

Geiling, Ute; Simon, Toni

Impulse für die inklusionsorientierte Schulentwicklung durch zeitgeschichtliche Reflexionen am Beispiel von Entwicklungen im geteilten Deutschland

Frohn, Julia [Hrsg.]; Bengel, Angelika [Hrsg.]; Piezunka, Anne [Hrsg.]; Simon, Toni [Hrsg.]; Dietze, Torsten [Hrsg.]: *Inklusionsorientierte Schulentwicklung. Interdisziplinäre Rückblicke, Einblicke und Ausblicke.* Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2022, S. 25-35



Quellenangabe/ Reference:

Geiling, Ute; Simon, Toni: Impulse für die inklusionsorientierte Schulentwicklung durch zeitgeschichtliche Reflexionen am Beispiel von Entwicklungen im geteilten Deutschland - In: Frohn, Julia [Hrsg.]; Bengel, Angelika [Hrsg.]; Piezunka, Anne [Hrsg.]; Simon, Toni [Hrsg.]; Dietze, Torsten [Hrsg.]: *Inklusionsorientierte Schulentwicklung. Interdisziplinäre Rückblicke, Einblicke und Ausblicke.* Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2022, S. 25-35 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-262123 - DOI: 10.25656/01:26212

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-262123>

<https://doi.org/10.25656/01:26212>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und die daraufhin neu entstandenen Werke bzw. Inhalte nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergeben, die mit denen dieses Lizenzvertrags identisch, vergleichbar oder kompatibel sind. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work or its contents in public and alter, transform, or change this work as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. New resulting works or contents must be distributed pursuant to this license or an identical or comparable license.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der:


Leibniz-Gemeinschaft

Ute Geiling und Toni Simon

Impulse für die inklusionsorientierte Schulentwicklung durch zeitgeschichtliche Reflexionen am Beispiel von Entwicklungen im geteilten Deutschland

Abstract

Mit diesem Beitrag greifen wir die für die Integrations- und Inklusionsforschung nach wie vor zentralen Fragen der De-Segregation und des Umgangs mit Ungleichheit im Bildungswesen auf. Anhand zeitgeschichtlicher Reflexionen zur Schulentwicklung in der DDR und damaligen BRD gehen wir der Frage nach, welche Entwicklungen in den beiden Staaten anschlussfähig an den Anspruch der inklusiven Bildung waren und inwiefern diese für die aktuelle inklusionsorientierte Schulentwicklung relevant sind.

1 Die alten Fragen der inklusiven Schulentwicklung sind die aktuellen

Unter dem Terminus Inklusion kann auf etwa zwei, unter dem der Integration auf fünf Dekaden der wissenschaftlichen Begleitung von Schulentwicklungsprozessen in Deutschland zurückgeblickt werden. Im Kern sind viele der ‚alten Fragen‘ der Integrations- und Inklusionsforschung nach wie vor aktuell. Dass Fragen wie „Wie lassen sich die tradierten Strukturen, Kulturen und Praktiken des hiesigen Schulsystems mit dem Anspruch der Inklusion verbinden bzw. inwiefern müssen sie sich verändern?“ oder „Welche Professionen spielen für die Gestaltung von inklusivem Unterricht eine besondere Rolle?“ nach wie vor relevant sind, kann einerseits mit der Trägheit des Bildungssystems (vgl. z. B. Gräsel 2010) begründet werden. Andererseits gebietet das Verständnis von Schulentwicklung als „fortlaufende[m] (Selbst-)Evaluations- und Reflexionsprozess“ (Moser 2017a, 106), diese und weitere Fragen *immer wieder* zu stellen. Unter dem v. a. in schulpädagogischen Diskursen mitunter omnipräsenten Inklusionsbegriff kumulieren damit Reformansprüche, die nicht neu sind, sondern i. d. R. seit langem diskutierte und erforschte Ansprüche re-formulieren. Mit der Inklusionsdebatte wurden/ werden demzufolge keine originär neuen Themen auf die pädagogische und damit auch (bildungs-)politische Agenda gesetzt – vielmehr wurden/werden bestehende

aufgegriffen, aktualisiert, teils anders akzentuiert, zusammengeführt und es wird danach gestrebt, sie theoretisch und empirisch weiter zu fundieren. Darin mag das originäre Potenzial der pädagogischen Inklusionsdebatte liegen – auch für die Schulentwicklung(sforschung).

