

Die Genderperspektive in der Inklusiven Pädagogik

Schildmann, Ulrike

2012

<https://doi.org/10.25595/2128>

Angenommene Version / accepted version
Zeitschriftenartikel / journal article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Schildmann, Ulrike: *Die Genderperspektive in der Inklusiven Pädagogik*, in: Zeitschrift für Inklusion (2012) Nr: 3, 30–38. DOI: <https://doi.org/10.25595/2128>.

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY 4.0 Lizenz (Namensnennung) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu dieser Lizenz finden Sie hier:

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY 4.0 License (Attribution). For more information see:

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.en>

Ulrike Schildmann: Die Genderperspektive in der Inklusiven Pädagogik

Abstract: Der vorliegende Beitrag stellt den Versuch dar, die Genderperspektive in der Inklusiven Pädagogik auf vier ineinander greifenden analytischen Ebenen – der innerpsychischen, der interaktionellen, der institutionellen und der gesellschaftlichen Ebene (vgl. Klein u.a. 1987) – zu skizzieren. Zugrunde gelegt werden zentrale Erfahrungen und Erkenntnisse der Integrationspädagogik seit den 1970er Jahren und deren Geschlechterdimension, um deren systematische Weiterentwicklung es hier gehen soll.

Stichworte: Bildungsprojekt Geschlecht, Doing Gender, Reflexive Koedukation, Geschlechterspezifik von Behinderung und sonderpädagogischem Förderbedarf

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung
2. Innerpsychische Aspekte der Genderperspektive in der Inklusiven Pädagogik;
3. Interaktionelle Aspekte der Genderperspektive in der Inklusiven Pädagogik;
4. Institutionelle Aspekte der Genderperspektive in der Inklusiven Pädagogik;
5. Gesellschaftliche Aspekte der Genderperspektive in der Inklusiven Pädagogik;
6. Schluss
7. Literatur

1. Einleitung

In diesem Beitrag wird die Inklusive Pädagogik im Wesentlichen als Weiterentwicklung der Integrationspädagogik verstanden. Für die Genderperspektive liegen, vor allem aus den 1990er Jahren vor:

- systematische Vergleiche zwischen Integrationspädagogik, Feministischer Pädagogik/Koedukation und Interkultureller Pädagogik (vgl. vor allem Prengel 1993, Hinz 1993, Wenning 1999),
- aber auch einzelne Arbeiten, die sich auf die Geschlechterverhältnisse innerhalb der Integrationspädagogik beziehen (vgl. zusammenfassend Schildmann 1996).

Die Inklusive Pädagogik strebt eine positive Wertschätzung aller – in die institutionelle Bildung einbezogenen – Kinder und Jugendlichen an. Das kann jedoch nur dann gelingen, wenn sowohl *individuelle als auch strukturelle Lebensbedingungen und Lernvoraussetzungen* wertschätzende Beachtung finden, wenn also versucht wird, unterschiedliche Leistungsvermögen, Verhaltensrepertoires und Interessen anzuerkennen und zum Ausgangspunkt sowie zum Inhalt einer „Pädagogik der Vielfalt“ (Prengel 1993) zu machen. Die damit verbundenen Herausforderungen an das Bildungswesen liegen auf vier unterschiedlichen, pädagogisch relevanten Ebenen, die für die Integrationspädagogik von einer Forschungsgruppe um Helmut Reiser (vgl. Gabriele Klein u.a. 1987, 39f.) beschrieben wurden: die innerpsychische Ebene, die interaktionelle Ebene, die institutionelle Ebene und die gesellschaftliche Ebene. Diese vier Ebenen sind dazu geeignet, integrative Prozesse zu analysieren (vgl. Schildmann 1996) und sollen deshalb auch dazu dienen, den vorliegenden Beitrag zu strukturieren.

Die Genderperspektive in der Inklusiven Pädagogik ist eine Perspektive unter mehreren und kommt vor allem in *Wechselwirkung* mit sozialer Lage (Klasse), kulturellem Hintergrund sowie mit den Konstruktionen von Normalität und Behinderung zum Ausdruck.

