



GENDER  
OPEN  
REPOSITORY

Repository für die Geschlechterforschung

## Koedukation in der Integrationspädagogik

Schildmann, Ulrike

2000

<https://doi.org/10.25595/2136>

Zeitschriftenartikel / journal article

### Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Schildmann, Ulrike: *Koedukation in der Integrationspädagogik*, in: *Gemeinsam leben : Zeitschrift für integrative Erziehung*, Jg. 8 (2000) Nr. 4, 168–172. DOI: <https://doi.org/10.25595/2136>.

### Nutzungsbedingungen:

cc-by

### Terms of use:

cc-by

**DFG** Deutsche  
Forschungsgemeinschaft



Freie Universität  Berlin



[www.genderopen.de](http://www.genderopen.de)

# Gemeinsam leben

***Zeitschrift  
für integrative Erziehung***

**Aus dem Inhalt:**

»Inclusive Schools« –  
Die Erklärung von Salamanca  
und die internationale  
Integrationsdebatte

10 Jahre  
Integrationsentwicklung in  
Ostdeutschland – Ein  
Rückblick nach vorn

Abbrüche und Neuanfänge –  
(vertane) Chancen für  
integrative Erziehungs-  
modelle seit der deutschen  
Einigung

Kinderschutz in Ost und West

Koedukation in der  
Integrationspädagogik

**8. Jahrgang  
Dezember 2000  
ISSN 0943-8394**

**4-00**

# Koedukation in der Integrationspädagogik

Ulrike Schildmann

In der Integrationspädagogik, der gemeinsamen Erziehung behinderter und nichtbehinderter Kinder und Jugendlicher in Kindergarten und Schule, ist das Thema Koedukation noch Neuland. Im vorliegenden Beitrag geht es darum, den Blick für den thematischen Zusammenhang zu schärfen, Ansätze für eine koedukationsrelevante Debatte zu diskutieren und schließlich zu klären, welche Forschungsfragen zu bearbeiten wären.

## Integrationspädagogik: Versuch zur Überwindung gesellschaftlicher Hierarchien oder Fortsetzung traditioneller Geschlechterdifferenzen?

Die Bearbeitung des Themas geht von folgendem Leitgedanken aus: Die Integrationspädagogik verfolgt das Ziel, ungleiche, hierarchische Verhältnisse zwischen behinderten und nichtbehinderten Menschen bewusst zu machen und zu überwinden. Ihr Focus liegt auf der gemeinsamen Förderung und Unterrichtung aller Kinder und Jugendlichen, wie exemplarisch an folgender Definition von Georg Feuser deutlich wird:

»Integration bedarf einer Pädagogik, in der  
– alle Kinder  
– in Kooperation miteinander  
– auf ihrem jeweiligen Entwicklungsniveau  
– an und mit einem gemeinsamen Gegenstand spielen und lernen.«  
(Georg Feuser 1986, 129)

Damit erhebt die Integrationspädagogik den Anspruch, eine »Pädagogik der Vielfalt« zu sein, die auf einem reflektierten Verhältnis zwischen Gleichheit und Differenz basiert (vgl. Annedore Prengel, 1993). Für die Frage der Koedukation ist dieses – positiv gewendete – Spannungsverhältnis mit zwei traditionellen gesellschaftlichen Verhältnissen zu konfrontieren, mit dem Verhältnis zwischen den Geschlechtern in der traditionellen allgemeinen Pädagogik und der diese ergänzenden Sonderpädagogik; aus beiden ist die Integrationspädagogik hervorgegangen und beiden Einflüssen ist sie weiterhin ausgesetzt. In diesem Abschnitt werden zwei strukturelle Problemstellungen entwickelt, die die beiden zentralen Personengruppen der Integrationspädagogik – Mädchen/Jungen, Lehrerinnen/Lehrer – betreffen und konstitutiv für das konkrete Anliegen der Koedukation in der Integrationspädagogik sind.

Die zentrale Zielgruppe der Integrationspädagogik sind die Kinder und Jugendlichen: behinderte und nichtbehinderte Mädchen und Jungen. Sie besuchen zusammen