2 Zum Inklusionsverständnis und zur Notwendigkeit der Reflexion organisatorischer und struktureller Fragen inklusionsorientierter Schulentwicklung

Unter (schulischer) Inklusion wird trotz eines gewissen konsensuellen Kerns Unterschiedliches verstanden (Piezunka et al. 2017). Wir schließen uns einem Verständnis von inklusiver Pädagogik als „Theorien zur Bildung, Erziehung und Entwicklung, die Etikettierungen und Klassifizierungen ablehnen, ihren Ausgang von den Rechten vulnerabler und marginalisierter Menschen nehmen, für deren Partizipation in allen Lebensbereichen plädieren und auf strukturelle Veränderungen der regulären Institutionen zielen, um der Verschiedenheit der Voraussetzungen und Bedürfnisse aller Nutzer/innen gerecht zu werden“, an (Biewer 2009 zit. in Moser 2012c, 9). Diesem Verständnis folgend sind Fragen der Anti-Diskriminierung und De-Segregation differenzkritisch – über die Kategorie (Nicht-)Behinderung hinausgehend – sowie insgesamt mit Blick auf die Selektivität und Mehrgliedrigkeit des deutschen Schulsystems zu stellen. Die Frage nach dem ‚richtigen‘ Förderort (bezogen auf das Förderschulwesen) gilt dabei *spätestens* seit der Ratifikation der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) als obsolet, auch da juristisch klar ist, dass „ein inklusives Bildungssystem nicht mit dem umfassenden Erhalt eines separaten Förderschulsystems einhergehen könne“ (Moser 2017b, 25).

Die strukturelle Umgestaltung des Schulsystems hinsichtlich der Verpflichtung zur Umsetzung inklusiver Bildung ist dennoch auch mehr als zwölf Jahre nach der Ratifikation der UN-BRK nicht erfolgt (siehe Steinmetz et al. 2021). Eine weitere „zentrale wissenschaftliche Herausforderung“ (Moser 2012a, 4) für die Realisierung inklusiven Unterrichts besteht darin, konkrete „Konzepte zu erarbeiten und Modelle empirisch zu validieren“ (ebd.).¹ Dies gilt in besonderer Weise für die (Fach-)Didaktiken (siehe Seitz & Simon 2021).² Auseinandersetzungen mit strukturellen und organisatorischen Bedingungen stehen mit Aspekten der Unterrichtsentwicklung und -praxis in einem engen Zusammenhang. Mit unserem Beitrag greifen wir deshalb die für die Integrations- und Inklusionsforschung zentralen Fragen der De-

1 Die Diskussion von Standards für eine Inklusive Schule und darin eingebettetes professionelles Handeln (vgl. Moser 2012b) ist ein wichtiger Beitrag, um sich dieser Herausforderung anzunehmen.

2 Mit dem von Vera Moser und Detlef Pech geleiteten Forschungsprojekt FDQI-HU wurde dieses Desiderat aufgegriffen.

Segregation sowie des Umgangs mit und der (Re-)Produktion von Ungleichheiten auf und fokussieren dabei u. a. die Differenzlinie (Nicht-)Behinderung.

3 Zeitgeschichtliche Reflexionen zu aktuellen Themenfeldern der Integrations- und Inklusionsforschung

Im Kontext von Darstellungen der Geschichte schulischer Integration und Inklusion finden sich selten systematische Auseinandersetzungen mit dem DDR-Schulsystem. Vornehmlich wird die Entwicklung innerhalb der damaligen BRD reflektiert (siehe z. B. Schnell 2003; Dietze 2017). Dies liegt insofern nahe, als dass die Integrationsbewegung dort ihren Ursprung nahm und es eine solche in der DDR nicht in vergleichbarer Weise gab. Mit Heterogenität als Herausforderung für die Entwicklung der Bildungssysteme der DDR und der BRD bis 1990 haben sich Geiling und Sander (2007) detailliert auseinandergesetzt und strukturrelevante bildungspolitische Weichenstellungen, die die Beschulung heterogener Lerngruppen ermöglicht bzw. verhindert haben, hinterfragt.

Wie Geiling und Sander (ebd.) beziehen wir uns bei unseren Ausführungen auf den Zeitraum der deutsch-deutschen Teilung. Unsere Leitfrage lautet: Welche Entwicklungen der beiden damaligen deutschen Staaten waren anschlussfähig an den heutigen Anspruch inklusiver Bildung und inwiefern sind diese für die aktuelle inklusionsorientierte Schulentwicklung relevant? Der Fokus liegt dabei auf schulstrukturellen Aspekten hinsichtlich des Umgangs mit Heterogenität, insbesondere bezogen auf die Differenzlinie (Nicht-)Behinderung und die Etablierung integrativer Konzepte.

3.1 Zur Entwicklung der Schulsysteme in der DDR und BRD bis 1990: schulpolitische Weichenstellungen nach dem Zweiten Weltkrieg

Sander bündelt in dem mit Geiling in Dialogform geschriebenen Text (ebd.) seine Ausführungen zu den schulpolitischen Weichenstellungen in den *westlichen Besatzungszonen und der BRD* unter der Überschrift: „Schulentwicklung in Westdeutschland: Der tiefe Glaube an die Ständeschule“ (ebd., 59). Er zitiert den Rahmenplan zur Umgestaltung und Vereinheitlichung des allgemeinbildenden öffentlichen Schulwesens von 1959, dessen Intention er als typisch für „unzählige inhaltlich gleiche Aussagen“ (ebd.) kennzeichnet, die in der BRD dazu geführt haben, dass das vertikal ausgerichtete, selektive Schulsystem der Weimarer Republik restauriert wurde. Zentrales Argument waren dabei „die Unterschiede in der Bildungsfähigkeit“ des „Nachwuchses“ (ebd.).