2. Innerpsychische Aspekte der Genderperspektive in der Inklusiven Pädagogik

„Kinder sind vom Anfang ihres Lebens an Akteure und Akteurinnen im Prozess der Gender(re)konstruktion. Sie erleben ihn nicht nur passiv als Opfer erwachsener Zuschreibung, sondern aktiv als 'Forscher', die in die ihnen fremde Kultur der Zweigeschlechtlichkeit kommen und schnell lernen müssen, sich darin zurecht zu finden. Die dazu notwendigen kognitiven Fähigkeiten erwerben sie rasch. Mit ca. einem Jahr unterscheiden sie Personen nach dem Geschlecht, nach spätestens zwei Jahren ordnen sie sich selbst mit großer Sicherheit dem 'richtigen' Geschlecht zu [...] Prozesse der Genderbildung sind vor allem im kindlichen Spiel von vielen Forschern studiert worden [...] In ihren Spielen sind die Kinder bestrebt, so zu tun, als beherrschten sie bereits die Kompetenzen und Regeln, um deren Beherrschung sie eigentlich noch ringen. Dies gilt auch für die Genderordnung“ (Rabe-Kleberg 2006, 1001). Auf der ersten Ebene der systematischen Auseinandersetzung mit Inklusiver Pädagogik geht es um die Frage, welche *eigenen Konzeptionen von „Gender/Geschlecht“* diejenigen haben und repräsentieren, die die inklusiven Erziehungsprozesse professionell gestalten und steuern: Pädagoginnen und Pädagogen im Elementar-, Primar- und Sekundarbereich des Bildungswesens. Auf dieser Basis werden Kindern unterschiedliche Möglichkeitsräume für das je eigene „Bildungsprojekt Geschlecht“ (Rabe-Kleberg 2006) eröffnet. Hierzu ergeben sich z. B. folgende Fragen:

- Wie reflektieren Pädagoginnen und Pädagogen ihre eigene geschlechterspezifische Sozialisation und Identitätsarbeit? Sehen sie diese als dynamische Prozesse oder eher als abgeschlossene, mehr oder weniger festgefügte Systeme an? (vgl. dazu für die Integrationspädagogik Claudia Nagode 2002).
- Was folgt daraus für den Umgang mit Mädchen und Jungen, deren „Bildungsprojekt Geschlecht“ sie wesentlich mitgestalten? Verbinden sie mit bestimmten gesellschaftlichen Problemlagen (etwa Armut), kulturellen Ausgangslagen oder individuellen erschwerten Lernausgangslagen (etwa bei geistiger Behinderung) andere – und ggf. rigidere – Erwartungen an die individuelle Identitätsarbeit der Mädchen und Jungen als bei Kindern aus so genannten Bildungsschichten, deren gesamte Lebenssituation mit den Anforderungen des Bildungswesens am ehesten positiv korrespondiert? Wie setzen sie sich mit Müttern und Vätern auseinander, die je eigene und ggf. sehr andere kulturelle oder individuelle (z.B. behinderungsbezogene) Vorstellungen von geschlechterbezogener Sozialisation und Identität haben?

Auf der innerpsychischen Ebene geht es also um eine gezielte Selbstreflexion zum Thema „Gender/Geschlecht“ oder zum „Bildungsprojekt Geschlecht“ im Verlauf des eigenen Lebens und um grundlegende Fragen des Verhältnisses zwischen Eigenem und Fremdem.

3. Interaktionelle Aspekte der Genderperspektive in der Inklusiven Pädagogik

Eng verwoben mit der innerpsychischen Ebene ist die interaktionelle Ebene der Inklusion (vgl. nochmals Nagode 2002). Hier geht es, bezogen auf die Genderperspektive, vor allem um das „*doing gender*“ in der Inklusiven Pädagogik. Mit diesem Begriff wird in der Frauen- und Geschlechterforschung darauf aufmerksam gemacht, dass das Geschlecht nicht etwas ist, das wir haben oder sind, sondern „dass das Geschlecht eine Relation [ist...] und dass uns die

Zweigeschlechtlichkeit immer schon als Konstruktion begegnet, in die eine bedeutungsgeladene Leiblichkeit und historisch-gesellschaftlich beladene Macht- und Ungleichheitsverhältnisse eingeflossen sind“ (Hagemann-White 2006, 133). Das Geschlecht wird also vom Lebensanfang an in der Interaktion mit anderen hergestellt, erprobt, reproduziert und in seinen einzelnen Facetten verändert.