Integrationsgruppen (im Kindergarten) oder -klassen in der allgemeinen Schule, vor allem in der Grundschule. Für die Integration im Kindergarten liegen bisher keine differenzierten Daten vor, die das geschlechterspezifische Verhältnis unter den Kindern erhellen würden. Für die Integration in der Grundschule ergibt sich das folgende Bild: Sowohl die Strukturen der allgemeinen Schulen als auch der Sonderschulen wirken auf die Integrationsklassen ein, jedoch in unterschiedlicher Weise. Die Integrationsklassen sind als einzelne Züge an Grundschulen und Gesamtschulen angesiedelt; sie übernehmen damit zunächst einmal die schulische Struktur dieser jeweiligen Institution. Da diese Schulen im Allgemeinen etwa zu gleichen Anteilen von Mädchen und Jungen besucht werden, sollte davon ausgegangen werden, dass auch die Integrationsklassen etwa gleichstark mit nichtbehinderten Mädchen und nichtbehinderten Jungen besetzt werden. In den ersten Jahren der Integrationsmodelle (1977/78 bis 1985/86) an Grundschulen war dies aber nicht der Fall, wie eine statistische Analyse von Annedore Prengel (1990, 39) zeigte: Mehr nichtbehinderte Mädchen als nichtbehinderte Jungen besuchten die Integrationsklassen. Erst Mitte der 80er-Jahre war dieses quantitative Verhältnis ausgewogen; eine erneute Gesamtstatistik wurde m.W. nicht erhoben. Trotz des genannten Ausgleichs ist der Rückblick interessant; denn er lenkt die Gedanken weiter, zunächst auf die andere beteiligte Gruppe, die behinderten Mädchen und Jungen. Ihr quantitatives Verhältnis in den Sonderschulen – in die sie gehen, wenn keine Integrationsmöglichkeit eröffnet wird – betrug jahrelang ca. 60% Jungen zu 40% Mädchen und wurde im Schuljahr 1996/97 mit **63,6% Jungen zu 36,4% Mädchen** ermittelt (vgl. Deutscher Bundestag, 1997, 5; Quelle: Statistisches Bundesamt). Nach Sonderschultypen differenziert ergeben sich im Einzelnen folgende Jungenanteile:

### Jungenanteil an Sonderschulen, Schuljahr 1996/97

– Verhaltensgestörte (1)	85,5 Prozent
– Sprechbehinderte	72,2 Prozent
– Lernbehinderte	62,2 Prozent
– Körperbehinderte	60,3 Prozent
– Geistigbehinderte	59,6 Prozent
– Mehrfachbehinderte	59,6 Prozent
– Gehörlose	58,4 Prozent
– Kranke	8,3 Prozent
– Sehbehinderte	57,8 Prozent
– Schwerhörige	57,1 Prozent
– Blinde	55,9 Prozent

(1) einschließlich Erziehungshilfe/Erziehungsschwierige

Quelle: Statistisches Bundesamt, Schuljahr 1996/97, zit. nach: Deutscher Bundestag, 13. Wahlperiode, Drucksache 13/9508, 5

Die größten quantitativen Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen sind also bei den Schulen für Verhaltensgestörte (Jungenanteil 85,5%) und Sprachbehinderte (72,2%) zu finden. Die lernbehinderten Jungen spiegeln etwa den bundesweiten Gesamtdurchschnitt wider (62,2%); alle anderen Sonderschultypen weisen einen niedrigeren Jungenanteil aus. Unter den behinderten Kindern im Schulalter beträgt das quantitative Verhältnis also ca. zwei Drittel zu ein Drittel. Aber selbst dieses Verhältnis – welches als solches der näheren Erörterung bedürfte und dabei den Zusammenhang zwischen Geschlecht, Behinderung und Altersstufe zu analysieren hätte – war in den ersten Jahren der Integrationsmodelle (s.o.) nicht wiederzufinden. Vielmehr begann die Integration (wenn auch nur in einer einzigen Schule) ohne behinderte Mädchen. Deren Anteil stieg aber bis zum Schuljahr 1985/86 auf 34% (vgl. Prengel 1990, S. 39) und blieb bis heute, soweit bekannt, etwa auf diesem Stand.

Das quantitative Verhältnis zwischen behinderten Jungen und behinderten Mädchen in Integrationsklassen der Grundschule spiegelt also jenes in Sonderschulen wider. Beide institutionellen Zusammenhänge wurden bisher nicht umfassend untersucht. Für den Gesamtzusammenhang der Koedukation wäre dies aber dringend erforderlich.

Auch auf der Seite des pädagogischen Personals, welches die Integrationspädagogik gestaltet und von dessen pädagogischen Fähigkeiten die Integration der Kinder und Jugendlichen maßgeblich abhängt, ist ein ähnlich schwieriges strukturelles Verhältnis zu konstatieren. (Ausführlicher wurde dieser Zusammenhang dargestellt von Ulrike Schildmann 1996, S. 61 ff.) Drei Hierarchieebenen wirken zusammen:

(1) Kindergarten und Schule, d.h. der Elementarbereich sowie der Primar- und Sekundarbereich des Bildungswesens, haben eine unterschiedliche personelle Struktur. Der Elementarbereich beschäftigt Erzieherinnen mit einer Fachschulbildung und Einbindung in die Jugend- und Sozialbehörden; Primar- und Sekundarbereich beschäftigen Lehrerinnen und Lehrer mit Hochschulbildung und Einbindung in die Kultusbehörden. Die Hierarchie zwischen Kindergarten und Schule wird deutlich und wirkt nicht integrationsfördernd.