Sander kritisiert die Organisationsform des im Sekundarbereich gegliederten Schulsystems als „ständisch“, weil diese in der Gesellschaftsordnung des 18. und 19. Jahrhunderts verwurzelt ist und nicht zur demokratischen Staatsform der

BRD passt. Langfristig hat diese bildungspolitische Weichenstellung dazu geführt, dass Deutschland auch heute noch ein Schulsystem hat, „welches die soziale Schichtung der Gesellschaft reproduziert, statt demokratisches Zusammenleben und -lernen zu befördern“ (Deppe-Wolfinger 2004 zit. in ebd., 60).

Die gesetzliche Grundlage für die Wiederaufnahme des Schulbetriebs *in der sowjetischen Besatzungszone* war das Gesetz zur Demokratisierung der Deutschen Schule von 1946. Dieses zielte u. a. darauf ab, „ausgehend von den gesellschaftlichen Bedürfnissen, jedem Kind und Jugendlichen ohne Unterschied des Besitzes, des Glaubens oder seiner Abstammung die seinen Neigungen und Fähigkeiten entsprechende vollwertige Ausbildung [zu] geben“, und zwar durch ein „für Jungen und Mädchen gleiches, organisch gegliedertes, demokratisches Schulsystem – die demokratische Einheitsschule“ (Regierungsblatt für das Land Thüringen 1946, 113). Im Vergleich zur jungen BRD wurde auf dem Gebiet der sowjetischen Besatzungszone und der späteren DDR also ein konträrer Weg beim Aufbau des Bildungswesens eingeschlagen (vgl. Geiling & Sander 2007, 61f.). Mit dem Prinzip der demokratischen Einheitsschule wurde eine *grundsätzliche* Schulreform angestoßen, die auf ein horizontal gegliedertes, nicht föderalistisch organisiertes Schulsystem abzielte. Die politische Entscheidung für eine Einheitsschule, in der Kinder weder nach Geschlecht noch nach Konfessionen getrennt möglichst lange gemeinsam lernen sollten und auch lernten, kann als Bruch mit dem „Glauben an die Ständeschule“ (Geiling & Sander 2007, 59) und als Entscheidung gegen die Homogenisierung der Schüler*innenschaft nach sozialen Kriterien gelesen werden. In den Selbstdarstellungen des Bildungssystems der DDR (z. B. Günther & Uhlig 1974, 52) wurde immer wieder betont, dass durch die Einheitsschule zuvor bestehende Bildungsprivilegien gebrochen und das gleiche Recht auf Bildung für alle Kinder gesichert worden wären (ref. in Geiling & Sander 2007, 62). Politisch war zunächst durchaus intendiert, milieubedingte Ungleichheiten beim Zugang zu den Bildungsinstitutionen abzubauen. Allerdings wurden Aufstiegschancen von Anfang an staatlich kontrolliert, wodurch sich neue Benachteiligungen strukturell manifestierten: So wurden „soziale Hierarchien gebrochen und neu hergestellt [...], indem Aufstiegschancen an soziale, ausgetauschte Herkunftsprivilegien geknüpft blieben“ (Geißler 1997, 664). „Arbeiter- und Bauernkinder, auch Kinder von einflussreichen, ‚politisch zuverlässigen‘ Eltern [hatten] bei der Vergabe der knappen Plätze zur Erlangung der Hochschulreife einen Bonus gegenüber Kindern mit vergleichbaren oder besseren Leistungen aus anderen Bevölkerungsgruppen“ (Geiling & Sander 2007, 65). Eine „neue“ Bildungselite und damit verbundene Interessenlagen bildeten sich aus, sodass sich die Privilegierung von „echten“ Arbeiter- und Bauernkindern beim Zugang zur Hochschulreife ab den 1960er Jahren abschwächte (vgl. Brock 2009, 236); der Zusammenhang zwischen

politisch-ideologischer Gesinnung und sozialen Aufstiegschancen blieb allerdings bis zum Zusammenbruch des Staates hoch relevant.

3.2 Antworten auf die Heterogenität der Schüler*innenschaft im geteilten Deutschland mit Blick auf die Dimension (Nicht-)Behinderung?

In der damaligen BRD wurde auf Basis der Annahme vermeintlich naturgegebener Begabungsunterschiede und dadurch legitimierter unterschiedlicher Bildungsanforderungen (Rahmenplan 1959, 75; Drewek 2022, 86) im Bereich der Sekundarstufe das dreigliedrige Schulsystem restauriert, in dem für Kinder mit Beeinträchtigungen konzeptionell zunächst kein Raum vorgesehen war. Die bildungspolitische Entscheidung, Kindern mit Beeinträchtigungen im Interesse möglichst homogener Lerngruppen das Mitgliedschaftsrecht in der Allgemeinen Schule abzusprenken, wurde in Fortführung bereits tradierter Praktiken auch auf die Grundschule bezogen (vgl. Miller 2022, 124f.), obwohl diese programmatisch eine *Schule für alle Kinder* sein sollte.