In diesen Interaktionen können sehr unterschiedliche Geschlechterkonstellationen relevant werden. Auszugehen ist davon, dass in jeder existierenden Gruppe im Rahmen der Inklusiven Pädagogik eine Vielzahl von Konstellationen vorstellbar ist, die – im Sinne von *Intersektionalität* – strukturell zustande kommt durch *Wechselwirkungen* zwischen

- verschiedenen sozialen Verhältnissen (Klasse/Schicht),
- verschiedenen kulturellen Bindungen und Vorstellungen,
- vielfältiger individueller Leistungsfähigkeit bzw. -einschränkung im Sinne von verschiedenen Behinderungen und
- Geschlecht, welches – anders als die gängige soziale Zweigeschlechtlichkeit vorgibt – mehrdimensional bzw. vielfältig sein kann.

Mit diesen strukturellen Differenzierungen sollte jedoch Vielfalt in der Inklusiven Pädagogik weder im Sinne von Beliebigkeit noch im Sinne rein individueller Betrachtungsweisen kindlichen Verhaltens und Leistungsvermögens missverstanden werden. Auf der interaktionellen Ebene greifen vielmehr strukturelle und individuelle Möglichkeiten ineinander und führen, wenn dies zugelassen wird, zu ganz unterschiedlichen kindlichen Ausdrucksformen. Bezogen auf die Kategorie Geschlecht schreibt Annedore Prengel, hier exemplarisch für den Elementarbereich des Bildungswesens:

„Inklusive Kindertagesstätten werden von Mädchen und Jungen mit den unterschiedlichsten Begabungen und Behinderungen besucht. Befunde zu geschlechtsbezogenen Entwicklungen, Handlungsmustern und Denkweisen von Mädchen und Jungen sind umstritten (vgl. die Zusammenfassungen bei Kuger u.a. 2011, Rohrmann 2009). Der Überblick über die widersprüchlichen Forschungsbefunde zeigt, dass Kinder – holzschnittartig verkürzend formuliert – vier unterschiedliche Konstruktionsweisen von Geschlecht entwickeln: Sie stellen

- 'dualistisch' die Zweigeschlechtlichkeit,
- 'universalistisch' die Gemeinsamkeiten zwischen beiden Geschlechtern oder
- 'pluralistisch' die Vielfalt innerhalb jedes Geschlechts und
- 'transversal' die Überschneidungen zwischen beiden Geschlechtern in den Vordergrund (Prengel 2009)“ (Prengel 2011, 2 von 7; Hervorheb. durch Spiegelstriche, U.Sch.).

Das „doing gender“ findet also nachweislich schon bei Kindern im Vorschulalter unterschiedliche Ausprägungen (Versuche, experimentelle Ausdrücke), die nicht nur gegen eine vermeintlich naturgegebene Zweigeschlechtlichkeit, sondern auch gegen die Konstruktion der sozialen Zweigeschlechtlichkeit sprechen und stattdessen in Richtung Geschlechterdynamik bzw. -mehrdimensionalität weisen.

Auf dieser Ebene, auf der die gemeinsame Erziehung aller Kinder und die integrativen Prozesse im pädagogischen Sinne angesiedelt sind, agieren die Kinder und Jugendlichen zum einen ihr je eigenes „Bildungsprojekt Geschlecht“ aus: Sie experimentieren mit ihren Geschlechterrollen, wenn die Möglichkeit im Rahmen der inklusiven Erziehung dazu gegeben wird; das schließt jedoch auch ein, dass gesellschaftliche Machtstrukturen zwischen den Geschlechtern ausgelebt werden, die die Jungen und Mädchen an anderen Orten kennen lernen. Die Inklusive Pädagogik sollte problematische Verhaltensweisen, wie etwa

„Mobbing“ (Bretländer 2007) oder diskriminierende Geschlechterinszenierungen (vgl. Moser u.a. 2006) aufmerksam beobachten und im Sinne eines produktiven Umgangs mit Verschiedenheit zum Thema machen. Auch die Themen „Randständige Männlichkeit“ (Thielen 2011) oder „Inklusion – auch für 'böse' Jungs?“ (Hoffmann 2011) gehören dazu. Die Interaktionen der Kinder und Jugendlichen erfordern eine konstruktive Begleitung durch die beteiligten Pädagoginnen und Pädagogen.