(2) Während sich Erzieherinnen in ihrer Fachschulbildung im Regelfall nicht behindertenpädagogisch qualifizieren können, sondern dies später ggf. auf dem Wege von Fortbildungen tun, qualifizieren sich Lehrerinnen/Lehrer von vornherein spezifiziert und voneinander getrennt: entweder für das Gros der nichtbehinderten Kinder oder für behinderte Kinder. In der Integrationspädagogik treffen dann zwei unterschiedlich qualifizierte Lehrer/innen-Gruppen aufeinander, die sich um ihre eigene Integration bemühen müssen, soll denn die Integration der Kinder und Jugendlichen erfolgreich sein.

(3) Durchzogen werden beide genannten Hierarchieebenen von einer deutlichen Geschlechterspezifik. Während Erzieher/innen in Kindergärten zu 95% Frauen

und nur zu 5% Männer sind (Bundesministerium für Familie und Senioren, hrsg. 1994, 236), beträgt das Verhältnis sowohl in Grund- als auch in Sonderschulen ca. zwei Drittel Frauen gegenüber einem Drittel Männern (vgl. Hermann Voit/Statistisches Bundesamt, 1989, 175). Beide Berufe, der Erzieherinnen- und der Lehrer/innenberuf (vor allem für Grund- oder Sonderschule) sind also typische Frauenberufe, allerdings eingebunden in eine männlich dominierte Berufshierarchie; denn Leitungs-, Kontroll- und Planungsfunktionen (auch in der Schulbürokratie) werden überwiegend von Männern ausgefüllt, während Frauen weitestgehend die tägliche Basisarbeit übernehmen, d.h. die konkrete pädagogische Arbeit mit den Kindern leisten. In die Integrationspädagogik wirken diese hierarchischen Verhältnisse ungefiltert hinein. So lässt sich für Erzieherinnen und Lehrer/innen abschließend feststellen: »Die Geschlechterhierarchie, in die die beiden Berufsgruppen eingebunden sind, widerspricht dem Ansatz der Integrationspädagogik und wirkt eher kontraproduktiv als förderlich auf die gesellschaftliche Integration aller am Prozess Beteiligten.« (Schildmann, 1996, S. 76)

Die diesem Kapitel vorangestellte Frage, ob die Integrationspädagogik gesellschaftliche Hierarchien überwinde oder aber hierarchiebeladene Traditionen der Regel- und Sonderpädagogik fortsetze, ist bisher noch nicht endgültig zu entscheiden. Einen wesentlichen Beitrag zur Überwindung gesellschaftlicher Hierarchien zu leisten setzt voraus, dass das Verhältnis zwischen Normalität und Behinderung bewusst vor dem Hintergrund der geschlechterspezifischen Verhältnisse reflektiert wird. Für die Untersuchung der Koedukation in der Integrationspädagogik sind die dargestellten quantitativen Verhältnisse zunächst einmal als hinderliche Ausgangspunkte anzusehen. Wie sich diese auf die qualitative Ebene der integrationsbezogenen Auseinandersetzung auswirken und sich mit ihr vermischen, soll im folgenden Kapitel exemplarisch untersucht werden.

### **Positionenstreit um die Geschlechterverhältnisse in der Integrationspädagogik – eine kritische Reflexion der qualitativen Ebene des integrativen Geschehens.**

Es ist insbesondere das Verdienst von Annedore Prengel, die quantitativen Verhältnisse zwischen den behinderten und nichtbehinderten Mädchen und Jungen in der Integrationspädagogik auf eine qualitative Ebene gehoben zu haben. Auf der Grundlage der Ungleichverteilung der vier Untergruppen der Kinder in den ersten zehn Jahren der Integrationsmodelle – auf der Seite der nichtbehinderten Kinder Überrepräsentanz von Mädchen, auf der Seite der behinderten Kinder Überrepräsentanz von Jungen – hat sie einen Thesenkomplex entwickelt, der sich auf die nichtbehinderten Kinder konzentriert und in einem ihrer Aufsätze mit der provokativen Überschrift versehen wurde: »Sind Mädchen die Integrationshelferinnen par excellence?« (Prengel 1993 a) Dieser Satz hat sich in der Fachdiskussion festgesetzt. Ihr Erklärungsansatz kann grob in vier Thesen zusammengefasst werden:

- »Mädchen ermöglichen Integration.« Prengel fasst Berichte zusammen, nach denen sich vor allem (nichtbehinderte) Mädchen mit behinderten Kindern in ihrer Klasse beschäftigen, für sie sorgen etc.
- Mädchen kompensieren ihre eigene – gesellschaftlich strukturell bedingte – Macht-/Hilflosigkeit schon früh durch Hilfsangebote an Schwächere (vgl. Motivationen für soziale Frauenberufe).
- Jungenverhalten wird im Vergleich zu Mädchenverhalten durch Kontaktvermeidung oder Aggressivität gegenüber behinderten Kindern auffällig.
- Damit wird ein deutlich geschlechtsspezifisch unterschiedliches Verhalten gegenüber behinderten Kindern auf Seiten der nichtbehinderten Kinder konstatiert (vgl. Prengel 1993 a, S. 55 ff).

Auch andere Untersuchungen zu den kindlichen Interaktionen in Integrationsklassen (vgl. Maria Kron 1988; Susanne von Daniels 1994; Martina Mentzendorff 1994) sowie Untersuchungen zur sozialen Akzeptanz zwischen nichtbehinderten und behinderten Mädchen und Jungen (Ulf Preuss-Lausitz 1990; Hans Wocken 1993) ermitteln geschlechterspezifische Differenzen, wenn auch die empirische Basis zum Teil so eng ist, dass das Stadium der Thesenbildung nicht überschritten werden kann. Der oben dargestellte, von Annedore Prengel entwickelte Thesenzusammenhang ist m.W. der weitestgehende. In der Integrationsdiskussion trifft er weitgehend auf Zustimmung, aber er hat auch Kritik hervorgerufen. Im Folgenden soll eine dezidierte Gegenposition thesenartig dargestellt werden und mit Annedore Prengels Ansatz kontrastiert werden, die Position von Ulf Preuss-Lausitz.

Im Rahmen seiner Untersuchungen zur Gemeinsamen Erziehung in Schulen des Landes Brandenburg (wissenschaftliche Begleitung 1992–1996, gemeinsam mit Peter Heyer und Jutta Schöler; vgl. Heyer u. a. 1997) hat Ulf Preuss-Lausitz Daten erhoben für eine geschlechterdifferenzierende Analyse über behinderte und nichtbehinderte Mädchen und Jungen in Integrationsklassen der Grundschule. Unter der Überschrift »Auch Behinderte sind Jungen und Mädchen« wurden die Ergebnisse dem Fachkollegium in der Zeitschrift für Heilpädagogik präsentiert und zur Diskussion gestellt (vgl. Ulf Preuss-Lausitz 1998).

Auf der Basis einer quantitativen Analyse des Verhältnisses zwischen nichtbehinderten Mädchen und Jungen auf der einen und behinderten Mädchen und Jungen auf der anderen Seite, die die oben genannten Bundesdurchschnitte im Wesentlichen widerspiegelt, konzentriert sich Preuss-Lausitz auf eine spezifische Betrachtungsweise qualitativer Art, nämlich auf die der persönlichen **Einstellungen**: »Haben Jungen und Mädchen unterschiedliche Einstellungen zur gemeinsamen Erziehung und zu Behinderten?« (Preuss-Lausitz 1998, S. 218) Unternommen wurde das interessante methodische Experiment, die Einstellungen von Kindern mit einem standardisierten Fragebogen zu untersuchen. Der aus der Analyse entwickelte Thesenzusammenhang lautet wie folgt:

- »Das Bild von behinderten Kindern ist bei den befragten Grundschulern insgesamt überraschend posi-

tiv (...). In der Tendenz haben nicht die Mädchen, sondern die Jungen ein positiveres Bild von Behinderten. (...) Die Annahme, dass Jungen bedeutsam weniger integrationsfreundlich seien, kann durch diese Daten nicht bestätigt, sondern vielmehr zurückgewiesen werden.« (Preuss-Lausitz 1998, S. 218)

- Die soziale Distanz ist, wenn es um nicht persönlich bekannte behinderte Kinder geht, bei nichtbehinderten Jungen größer als bei nichtbehinderten Mädchen (vgl. a.a.O., S. 219). Eine mögliche Begründung dafür könnte darin liegen, dass gegenüber fremden behinderten Kindern das Wir-Gefühl (der eigenen Schulklasse) aufgegeben wird. Eine andere Begründung, der Preuss-Lausitz eher folgt, wird in der nächsten These entwickelt:
- Jungen und Mädchen mit traditionellen Geschlechterrollenbildern entwickeln andere Einstellungen gegenüber behinderten Mädchen und Jungen als solche mit modernen Geschlechterrollenbildern. »Das bestärkt die These, dass Ablehnung im Bereich der Behinderung mit rigiden Geschlechterrollenauffassungen bei Jungen – auch bezogen auf andere stigmatisierbare Gruppen – zusammenhängt ... Ein umgekehrtes Ergebnis ist bei den Mädchen festzustellen: Je traditioneller Mädchen sind, desto größere Akzeptanz zeigen sie gegenüber Behinderten ... Bei »modernen« Mädchen schwächt sich diese Akzeptanz ab, bei »modernen« Jungen nimmt sie zu. ... Die Kinder der Neunzigerjahre sind sehr für Vielfalt und Pluralismus, und das scheint zunehmend auch Kinder mit Behinderungen und den gemeinsamen Unterricht einzuschließen.« (A.a.O., S. 219)
- Das Geschlechterrollenverständnis der behinderten Mädchen und Jungen schließlich zeigt keine signifikanten Unterschiede zu dem der nichtbehinderten Vergleichsgruppen (vgl. a.a.O., S. 223).