Somit wurde in der BRD nach 1945 auf Basis des „Mythos vom Vorteil möglichst homogener Lerngruppen“ (Reiser 2002, 406) ein ausdifferenziertes Sonderschulsystem im Anschluss an bereits bestehende Strukturen restauriert und weiter ausgebaut. Das Prinzip der Heterogenitätsreduktion wurde also schon in den frühen Phasen der Entwicklung des BRD-Bildungssystems zum Programm erhoben, institutionell verankert und *bis heute* bewahrt. Für die Etablierung und Tradierung der Hilfsschule bzw. der Sonderschulen war u. a. die Kunstfigur des Hilfsschulkindes bzw. des lernbehinderten Kindes, welche Garz, Moser und Wunsch (2021, 30f.) bereits für die Anfänge der Hilfsschulpädagogik rekonstruieren konnten, zentral. Sie ist nach Moser (2016 ref. in Garz et al. 2021, 30f.) eine „Schwellenfigur bzw. Wächterfigur“, welche „die Normalitätsgrenzen als Bestandteil der Schaffung normativer Ordnungen“ markiert (ebd.).

Mit dem Festhalten am mehrgliedrigen Sekundarbereich sowie an der Institution Hilfsschule präsentiert sich das Bildungssystem der BRD schon in der Nachkriegszeit mit Bezug auf die Dimension Leistung als viergliedriges und beginnend mit den 1960er Jahren und der zunehmenden Einrichtung von Schulen für Kinder mit „geistigen Behinderungen“ als fünfgliedriges System. „Die übrigen acht Sonderschularten, die die KMK 1972 für Deutschland-West definiert hat, lassen sich nicht an bestimmten Stellen der Dimension Leistung platzieren, sondern liegen quer dazu“ (Geiling & Sander 2007, 69).

Die *in der SBZ und DDR* angedachte Einheitsschule, die mit alten Bildungsprivilegien brechen sollte und auf eine lange gemeinsame Lernzeit aller Kinder orientierte, lässt die Erwartung aufkommen, dass eine heterogene Schülerschaft präferiert und Homogenisierungsprozeduren prinzipiell geächtet würden. Bereits im Gesetzestext zur Demokratisierung der deutschen Schule von 1946 wurden aber unterschiedli-

che Sonderschulen erwähnt. Die damit verbundenen logischen Brüche am Prinzip des gemeinsamen Lernens aller Kinder wurden seitens der (Bildungs-)Politik und Wissenschaft systematisch ausgeblendet. Obgleich die (bildungs-)politischen Weichenstellungen für die Bildungssysteme der DDR und damaligen BRD kaum unterschiedlicher hätten sein können, verlief die Entwicklung differenzierter Sonderschulsysteme bis in die 1960er Jahre hinein also erstaunlich ähnlich.

Ellger-Rüttgardt (2022, 220) konnotiert den § 6a des Gesetzes zur Demokratisierung der Deutschen Schule zur Restauration eines separierenden Systems für Kinder mit Beeinträchtigungen, ähnlich wie 1947 Paul Wandel, damaliger Leiter der Deutschen Zentralverwaltung für Volksbildung, ausgesprochen positiv, und zwar als Ausdruck des „neuen Humanismus“ (Wandel zit. in Hübner 2000, 67) nach der Zeit des Hitlerfaschismus. Dieses Begründungsmuster wird allerdings auch konterkariert, indem – wie in der BRD – die Notwendigkeit der Entlastung der Allgemeinen Schule von Schüler*innen mit Beeinträchtigungen vehement eingefordert wird (siehe dazu Staubesand 1945 zit. in ebd., 65).

Nach Gründung der DDR tritt 1951 die Verordnung über die „Beschulung und Erziehung von Kindern und Jugendlichen mit wesentlichen physischen und psychischen Mängeln“ (GBl. 1951) in Kraft, die die Ausdifferenzierung des Sonderschulwesens aus der unmittelbaren Nachkriegszeit weitgehend übernimmt. Der folgenschwere § 11 des Reichsschulpflichtgesetzes aus dem Jahre 1938, der die Exklusion eines Teils der Kinder aus dem Bildungssystem ermöglichte, wurde nicht skandalisiert, sondern fast wörtlich übernommen: „Kinder, die auch in Sonderschulen nicht gefördert werden können, sind [...] auszuschulen und [...] in Heime für bildungsunfähige Kinder und Jugendliche zu überweisen“ (ebd. 917). Entlang der Zuschreibung „schulbildungsfähig“ oder „schulbildungsunfähig“ wurde so bis zum Zusammenbruch des Staates die Exklusion eines Teils der Kinder aus dem Bildungswesen rechtlich legitimiert praktiziert. In den westlichen Besatzungszonen und später in der BRD blieb der „Ausschulungsparagraph“ zunächst ebenfalls gültig, wurde allerdings in fast allen alten Bundesländern bereits in den 1960er Jahren gestrichen.