Diese Ebene beinhaltet aber zum anderen auch konkrete Inhalte des *Unterrichts*. Soweit möglich, sollten diese zu der konkreten Lebenswelt der beteiligten Mädchen und Jungen in Beziehung gesetzt werden, um so auch – für alle nachvollziehbar – die unterschiedlichen Lebenswelten erkennbar und erfahrbar zu machen. Das betrifft geschlechterrelevante Themen, wie etwa

- Körperbewusstsein/Körpererziehung, Sexualität
- Arbeit, Arbeitsteilung, Arbeit – Freizeit, etc.
- Lebensentwürfe/Leit- und Vorbilder (vgl. Schildmann 1996, S. 79); „Persönliche Zukunftsplanung“ (vgl. exemplarisch Doose 2011).

Diese Themen sind für alle Mädchen und Jungen in den unterschiedlichen Alters- und Bildungsstufen relevant, sie hängen mit dem je eigenen Geschlechtsverständnis zusammen und sind massiv beeinflusst durch subkulturelle und interkulturelle Vorgaben, aber auch durch gesellschaftliche Vorstellungen von Normalität und Abweichung/Behinderung.

Voraussetzung für vielfaltsorientierte Behandlung ist, dass sich Pädagoginnen und Pädagogen ihrer eigenen innerpsychischen und sozialen Positionen bewusst sind (vgl. exemplarisch: Bretländer/Schildmann 2011, Schildmann 2006).

Die Inklusive Didaktik (vgl. Georg Feuser 1986 bzw. 1989, Ziemer 2003, Platte 2005; vgl. auch die Beiträge zur Didaktik in diesem Heft) orientiert sich daran, dass alle Kinder die Gelegenheit haben, ihre je eigenen Lebenserfahrungen, Interessen und Perspektiven einzubringen und weiterzuentwickeln. Auf dieser konkreten Ebene geht es darum, Mädchen sowie Jungen (mit unterschiedlichen biographischen Voraussetzungen) Möglichkeitsräume zu eröffnen, die aus ggf. engen sozialen Perspektiven, z.B. im Hinblick auf die geschlechterspezifische Arbeitsteilung, herausführen.

4. Institutionelle Aspekte der Genderperspektive in der Inklusiven Pädagogik

Eng verbunden mit der interaktionellen Ebene ist die institutionelle Ebene der Inklusiven Pädagogik. Hier sind die konkreten didaktischen Überlegungen und Vorhaben (s.o.) durch eine kritische Revision der Curriculum- und Lehrplanentwicklung zu erweitern: Zu fragen ist (wie schon im Rahmen der Integrationspädagogik), ob die allgemein geltenden Lehrpläne der Regel- und Sonderpädagogik des hierarchischen Bildungswesens die Anforderungen erfüllen, die eine Inklusive Pädagogik stellt, „oder ob vielmehr neue Ziele und Inhalte formuliert werden müssten, um die Differenzierung im Sinne des Heterogenitätsprinzips einlösen zu können“ (Schildmann 1996, 85). Kritisch zu überprüfen wäre, welche Lehrplanentwicklungen in den letzten 30 Jahren zu verzeichnen sind,

- ob diese die Richtung einer positiven Wertschätzung des Umgangs mit Heterogenität einschlagen,
- wie sie auf die gesellschaftlichen Entwicklungen der Geschlechterverhältnisse, der Rechte behinderter Menschen und des interkulturellen Zusammenlebens der Menschen eingehen,

- und wie zentrale gesellschaftliche Entwicklungen, die das Zusammenleben der Menschen – nicht zuletzt auf dem strukturellen Feld der geschlechterspezifischen Arbeitsteilung und ihrer Folgen – betreffen, rekonstruiert werden.