In Abgrenzung zu der von Annedore Prengel formulierten feministischen Position zu den Geschlechterdifferenzen unter den Kindern der Integrationsklassen zieht Preuss-Lausitz die folgenden Schlüsse aus seinen eigenen Ergebnissen: Die These von der größeren Fürsorglichkeit der Mädchen sei höchst fragwürdig (vgl. a.a.O., S. 219), und erst recht sei die These von den Mädchen als Integrationshelferinnen und von den Jungen als den Blockierern der Integration unhaltbar (vgl. Preuss-Lausitz 1998, S. 223). Der feministischen Position von Annedore Prengel stellt Ulf Preuss-Lausitz eine Position gegenüber, nach der der »Modernisierungs- und Differenzierungsprozess (...) sich nicht zwischen, sondern innerhalb der Geschlechter (entwickelt)« (Preuss-Lausitz 1998, S. 224).

Bei diesem Positionenstreit ist auf der methodischen Ebene Folgendes zu bedenken: Während die dargestellte feministische Position der Differenzen zwischen den Geschlechtern auf der Basis konkreter (wissenschaftlicher bzw. aus der Praxis berichteter) Verhaltensbeobachtungen entwickelt wurde (von Annedore Prengel, Maria Kron und anderen Autorinnen, s.o.), basieren die dargestellten Modernisierungs-Ergebnisse auf einer Einstellungsbefragung von Kindern, bei der es sein

könnte, dass wirkliche mit gewünschten Einstellungen vermischt werden und Einstellungen und wirkliches Verhalten auseinanderklaffen. Die methodische Grundlage ist also nicht geeignet, den feministischen Ansatz, so wie Preuss-Lausitz es tut, als überholt abzuqualifizieren. Auf der methodischen Ebene wäre also für eine wissenschaftliche Überprüfung des Thesenzusammenhanges zunächst einmal die Vereinheitlichung der Untersuchungsinstrumente notwendig; sinnvoll wäre zum Beispiel eine Kombination aus Einstellungsuntersuchung und Verhaltensbeobachtung.

Auf der inhaltlichen Ebene spricht folgende Beobachtung für die Modernisierungsposition von Preuss-Lausitz, dass nämlich Mädchen und Jungen – Mädchen möglicherweise mehr als Jungen – bis weit ins Jugendalter hinein (s. Studierende an Universitäten) die Gleichheit der Geschlechter betonen, d.h. sie wollen gleich sein. Dabei klammern sie allerdings das Problem der geschlechterspezifischen Arbeitsteilung auf dem Arbeitsmarkt ebenso wie zwischen Erwerbsarbeit und familialer Reproduktionsarbeit aus! Nur unter dieser Bedingung kann das Gleichheitsbewusstsein gepflegt werden. Gegen die Position von Preuss-Lausitz sprechen unter den real existierenden gesellschaftlichen Bedingungen folgende Überlegungen:

- Bis heute streben Mädchen in die sozialen Berufe, für die sie im Sozialisationsprozess geschlechterspezifische Motivationen entwickeln. Nach der Modernisierungsposition von Preuss-Lausitz würden sie die sozialen Berufe vielleicht wählen, weil ihnen andere Möglichkeiten, nämlich die männerdominierten Berufe, nicht offen stehen.
- Wenn im Kindergarten und in der Grundschule der Eindruck entsteht, dass sich die Geschlechterdifferenzen zwischen Mädchen und Jungen verwischen, dann könnte dies darauf zurückzuführen sein, dass sich der Beginn einer geschlechterspezifischen Orientierung – vor allem bei Mädchen auf die Kombination von Familie und Beruf – derzeit vom frühkindlichen Alter auf eine spätere Kindheits-/Jugendphase verschiebt. Die geschlechterspezifischen Sozialisationsprozesse in der Grundschule auf dieser schmalen Argumentationsbasis aus den Augen zu verlieren, wäre jedoch m.E. keine richtige Antwort auf die möglichen gesellschaftlichen Veränderungsprozesse.
- Gegen diese Position spricht auch die kritische Jungenforschung der letzten Jahre, die noch keineswegs den Ausgleich zwischen den Geschlechtern sieht, sondern gerade einmal dabei ist, die Problemlagen der Jungen, die zu auffälligem Verhalten und Aussonderung führen, zu identifizieren und zu bearbeiten.
- Schließlich wirkt die Geschlechterhierarchie in den pädagogischen Berufen (Erzieherinnen, Lehrerinnen/Lehrer) auf das Geschlechterverhältnis der Kinder in den Integrationsgruppen/-klassen ein; die geschlechterbezogenen Orientierungsmöglichkeiten – am anwesenden vs. abwesenden Geschlechtsvorbild – sind für Mädchen und Jungen unterschiedlich; und, wie die Ergebnisse der Koedukationsforschung zeigen, gehen Erzieherinnen und Lehrerinnen auf Mädchen und Jungen unterschiedlich ein.

Vor dem genannten Hintergrund kommen die feministische und die Modernisierungsposition zu unterschiedlichen Schlussfolgerungen für die bewusste Koedukation in der Integrationspädagogik:

Ulf Preuss-Lausitz schließt seine Abhandlung über Mädchen und Jungen in Integrationsklassen mit dem Satz ab: »Weil das so ist, können Lehrkräfte bei ihrer Arbeit auf die Individualität jedes Jungen und jedes Mädchens setzen und sollten auf dichotome Wahrnehmungsmuster verzichten, die den wirklichen Kontakt zu den einzelnen Kindern blockieren und zu falschen didaktischen und bildungspolitischen Schlüssen führen.« (Preuss-Lausitz 1998, S. 224) Dagegen setzt die Frauenforschung auf eine geschlechterbewusste Integrationspädagogik, die die Frage der Koedukation als zentral ansieht. Darauf soll im letzten Kapitel dieses Beitrages ausführlicher eingegangen werden.

### **Koedukation als »geschlechterbewusste Integrationspädagogik«**

Die Verhältnisse der Geschlechter in der Integrationspädagogik – übernommen aus den Traditionen der allgemeinen Pädagogik und der Sonderpädagogik – wirken in die inhaltliche Gestaltung des Faches hinein (vgl. Schildmann 1996, S. 77 ff). Bisher gibt es jedoch kaum Anhaltspunkte für eine geschlechterbewusste Integrationspädagogik. Dies betrifft sowohl die praktische Gestaltung der gemeinsamen Förderung und Unterrichtung aller Kinder als auch die Theorieentwicklung des Faches, die Integrationsforschung. Die integrationspädagogische Curriculum- und Lehrplanentwicklung (bis in die eigentliche Unterrichtsplanung mit ihren Themenfestlegungen hinein) sowie die integrationspädagogische Auseinandersetzung mit dem Zusammenhang von »Normalität und Behinderung« oder von »Selbstverständnis und Fremdverstehen« sind ohne die gesellschaftliche Strukturkategorie Geschlecht nicht zu denken. Die Integrationspädagogik steht vor neuen Herausforderungen und Aufgaben. An zwei Beispielen soll im Folgenden gezeigt werden, wie sich die genannten Themen konkreter entwickeln lassen.

Das erste Beispiel soll die integrationspädagogische Praxis beleuchten. Seit ihrem Beginn verfolgt die Integrationspädagogik die globale Zielsetzung des sozialen Lernens: »... soziales Lernen (umfasst) zwei Polc. Es muss sich ein Ich entwickeln, das im Stande ist, seine innere Realität als eine handlungsrelevante Schicht von Fantasien, Imaginationen, Triebspannungen sowie Abwehrmechanismen anzuerkennen. (...) Das gleiche Ich muss aber auch die Wirklichkeit außerhalb seiner Innenwelt als objektive...begreifen. Innen- und Außenseite tauschen sich aus und agieren miteinander – nicht in herrschaftsfreier Kommunikation, sondern in konflikthaften Auseinandersetzungen.« (Regina Becker-Schmidt 1989, S. 29f) Für die Integrationspädagogik sind gerade die konflikthaften Auseinandersetzungen zwischen den beteiligten Gruppen relevant, zum Beispiel unter folgenden Fragestellungen:

- Welche inneren Realitäten von Mädchen und Jungen sind vergleichbar, welche sind verschieden?
- Welche Differenzierungen ergeben sich unter den Bedingungen von körperlichen Schädigungen und Behinderung vor dem Hintergrund geschlechterspezifischer Normen?
- Wie lernen nichtbehinderte und behinderte Mädchen und Jungen, den Unterschied zwischen Wunschbildern und Wirklichkeit auszuhalten?