Unter den Menschen, die in der DDR als „intellektuell geschädigt“ klassifiziert wurden, hatten nur Kinder und Jugendliche Zugang zur institutionellen schulischen Bildung, die noch als schulbildungsfähig klassifiziert wurden. Sie verloren das Mitgliedschaftsrecht für die Einheitsschule und wurden zur Erfüllung ihrer Schulpflicht im separierenden System der Hilfsschule verpflichtet. Letztlich wurden Hilfsschulen auf dem Gebiet der späteren DDR mit ähnlichen Begründungen wie in den westlichen Besatzungszonen und der jungen BRD restauriert. Die Kunstfigur des Hilfsschulkindes ist also auch im DDR-Bildungswesen als „Schwellenfigur bzw. Wächterfigur“ (siehe Moser 2016 ref. in Garz et al. 2021, 30f.) rekonstruierbar.

Im Gegensatz zur Hilfsschul- bzw. Lernbehindertenpädagogik der BRD, in der bereits ab den späteren 1960er Jahren die Figur der „soziokulturell benachteilig-

ten Schüler“ (Begemann 1968; siehe auch Dahrendorf 1965; Picht 1964) Eingang in die sich etablierenden kontrovers geführten Diskurse fand, wurden in der Hilfsschulpädagogik der DDR Leistungsprobleme weitestgehend kausalgenetisch erklärt (vgl. z. B. Baudisch et al. 1982; Hübner 2000, 135ff.). Diese Konstanz ist u. a. im Zusammenhang mit der staatlichen Steuerung der Wissenschaft und der ideologischen Propaganda des Staates erklärbar:

„Da die neuen ‚sozialistischen Lebensbedingungen‘ per staatlicher Definition als entwicklungsfördernd für alle Menschen galten, konnten Schulprobleme – der damaligen Argumentation folgend – nicht extern bedingt sein. Also suchte man die Ursachen für das Versagen einzelner Kinder [...] in vermeintlichen ‚Schädigungen‘ der Kinder.“ (Geiling & Sander 2007, 68)

Erst Ende der 1980er Jahre werden in der theoretischen Diskussion auch soziale Verursachungen von Lernschwierigkeiten thematisiert (vgl. Angerhoefer 1994 ref. in Ellger-Rüttgardt 2022, 223), das Konzept der „Hilfsschulbedürftigkeit“ wurde aber nie problematisiert.

Trotz hoffnungsvoller Weichenstellungen mit der Einheitsschulidee ereignete sich also auch in der DDR im Bereich der Sonderpädagogik kein radikaler Umbruch. Hier wie dort sind Züge der Kontinuität erkennbar, die sich in der Ausdifferenzierung von schulischen Subsystemen für Kinder mit Beeinträchtigungen und im Anknüpfen an unterrichtlichen Praktiken und heilpädagogischen Theorien aus der Weimarer Republik festmachen lassen. Der vermeintliche Abschied von der Ständeschule hat in der DDR nicht gleichsam Lösungsansätze für das produktive Miteinanderlernen der Verschiedenen hervorgebracht. Auch ohne das enge Korsett eines gegliederten Schulsystems in der Tradition der Ständeschule war die prinzipiell als Einheitsschule konzipierte Polytechnische Oberschule (POS) im hohen Maße ausgrenzend gegenüber *allen* Kindern mit Beeinträchtigungen.

3.3 Entwicklung und Etablierung integrativer Konzepte im Bereich Schule

Der „tiefe Glaube an die Ständeschule“ wird im Zuge der Bildungsreformen in den 1960er und 1970er Jahren in der *damaligen BRD* deutlich irritiert. 1970 empfahl der Deutsche Bildungsrat mittelfristig ein horizontal gestuftes Schulsystem. Die Aufteilung von Schüler*innen nach der Grundschulzeit in drei differenzierte Bildungsgänge verlor „politisch und wissenschaftlich zunehmend an Legitimation. Gleichwohl mündeten die oft scharfen Kontroversen nicht in [...] der Einführung eines eher integrierten Schulsystems, sondern führten zu reformorientierten Modifikationen unter prinzipieller Beibehaltung der dreigliedrigen Grundstruktur bis in die Gegenwart“ (Drewek 2022, 86).

Diese Modifikationen waren zum Teil auch mit der Kritik am Sonderschulsystem verknüpft. Alfred Sander verweist für den fachlichen Diskurs der westdeutschen Sonderpädagogik auf die Empfehlung „Zur pädagogischen Förderung behin-

derter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher“ vom Oktober 1973, „weil darin statt eines weiteren Ausbaus der Sonderschulen die weitestmögliche Integration behinderter Kinder in Regelschulen angeraten wurde“ (Geiling & Sander 2007, 72). Wichtige Akteur*innen der Integrationsbewegung waren Eltern behinderter Kinder, Lehrer*innen und Wissenschaftler*innen. Mit Bezug auf Schnell (2003) verweisen Moser und Lütje-Klose (2016, 29) auf Modellversuche in Schulen und Kitas seit Mitte der 1970er Jahre in der BRD, „die sich als Gegenbewegung zum stark expandierenden, segregierenden Sonderschulsystem verstanden und einen gemeinsamen Unterricht für alle Kinder umsetzen wollten“ (ebd.; siehe auch Deppe-Wolfinger & Moser 2019).