In diesem Zusammenhang sind die Perspektiven „reflexiver Koedukation“ (Faulstich-Wieland 1994) bzw. „geschlechterbewusster Pädagogik“ (Rauw et al. 2001) für die Inklusive Pädagogik hervorzuheben: Obwohl in Deutschland seit vielen Jahrzehnten (in der DDR seit 1948, in der BRD seit 1965) Jungen und Mädchen in allen Schulformen, nicht nur in der Grundschule, gemeinsam, d.h. *koedukativ* erzogen werden, hat sich diese Form der „Integration“ im Wesentlichen als Gleichbehandlung im Sinne einer „übergangenen Geschlechterdifferenz“ (Prenzel 1993, 110f.) erwiesen, d.h. die traditionelle Mädchenbildung wurde weitgehend der Jungenbildung angepasst, alle Kinder sollten gleich behandelt werden. Das führte dazu, dass Geschlechterdifferenzen und -spezifika aus der formalen Bildung mehr oder weniger ausgeblendet wurden. So wurde von bildungspolitischer Seite weder die Steigerung der Bildungsbeteiligung der Mädchen an höherer Bildung noch die Bildungsbenachteiligung einzelner sozialer Gruppen von Jungen systematisch und umfassend unter den Aspekten der praktizierten Koedukation analysiert. Die in kritischer Abgrenzung davon im Rahmen der feministischen Frauenbewegung und Frauenforschung um 1980 entstandene Lehrerinnenbewegung entwickelte auf der Basis eigener partieller Koedukationsforschung konzeptionelle Ansätze einer „reflexiven Koedukation“ (s.o.), deren Anliegen darin besteht, Geschlechterverhältnisse immer mitzudenken und pädagogisch zu nutzen. Dies geschieht auch im Sinne der Inklusiven Pädagogik. Die institutionelle Ebene der Inklusiven Pädagogik wirkt direkt in die zuvor besprochene interaktionelle Ebene hinein, sie ist aber ebenso verbunden mit der gesellschaftlichen Ebene, auf der grundlegende Entscheidungen getroffen und bildungspolitische Wege eingeschlagen werden.

5. Gesellschaftliche Aspekte der Genderperspektive in der Inklusiven Pädagogik

Auf der gesellschaftlichen Ebene hat die Inklusive Pädagogik (einschließlich ihrer Geschlechterdimension) vor allem in den letzten Jahren wesentliche Impulse durch internationale Vereinbarungen erhalten, so zuletzt durch die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (BRK, New York 2006; 2009 von der deutschen Bundesregierung ratifiziert; vgl. Beauftragte der Bundesregierung 2009). In Artikel 24 der BRK wird das Recht auf eine gemeinsame, hochwertige, unentgeltliche Erziehung aller Kinder und Jugendlicher proklamiert. Dieses Recht ist in den Ländern, die die Konvention ratifiziert haben, individuell einklagbar. Deshalb haben in Deutschland alle Bundesländer – wenngleich sehr unterschiedliche – Initiativen ergriffen, ihre Schulgesetze zu überprüfen und an die Anforderungen der Konvention anzupassen.

Diese Konvention, die sich nur in einem einzigen Artikel (Art. 24) dezidiert mit dem *Thema Bildung* beschäftigt, setzt aber in einigen anderen Artikeln Behinderung in Beziehung zu einer weiteren Kategorie sozialer Ungleichheitslagen, nämlich zur Kategorie Geschlecht: Artikel 6 der Konvention befasst sich speziell mit *behinderten Frauen und Mädchen*: „Die Vertragsstaaten anerkennen, dass Frauen und Mädchen mit Behinderungen mehrfacher Diskriminierungen ausgesetzt sind“, so der einleitende Satz. Positiv gewendet, geht es um gleichberechtigte Inanspruchnahme der allgemeinen Menschenrechte und Grundfreiheiten durch behinderte Frauen und um Gender Mainstreaming sowie Disability Mainstreaming bei allen geschlechter- und behinderungsrelevanten Maßnahmen (vgl. Arnade/Häfner 2009, 11). Ebenfalls relevant sind die Artikel 23, 27 und 28. Sie sprechen die geschlechterspezifische Arbeitsteilung in modernen wie auch traditionellen patriarchal orientierten Gesellschaften an:

Artikel 23 behandelt Partnerschaft und Elternschaft behinderter Menschen, behandelt also das Feld der familialen Reproduktionsarbeit; Artikel 27 konzentriert sich auf das Feld der Erwerbsarbeit und die Gleichberechtigung behinderter Frauen auf diesem Arbeitssektor; Artikel 28 fordert angemessene Lebensstandards und sozialen Schutz und zielt auf die Überwindung geschlechterspezifischer Armutsrisiken. Wenn die UN-Konvention die soziale Benachteiligung behinderter Frauen und Mädchen besonders hervorhebt, dann geschieht dies also im Hinblick auf die geschlechterspezifische Arbeitsteilung und ihre Folgen, d.h. es geschieht unter dem Aspekt der vorherrschenden Lebensbedingungen behinderter Frauen und einer daraus abgeleiteten – schwierigen – Zukunftsperspektive für behinderte Mädchen. An dieser Stelle ist die Inklusive Pädagogik in einer besonderen Weise gefordert; denn sie wird mit mehrschichtigen, teils widersprüchlichen Verhältnissen zwischen Behinderung und Geschlecht konfrontiert. Die Geschlechterverhältnisse unter den Kindern und Jugendlichen mit Behinderung stellen sich in einzelnen, für die Inklusive Pädagogik relevanten, Lebensabschnitten – im vorschulischen, schulischen, nachschulischen Alter – ganz unterschiedlich dar: Von Behinderung betroffen sind Jungen und Mädchen bereits vom Lebensanfang an in statistisch unterschiedlichem Ausmaß. Dana-Kristin Marks (2011) hat die „Konstruktionen von Behinderung in den ersten Lebensjahren“ untersucht und festgestellt, dass diese eine rasante Dynamik enthalten und zwar nicht nur in der Zusammensetzung der als behindert definierten Kinder nach gesundheitlichen Schädigungs- bzw. so genannten Behinderungsarten. Vielmehr geht mit den Konstruktionsprozessen von Behinderung (als Abweichungsform von der durchschnittlichen kindlichen Entwicklung) eine *nicht zu übersehende Dynamik der Geschlechterkonstellationen* unter den betreffenden Kindern einher: Wird am Lebensanfang bei Jungen (gegenüber Mädchen) nur eine leicht erhöhte Betroffenheit von Krankheit und gesundheitlicher Auffälligkeit festgestellt (Jungenanteil knapp 55 Prozent, Mädchenanteil etwa 45 Prozent), so beträgt bereits im Kindergartenalter der Jungenanteil unter den Kindern, die wegen einer Behinderung „soziale Eingliederungshilfe“ erhalten, etwa 2/3 gegenüber 1/3 Mädchen. Dieses quantitative Verhältnis von ca. 2/3 Jungen und 1/3 Mädchen ist bekanntlich auch unter den Kindern und Jugendlichen mit „*sonderpädagogischem Förderbedarf*“ im Schulalter anzutreffen: *Das heißt, auch für die Inklusive Pädagogik ist davon auszugehen, dass im Durchschnitt doppelt so viele Jungen wie Mädchen einen besonderen Förderbedarf haben.* Im Anschluss an die Schule und besonders im Erwachsenenalter verändern sich diese Geschlechterverhältnisse nochmals gründlich und führen, wie oben dargestellt, unter den strukturellen Einflüssen der geschlechterspezifischen Arbeitsteilung, zu Verhältnissen, in denen behinderte Frauen – als Gesamtgruppe betrachtet – ihrer männlichen Vergleichsgruppe gegenüber eindeutig sozial benachteiligt werden.

Für die Inklusive Pädagogik bedeutet dies auf der gesellschaftlichen Ebene vor allem Folgendes:

- Die Inklusive Pädagogik sollte die strukturellen Geschlechterverhältnisse nicht nur für den Lebensabschnitt der vorschulischen und schulischen Bildung im Blick haben, sondern auch für die nachfolgenden Lebensabschnitte, auf die Kinder und Jugendliche per Sozialisation vorbereitet werden (vgl. Schildmann 2011).
- Qualitativ gesehen sollte sie vor allem die Konstruktionen der geschlechterspezifischen Arbeitsteilung (im Sinne der Zukunftsperspektiven von Mädchen und Jungen) in ihre kritischen Reflexionen und Unterrichtsinhalte aufnehmen.
- Quantitativ gesehen muss auf der gesellschaftlichen Ebene schließlich das statistische Ungleichgewicht zwischen Jungen und Mädchen mit „sonderpädagogischem Förderbedarf“ beobachtet werden: Inwieweit ist dieses durch einen bewusst veränderten Umgang mit Heterogenität auszugleichen?

Die Fragen auf der gesellschaftlichen Ebene stellen sich als die umfassendsten und schwierigsten heraus. Aber sie sind eng verbunden mit den anderen genannten Ebenen, auf denen in den letzten Jahren enorme Dynamiken zu verzeichnen sind, die auch auf der gesamtgesellschaftlichen Ebene Wirkung zeigen dürften.