Realitätsprüfung, Ambivalenztoleranz und Antizipationsvermögen, die soziales Lernen umschreiben (vgl. Becker-Schmidt 1989, S. 34), können an unterschiedlichen Unterrichtsinhalten konkretisiert werden, die ohne Rückbezug auf die Geschlechterzugehörigkeit und Geschlechtlichkeit nicht zu denken wären. Geeignet sind vor allem solche Themen, die außerdem für die verschiedenen Entwicklungsstufen der beteiligten Kinder gestaltet werden können. Beispielhaft genannt werden soll hier »Körpererziehung und Wahrnehmung des eigenen Körpers«. Dabei sind drei Ebenen der Bearbeitung zu unterscheiden: der Körper als Energiezentrum, der Körper als Symbolträger, der Körper als Zentrum der Lust (vgl. Ulf Preuss-Lausitz 1987, S. 300f). Auf allen drei Ebenen begegnen sich in der Integrationspädagogik Mädchen und Jungen ohne und mit (unterschiedlichen) körperlichen Einschränkungen. Sie machen – auf ihrem jeweiligen Entwicklungsniveau – ganz unterschiedliche Erfahrungen, die auf der Basis des pädagogisch angeleiteten Vergleichs zu einem ausgeprägten Körperverständnis aller Beteiligten führen können, welches wiederum zur Grundlage weiterer Themenstellungen und Erfahrungsprozesse im Rahmen der Sozialisation genutzt werden kann.

Das zweite Beispiel betrifft die theoretische Grundlegung der Integrationspädagogik. In direktem Zusammenhang mit der geschlechterbewussten Gestaltung der integrationspädagogischen Praxis stellt sich die übergeordnete Frage nach curricularen Vorstellungen und Lehrplänen für den gemeinsamen Unterricht. Die in der Integrationspädagogik propagierte Methode der Projektarbeit nimmt für sich in Anspruch, die zu vermittelnden Lerninhalte auf das individuell unterschiedliche Entwicklungsniveau und die Lernfähigkeit der einzelnen Kinder abzustimmen (vgl. vor allem Georg Feuser 1989). Aber vollzieht sich dieser Prozess sinnvollerweise im Rahmen der herkömmlichen Lehrpläne der Regel- und Sonderpädagogik, oder ist eine neue inhaltliche Orientierung erforderlich, deren Leitziel die Auseinandersetzung mit Fragen der gesellschaftlichen Integration sein müsste? Welche Rolle spielen Anpassung und Abgrenzung im kindlichen Leben von Mädchen und Jungen, und welche Spannung zwischen gesellschaftlicher Normalität und »selbstbestimmtem Leben« (einem Leitziel der Behindertenbewegung) wird für die je individuelle Zukunft für wünschenswert und möglich gehalten? Diese Fragen stellen sich immer geschlechterspezifisch! Sie sind vor dem Hintergrund behinderender Lebensbedingungen zu differenzieren, bevor sie in adäquate curriculare Konzeptionen umgesetzt werden können. Im Sinne einer geschlechterbewussten Integrationspädagogik wäre es, curriculare Konzeptionen und

Lehrpläne entlang solcher Fragen zu gestalten, die die Arbeitsteilung zwischen den Geschlechtern, die konkreten Arbeitsfelder von Frauen und Männern sowie das Verhältnis zwischen Normalität und Behinderung zum Ausgangspunkt nähmen und ausführlich thematisierten.

Abschließend ist Folgendes festzustellen: Das Thema Koedukation in der Integrationspädagogik befindet sich erst am Beginn eines notwendigen Diskussionsprozesses. Dieser richtet sich auf Integrationspraxis und Integrationsforschung gleichermaßen. Dringender Bearbeitungsbedarf besteht auf den folgenden Ebenen:

- differenzierte Ermittlung der aktuellen Datenlage für alle Bundesländer;
- Überprüfung der Ergebnisse der qualitativen Koedukationsforschung (allgemeine Pädagogik) für die Integrationspädagogik;
- Problemstellungen der Koedukation in der Integrationspädagogik auf der Basis sonderpädagogischer Konstellationen;
- Integrationspädagogische Koedukation im Vergleich der Bildungsstufen (Elementarbereich, Primar- und Sekundarbereich).