In *Ost-Berlin* wurde auf der „IV. Internationalen Konferenz der Defektologie“ im Januar 1988 das Konzept der Integration zwar aufgerufen, in den offiziellen Verlautbarungen aber eher diffamiert. Ellger-Rüttgardt (2022, 223) interpretiert diese strikte Ablehnung als „Mangel an Plastizität und Fähigkeit zur Veränderung“, die das Sonderschulwesen der DDR bis zuletzt kennzeichneten. Baudisch z. B. (1989 zit. in Ellger-Rüttgardt 2022, 223) bescheinigte dem Integrationskonzept des Westens „einen klar erkennbaren Klassencharakter“ (i. S. der in der DDR abgelehnten bürgerlichen Pädagogik) und verteidigt das separierende Beschulungsmodell vehement, indem er behauptet, dass mit dem sozialistischen Sonderschulwesen „ein hervorragendes Instrument zur umfassenden sozialen und beruflichen Integration physisch-psychisch Geschädigter geschaffen wurde. Seine Leistungen sind unverzichtbar.“ Der Begriff der Integration wurde von Baudisch, wie in den sonderpädagogischen Verlautbarungen der DDR üblich, in deutlich anderer Konnotation als in der BRD verwendet. Die Integration von Kindern mit Beeinträchtigungen in die Gesellschaft wurde als Fernziel in der nachschulischen Biographie „programmatisch vorgegeben – als ‚Mittel zum Zweck‘ aber nicht wertgeschätzt, noch nicht einmal offen thematisiert“ (Geiling & Sander 2007, 75). Kinder der DDR hatten somit faktisch „kaum Gelegenheit, die Selbstverständlichkeit des Miteinander, der gegenseitigen Akzeptanz und Hilfe von nichtbehinderten und behinderten Kindern zu erleben“ (ebd.).

4 Fazit und Perspektiven für die inklusionsorientierte Schulentwicklung

Aus der Zeitgeschichte und dem DDR-BRD-Vergleich lässt sich eines deutlich lernen: Wenn Schulentwicklungsprozesse (*bildungs-*)*politisch* gewollt werden, lassen sich umfassende Reformen zumindest *formal* anstoßen, z. B. durch strukturelle Veränderungen wie Schulgesetzänderungen.¹

1 Aus z. B. governance-analytischer Perspektive ist dies natürlich nicht mit der ungebrochenen Umsetzung etwaiger Reformen gleichzusetzen.

Einen wichtigen „Veränderungsdruck“ (Moser 2017b, 22) für umfassende bundesweite Schulreformen lieferte zuletzt die UN-BRK u. a. mit Blick auf die seit dem Ende des 19. Jahrhunderts feststellbare „nahezu ungebrochene Expansion“ (Moser 2017b, 22) des Förderschulwesens. Bis heute jedoch stellt die Ratifikation der UN-BRK durch die Bundesrepublik eher ein (politisches) Lippenbekenntnis dar. Das historisch gewachsene und zeitgeschichtlich restaurierte separierende Förderschulsystem besteht nach wie vor und trotz der jahr(zehnt)elangen Klarheit über die starke sozial-selektive Wirkung des deutschen Schulsystems (exempl. OECD 2018) haben sich dessen Strukturen auch im Angesicht zeitgeschichtlicher Umbrüche kaum verändert.

Umfassende De-Segregations-Reformen waren in der DDR mit Blick auf soziale Benachteiligung im/durch das Bildungswesen Teil der politischen Agenda und haben trotz ihrer Ambivalenz *zumindest zeit-/teilweise* zu Innovationen hin zu einer demokratische(re)n Schule für alle geführt. In der damaligen BRD waren Bewegungen in Richtung Einheitsschule politisch eher nicht erwünscht. Entsprechende Innovationen haben – trotz kritisch-konstruktiver Diskussionen und Vorschläge, die bis heute nicht an Aktualität verloren, aber zu teils ambivalenten Entwicklungen geführt haben (siehe z. B. Dahrendorf 1965; Picht 1964; Köthemann & Hadjar 2013) – keinen vergleichbaren Niederschlag gefunden. Mit Blick auf den Umgang mit Kindern mit Behinderung waren Reformen sowohl in der DDR (hier systematisch) als auch in der BRD nicht (umfassend) gewollt. Gleichwohl hat sich in der BRD im Gegensatz zur DDR die Integrationsbewegung durch das Engagement von Eltern (siehe hierzu der Beitrag von Blömer-Hausmanns & Schnell in diesem Band), Lehrpersonen und Wissenschaftler*innen in den 1970er Jahren Gehör verschafft und Modellversuche angestoßen (vgl. exempl. Deppe-Wolffinger & Moser 2019). In der DDR hat es solche Entwicklungen und die damit verbundene Diskurskultur sowie Innovationskraft aufgrund zentraler Steuerungsprozesse nicht gegeben, was zu auffällender Kontinuität bzw. Stagnation u. a. in disziplinären und institutionellen Feldern führte. Das durch die Integrationsbewegung der BRD angeregte und durch das liberale(re) Gesellschaftssystem der BRD ermöglichte öffentliche und wissenschaftliche Infragestellen des Status quo war und ist bis heute ein wichtiger Motor gesellschaftlicher Weiterentwicklung. Insofern ist der seit etwa zwanzig Jahren anhaltende wissenschaftliche, verbandliche und (bildungs-)politische (Wider-)Streit um inklusionsorientierte Schulentwicklungsprozesse trotz aller Probleme und Dilemmata ein wichtiges Moment eines „fortlaufenden (Selbst-)Evaluations- und Reflexionsprozess[es]“ (Moser 2017a, 106) der Inklusionsforschung.