6. Schluss

Die Genderperspektive in der Inklusiven Pädagogik ist eine unter mehreren, die jedoch immer präsent ist. Von der Allgemeinen Pädagogik wird sie tendenziell ausgeblendet, weil im Zuge der Koedukation Jungen und Mädchen als gleichgestellt gelten. Von der Sonderpädagogik wird sie traditionell eher ausgeblendet, weil hier die Kategorie Behinderung alle anderen Kategorien dominiert und weil außerdem die Individualisierung kindlicher Problemlagen tendenziell dazu führt, dass strukturelle Benachteiligungsfaktoren ignoriert werden. Die Genderperspektive kann –analytisch – für sich allein betrachtet werden, steht jedoch – faktisch – immer in Wechselwirkung mit Klasse, kulturellem Hintergrund und gesellschaftlichen Beurteilungsmaßstäben wie Normalität und Behinderung und sollte auch auf diese Wechselwirkungen hin untersucht werden (vgl. die theoretischen Ansätze der Intersektionalitätsforschung, z.B. Winker/Degele 2009). Dabei erscheint es im Sinne einer *reflexiven Inklusiven Pädagogik* angezeigt, systematisch zwischen einzelnen Analyse- und Diskussionsebenen zu unterscheiden. Dieses Vorgehen wurde im vorliegenden Beitrag durch eine Differenzierung zwischen inklusionspädagogischen Problemstellungen auf der innerpsychischen, der interaktionellen, der institutionellen und der gesellschaftlichen Ebene (vgl. Klein u.a. 1987) veranschaulicht.

7. Literatur

Arnade, Sigrid/Häfner, Sabine (2009): *Netzwerkartikel 3: Kurzfassung aus einem Interpretationsstandard der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (CRPD) aus Frauensicht. Arbeits- und Argumentationspapier zur Bedeutung der Frauen- und Genderreferenzen in der Behindertenrechtskonvention*, Berlin. www.netzwerk-artikel-3.de [Eingesehen: Februar 2010]

Beauftragte der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen (2009): *alle inklusive! Die neue UN-Konvention*, Berlin. www.behindertenbeauftragte.de/alleinklusive [Eingesehen: Februar 2010]

Bretländer, Bettina (2007): *Kraftakte. Lebensalltag und Identitätsarbeit körperbehinderter Mädchen und junger Frauen*, Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt

Bretländer, Bettina/Schildmann, Ulrike (2011): Geschlechtersensible Inklusionsforschung vor dem Hintergrund der neuen UN-Konvention (vor allem Artikel 6, 23, 24, 27, 28). In: Flieger, Petra & Schönwiese, Volker (Hrsg.), *Menschenrechte – Integration – Inklusion*. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, S. 39-45

Doose, Stefan: „I want my dream!“ *Persönliche Zukunftsplanung. Neue Perspektiven und Methoden einer individuellen Hilfeplanung mit Menschen mit Behinderungen*. <http://bidok.ubk.ac.at/library/doose-zukunftsplanung.html> [Eingesehen am: 06.04.2012]

Faulstich-Wieland, Hannelore (1994): Reflexive Koedukation. In: Bracht, Ulla & Keiner, Dieter (Hrsg.), *Geschlechterverhältnisse und die Pädagogik. Jahrbuch für Pädagogik 1994*. Frankfurt am Main: Lang, S. 325-342

Feuser, Georg (1986): Unverzichtbare Grundlagen und Formen der gemeinsamen Erziehung behinderter und nichtbehinderter Kinder in Kindergarten und Schule. In: *Behindertenpädagogik*, 25(2), S. 122-139

Feuser, Georg (1989): Allgemeine integrative Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik. In: *Behindertenpädagogik*, 28(1), S. 4-48

Hagemann-White, Carol (2006): Die Konstrukteure des Geschlechts auf frischer Tat ertappen? Methodische Konsequenzen einer theoretischen Einsicht. In: *Feministische Studien*, 11(2), S. 68-78

Hinz, Andreas (1993): *Heterogenität in der Schule. Integration – Interkulturelle Erziehung – Koedukation*, Hamburg: Tectum

Hoffmann, Ilka (2011): Inklusion – auch für „böse“ Jungs? In: *Zeitschrift für Inklusion, Inklusion-Online 1*, 7 S.
www.inklusion-online.net [Eingesehen am: 21. 02. 2012]

Klein, Gabriele u.a. (1987): *Integrative Prozesse in Kindergartengruppen*, Weinheim/München: DJI

Marks, Dana-Kristin (2011): *Konstruktionen von Behinderung in den ersten Lebensjahren. Unter besonderer Berücksichtigung der Strukturkategorie Geschlecht*, Bochum/Freiburg:Projektverlag

Moser, Vera/Roll, Mathias/Seidel, Carola (2006): Geschlechterinszenierungen in der Sonderschule. In: *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 75(4), S. 305-316