## Literatur

- BECKER-SCHMIDT, Regina: Dynamiken sozialen Lernens. Geschlechterdifferenz und Konflikte aus der Perspektive von Frauen. in: Regina Becker-Schmidt und Gudrun-Axeli Knapp: Geschlechtertrennung – Geschlechterdifferenz: Suchbewegungen sozialen Lernens, 2. Aufl. Bonn 1989, S. 13–103
- BUNDESMINISTERIUM für Familie und Senioren (Hrsg.): Deutscher Bundestag, 12. Wahlperiode: Unterrichtung durch die Bundesregierung. Familien und Familienpolitik im geeinten Deutschland – Zukunft des Humanvermögens, Fünfter Familienbericht, Drucksache 12/7560., Bonn 1994
- DANIELS, Susann von: Mädchen mit Behinderungen – ein neues Thema der Integrationsforschung. In: Behindertenpädagogik, 33 (1994) 2, S. 122–127
- DEUTSCHER BUNDESTAG – 13. Wahlperiode: Lebenssituation behinderter Mädchen und Frauen, Bundestagsdrucksache 13/9508 vom 18.12.1997
- FEUSER, Georg: Unverzichtbare Grundlagen und Formen der gemeinsamen Erziehung behinderter und nichtbehinderter Kinder in Kindergarten und Schule. In: Behindertenpädagogik, 25 (1986) 2, S. 122–139
- FEUSER, Georg: Allgemeine integrative Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik. In: Behindertenpädagogik, 28 (1989) 1, S. 4–48
- HIEYER, Peter/PREUSS-LAUSITZ, Ulf/ SCHÖLER, Jutta: »Behinderte sind doch Kinder wie wir!« Gemeinsame Erziehung in einem neuen Bundesland. Berlin 1997
- HINZ, Andreas: Heterogenität in der Schule. Integration – Interkulturelle Erziehung – Koedukation. Hamburg 1993
- KRON, Maria: Kindliche Entwicklung und die Erfahrung von Behinderung. Eine Analyse der Fremdwahrnehmung von Behinderung und ihre psychische Verarbeitung bei Kindergartenkindern. Frankfurt u. Griedel 1988
- MENTZENDORF, Martina: Mädchen und Jungen in Integrationsklassen. In: Behindertenpädagogik, 33 (1994) 2, S. 127–147
- PRENGEL, Annedore: Statistische Daten aus Integrationsprojekten 1976–1986. In: Helga DEPPE-WOLFINGER/PRENGEL, Annedore/REISER, Helmut: Integrative Pädagogik in der Grundschule. Bilanz und Perspektiven der Integration behinderter Kinder in der Bundesrepublik Deutschland 1976–1988. München 1990, S. 35–40
- PRENGEL, Annedore: Subjektive Erfahrungen mit Integration (Untersuchung mit qualitativen Interviews). In: Deppe-Wolfinger, Helga u.a. (s.o.), 1990 a, S. 147–258
- PRENGEL, Annedore: Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und

- Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. Opladen 1993
- PRENGEL, Annedore: Sind Mädchen die Integrationshelferinnen par excellence? – Mädchen im Modernisierungsprozeß. In: GEHRMANN, Petra und HÜWE, Birgit (Hrsg.): Forschungsprofile der Integration von Behinderten. Bochumer Symposium 1992. Essen 1993 a, S. 54–62
- PREUSS-LAUSITZ, Ulf: Körper und Politik – Zur historischen Veränderung der Körpersozialisation im 20. Jahrhundert. In: Deutsche Jugend. 35 (1987) 7-8, S. 299–312
- PREUSS-LAUSITZ, Ulf: Soziale Beziehungen in Schule und Wohnumfeld. In: HEYER, Peter/Preuss-Lausitz, Ulf/ZIEGLER, Gitta: Wohnortnahe Integration. Gemeinsame Erziehung behinderter und nicht-behinderter Kinder in der Uckermark-Grundschule in Berlin, Weinheim und München 1990, S. 95–128
- PREUSS-LAUSITZ, Ulf: Auch Behinderte sind Jungen und Mädchen. Neue geschlechtsspezifische Erkenntnisse zur gemeinsamen Erziehung. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 49 (1998) 5, S. 216–225
- SCHILDMANN, Ulrike: Integrationspädagogik und Geschlecht. Theoretische Grundlegung und Ergebnisse der Forschung. Opladen 1996
- VORF, Hermann (Statistisches Bundesamt): Allgemeine Schulen 1987/88. In: Wirtschaft und Statistik, Heft 3/1989, S. 171–175
- WOCKEN, Hans: Bewältigung von Andersartigkeit. Untersuchungen zur Sozialen Distanz in verschiedenen Schulen. In: GEHRMANN, Petra/HÜWE, Birgit (Hrsg.): Forschungsprofile der Integration von Behinderten. Bochumer Symposium 1992. Essen 1993, S. 80–106

*Prof. Dr. Ulrike Schildmann,*

Frauenforschung in der Behindertenpädagogik, Universität Dortmund, Fachbereich 13 (Sondererziehung und Rehabilitation), Emil-Figge-Straße 50, 44221 Dortmund