Bis heute werden für die inklusive Schulentwicklung wichtige De-Segregations-Reformen mit Blick auf soziale Benachteiligung und Behinderung nicht ausreichend politisch flankiert – obgleich dies menschenrechtlich geboten ist. Mitunter wird in diesem Zusammenhang das (tradierte) Argument eines vermeintlichen

Ressourcenvorbehalts bemüht – z. B. von Felten (2017, 96), der meint, dass „niemand den immensen Preis für eine flächendeckende Inklusion in hochqualitativer Form zahlen können und wollen“ kann. Was Kritiker*innen wie Felten verkennen, ist einerseits der historische Fakt, dass „was politisch gewollt wird, auch finanzierbar ist“ (Feuser 2012, 496) – wie z. B. die deutsche Wiedervereinigung, die bis zum Jahr 2020 etwa 1,9 Billionen Euro gekostet hat (siehe Best & Gebauer 2020); und andererseits, dass „ein Mangel an Ressourcen“ juristisch gesehen „keine Rechtfertigung dafür ist, von unverzüglichen Umsetzungsmaßnahmen, insbesondere zum Schutz von marginalisierten und benachteiligten Bevölkerungsgruppen abzusehen“ (Riedel 2010, 27). Die Frage lautet also nicht, ob inklusionsorientierte Schulentwicklungen finanzierbar sind, sondern ob sie gewollt werden.

Literatur

- Baudisch, W., Bröse, B. & Samski, C. S. (1982). *Einführung in die Hilfsschulpädagogik*. Volk und Wissen.
- Begemann, E. (1968). *Die Bildungsfähigkeit der Hilfsschüler*. Carl Marhold.
- Best, H. & Gebauer, R. (2020). *Die Kosten und Erträge der Wiedervereinigung Deutschlands*. [https://www.bpb.de/themen/deutsche-einheit/lange-wege-der-deutschen-einheit/47534/die-kosten-und-ertraege-der-wiedervereinigung-deutschlands/\(15.3.2022\)](https://www.bpb.de/themen/deutsche-einheit/lange-wege-der-deutschen-einheit/47534/die-kosten-und-ertraege-der-wiedervereinigung-deutschlands/(15.3.2022)).
- Brock, A. (2009). Producing the ‘Socialist Personality?’ Socialisation, Education and the Emergence of New Patterns of Behaviour. In M. Fulbrook (Hrsg.), *Power and Society in the GDR 1961–1979* (S. 220–252). Berghahn Books.
- Dahrendorf, R. (1965). *Bildung ist Bürgerrecht*. Nannen.
- Deppe-Wolfinger, H. & Moser, V. (2019). Inklusionsforschung im Wandel: Fragen nach der Positionierung der Sonderpädagogik. In S. Bartusch, C. Klektau, T. Simon, S. Teumer & A. Weidenmann (Hrsg.), *Lernprozesse begleiten*. (S. 65–75). Springer VS.
- Dietze, T. (2017). *Die Entwicklung des Sonderschulwesens in den westdeutschen Ländern: Empfehlungen und Organisationsbedingungen*. Klinkhardt.
- Drewek, P. (2022). Dreigliedriges Schulsystem. In M. Harring, C. Rohls & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (2. Aufl., S. 86–97). Waxmann.
- Ellger-Rüttgardt, S. L. (2022). Sonderpädagogik im Spiegel der Zeit. Die Entwicklung in den beiden deutschen Staaten. In I. Budnik, M. Grummt & S. Sallat (Hrsg.), *Sonderpädagogik – Rehabilitationspädagogik – Inklusionspädagogik* (S. 216–226). Beltz Juventa.
- Felten, M. (2017). *Die Inklusionsfälle*. Gütersloher Verlagshaus.
- Feuser, G. (2012). Eine zukunftsfähige „Inklusive Bildung“ – keine Sache der Beliebigkeit, nicht nur in Bremen! *Zeitschrift für Heilpädagogik* 63(12), 492–502.
- Garz, J., Moser, V. & Wunsch, S. (2021). Die „Kielhorn-Rede“. Ursprungsmythos der deutschen Hilfsschule. In S. Reh, P. Bühler, M. Hofmann & V. Moser (Hrsg.), *Schülerauslese, schulische Beurteilung und Schülertests 1880–1980* (S. 29–45). Klinkhardt.
- Geiling, U. & Sander, A. (2007). Schulentwicklung in Ost und West – keine Antworten auf Heterogenität. In D. Katzenbach (Hrsg.), *Vielfalt braucht Struktur* (S. 59–80). Universität Frankfurt.
- Geißler, G. (1997). Die konsequente Realisierung des Einheitsprinzips. Bemerkungen veranlasst durch einen Analyseversuch von Gerhart Neuner. *Zeitschrift für Pädagogik* 43(4), 659–677.
- Gräsel, C. (2010). Stichwort: Transfer und Transferforschung im Bildungsbereich. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 13(1), 7–20.