Nagode, Claudia (2002): *Grenzenlose Konstruktionen – konstruierte Grenzen? Behinderung und Geschlecht aus Sicht von Lehrerinnen in der Integrationspädagogik*, Münster: LIT

Prengel, Annedore (1993): *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik*, Opladen: Leske + Budrich

Prengel, Annedore (2009): Vielfalt. In: Dederich, Markus & Jantzen, Wolfgang (Hrsg.), *Behinderung, Bildung, Partizipation. Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik*, Bd. 2. Stuttgart: Kohlhammer, S. 105-112

Prengel, Annedore (2011): Ziele einer „geschlechterdemokratischen“ Pädagogik im inklusiven Kindergarten. In: *Zeitschrift für Inklusion, Inklusion-Online 1*, 7 S.
www.inklusiononline.net [Eingesehen am: 21. 02. 2012]

Rabe-Kleberg, Ursula (2006): Gender als Bildungsprojekt. Wie Mädchen und Jungen sich die zweigeschlechtliche Welt aneignen. In: *Betrifft Mädchen*, 19(3), S. 100-104

Platte, Andrea (2004): *Schulische Lebens- und Lernwelten gestalten. Didaktische Fundierung inklusiver Bildungsprozesse*, Münster: Monsenstein und Vannerdat

Rauw, Regina u.a. (Hrsg.) (2001): *Perspektiven geschlechtsbezogener Pädagogik. Impulse und Reflexionen zwischen Gender, Politik und Bildungsarbeit*, Opladen: Leske + Budrich

Schildmann, Ulrike (1996): *Integrationspädagogik und Geschlecht. Theoretische Grundlegung und Ergebnisse der Forschung*, Opladen: Leske + Budrich

Schildmann, Ulrike (2000): Koedukation in der Integrationspädagogik. In: *Gemeinsam leben*, 8(4), S. 167-172

Schildmann, Ulrike (2002): Koedukation. In: Bundschuh, Konrad; Heimlich, Ulrich & Krawitz, Rudi (Hrsg.), *Wörterbuch Heilpädagogik. 2. Auflage*, Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, S. 163-165

Schildmann, Ulrike (2006): *Vor-Bilder. Männer und Frauen in pädagogischen Berufen: Motivation, Werdegänge, Perspektiven*, Bochum/Freiburg: Projektverlag

Schildmann, Ulrike (2009): Normalität. In: Dederich, Markus & Jantzen, Wolfgang (Hrsg.), *Behinderung, Bildung, Partizipation. Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik, Bd. 2*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 204-208

Schildmann, Ulrike (Hrsg.) (2010): *Umgang mit Verschiedenheit in der Lebensspanne. Behinderung – Geschlecht – kultureller Hintergrund – Alter/Lebensphasen*, BadHeilbrunn/Obb.: Klinkhardt

Schildmann (2011): Inklusive Lern- und Handlungsfelder vor dem Hintergrund der gesamten Lebensspanne. In: Lütje-Klose, Birgit u.a. (Hrsg.), *Inklusion in Bildungsinstitutionen. Eine Herausforderung an die Heil- und Sonderpädagogik*. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, S. 74-79

Schildmann, Ulrike (2011a): Koedukativer Unterricht. In: Kaiser, Astrid u.a. (Hrsg.), *Didaktik und Unterricht. Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik, Bd. 4*, Stuttgart: Kohlhammer, S. 232-236

Thielen, Marc (2011): „Bist du behindert Mann?“ In: *Zeitschrift für Inklusion, Inklusion Online 1*, 10 S.
www.inklusion-online.net [Eingesehen am: 21.02.2012]

Wenning, Norbert (1999): *Vereinheitlichung und Differenzierung. Zu den „wirklichen“ gesellschaftlichen Funktionen des Bildungswesens im Umgang mit Gleichheit und Verschiedenheit*, Opladen: Leske + Budrich

Wenning, Norbert (2010): Umgang mit Verschiedenheit – Forschungsergebnisse und Forschungsperspektiven. In: Schildmann, Ulrike (Hrsg.) (2010), *Umgang mit Verschiedenheit in der Lebensspanne*. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, S. 23-35

Winker, Gabriele/Degele, Nina (2009): *Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten*, Bielefeld: Transcript

Ziemen, Kerstin (2003): *Integrative Pädagogik und Didaktik*, Aachen: Shaker