- Günther, K.-H. & Uhlig, G. (1974). *Geschichte der Schule in der DDR. 1945–1971*. Volk und Wissen.
- Hübner, R. (2000). *Die Rehabilitationspädagogik in der DDR: zur Entwicklung einer Profession*. Peter Lang.
- Köthemann, D. & Hadjar, A. (2013). ‚Bildung ist Bürgerrecht‘: Was ist aus der Dahrendorfschen Forderung geworden? In B. Dippelhofer-Stiem & S. Dippelhofer (Hrsg.), *Erziehungs- und Bildungssoziologie. Juventa-Online-Enzyklopädie Erziehungswissenschaften* (S. 1–18). Beltz Juventa.
- Miller, S. (2022). Primarstufe. In M. Harring, C. Rohls & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (2. Aufl., S. 116–126). Waxmann.
- Moser, V. (2012a). *Inklusion statt Rehabilitation? Zur Zukunft einer Disziplin*. Antrittsvorlesung am 16.2.2012, Humboldt-Universität zu Berlin. <https://www.reha.hu-berlin.de/de/lehrgebiete/arp/materialien/vera-moser-2012-inklusion-in-berlin> (2.6.2022).
- Moser, V. (2012b) (Hrsg.). *Die Inklusive Schule*. Kohlhammer.
- Moser, V. (2012c). Standards für die Umsetzung von Inklusion im Bereich Schule. In V. Moser (Hrsg.), *Die Inklusive Schule* (S. 7–12). Kohlhammer.
- Moser, V. (2017a). Theoretische Grundlagen der Schulentwicklung. In V. Moser & M. Egger (Hrsg.), *Inklusion und Schulentwicklung* (S. 98–111). Kohlhammer.
- Moser, V. (2017b). Inklusion und Organisationsentwicklung. In V. Moser & M. Egger (Hrsg.), *Inklusion und Schulentwicklung* (S. 15–30). Kohlhammer.
- Moser, V. & Lütje-Klose, B. (2016). Schulische Inklusion. Einleitung zum Beiheft. In ebd. (Hrsg.), *Schulische Inklusion* (S. 7–13). Beltz Juventa.
- OECD (2018). Equity in Education: Breaking Down Barriers to Social Mobility. Germany. www.oecd.org/pisa/Equity-in-Education-country-note-Germany.pdf (15.3.2021).
- Picht, G. (1964). *Die deutsche Bildungskatastrophe: Analyse und Dokumentation*. Walter.
- Piezunka, A., Schaffus, T. & Grosche, M. (2017). Vier Verständnisse von schulischer Inklusion und ihr gemeinsamer Kern: Ergebnisse von Experteninterviews mit Inklusionsforscherinnen und -forschern. *Unterrichtswissenschaft* 45(4), 207–222.
- Rahmenplan zur Umgestaltung und Vereinheitlichung des allgemeinbildenden öffentlichen Schulwesens (1959). In *Empfehlungen und Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen 1953 – 1965. Gesamtausgabe von 1966* (S. 59–115). Klett.
- Regierungsblatt für das Land Thüringen (1946). *Teil I: Gesetzsammlung*. 20. August 1946. https://zs.thulb.uni-jena.de/receive/jportal_jparticle_00335136 (15.3.2022).
- Reiser, H. (2002). Der Beitrag der Sonderpädagogik zu einer Schule für alle Kinder. *Behindertenpädagogik* 41(4), 402–417.
- Riedel, E. (2010). *Gutachten zur Wirkung der internationalen Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung und ihres Fakultativprotokolls auf das deutsche Schulsystem*. Universität Mannheim.
- Schnell, I. (2003). *Geschichte schulischer Integration*. Juventa.
- Seitz, S. & Simon, T. (2021). Inklusive Bildung und Fachdidaktik in Grundschulen. Erkenntnisse, Reflektionen und Perspektiven. *Zeitschrift für Grundschulforschung* 14, 1–14.
- Steinmetz, S., Wrase, M., Helbig, M. & Döttinger, I. (2021). *Die Umsetzung schulischer Inklusion nach der UN-Behindertenrechtskonvention in den deutschen Bundesländern*. Nomos.
- Verordnung über die Beschulung und Erziehung von Kindern und Jugendlichen mit wesentlichen physischen und psychischen Mängeln. In *Gesetzblatt der DDR* vom 5.10.1951 (GBl 1951, S. 915ff.).