

Geiling, Ute; Simon, Toni

Ein Blick in die Zeitgeschichte: Eine theoretische Analyse zum Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht zur Zeit der deutsch-deutschen Teilung am Beispiel der Differenzlinien (Dis)Ability und Gender

Reichert, Maren [Hrsg.]; Gollub, Patrick [Hrsg.]; Greiten, Silvia [Hrsg.]; Veber, Marcel [Hrsg.]: *Historische und bildungshistorische Perspektiven auf Inklusion und Heterogenität in Erziehung, Bildung und Schule*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, S. 231-250. - (Heterogenität aus schulpraktischer Perspektive)



Quellenangabe/ Reference:

Geiling, Ute; Simon, Toni: Ein Blick in die Zeitgeschichte: Eine theoretische Analyse zum Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht zur Zeit der deutsch-deutschen Teilung am Beispiel der Differenzlinien (Dis)Ability und Gender - In: Reichert, Maren [Hrsg.]; Gollub, Patrick [Hrsg.]; Greiten, Silvia [Hrsg.]; Veber, Marcel [Hrsg.]: *Historische und bildungshistorische Perspektiven auf Inklusion und Heterogenität in Erziehung, Bildung und Schule*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, S. 231-250 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-335457 - DOI: 10.25656/01:33545; 10.35468/6176-12

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-335457>

<https://doi.org/10.25656/01:33545>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

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-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

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

Ein Blick in die Zeitgeschichte: Eine theoretische Analyse zum Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht zur Zeit der deutsch-deutschen Teilung am Beispiel der Differenzlinien (Dis)Ability und Gender

Abstract:

Im Rahmen dieses Beitrags wird die für die Integrations- und Inklusionsforschung bis dato ungebrochen relevante Problematik des Umgangs mit sowie der (Re)Produktion von Differenz(en) bzw. Ungleichheit(en) im resp. durch das Bildungswesen thematisiert. Anhand zentraler Tendenzen der Schulentwicklung in der ehemaligen BRD und der DDR wird danach gefragt, inwiefern die Bildungssysteme der beiden damaligen Staaten aus heutiger Sicht Ungleichheit(en) verringert oder verstärkt haben und inwiefern sie damit anschlussfähig an den heutigen Anspruch inklusiver Bildung waren.¹ Dabei wird beispielhaft auf die Differenzlinien (Dis)Ability und Gender eingegangen.

Schlagworte: Zeitgeschichte, Vergleich BRD und DDR, Inklusion, (Bildungs) Ungleichheit, (Dis)Ability und Gender

Abstract:

In the context of this article, the problems of dealing with and (re)producing difference(s) or inequality(s) in or through the education system that have been relevant for integration and inclusion research to date are addressed. On the basis of central tendencies in school development in the former FRG and the GDR, this article asks to what extent the education systems of the two former states reduced or increased inequality(s) from today's perspective and to what extent

¹ Dieser Beitrag basiert auf unserem Aufsatz „Impulse für die inklusionsorientierte Schulentwicklung durch zeitgeschichtliche Reflexionen am Beispiel von Entwicklungen im geteilten Deutschland“ (Geiling & Simon 2022), den wir für diesen Band deutlich geändert und umfassend erweitert haben.

they were thus compatible with today's claim of inclusive education. In doing so, the lines of difference (dis)ability and gender are addressed exemplarily.

Keywords: Contemporary History, Comparison FRG and GDR, Inclusion, (Educational) Inequality, (Dis)Ability and Gender

1 Einleitung

Eine zentrale Frage für die Integrations- und Inklusionspädagogik war und ist, wie ein diskriminierungsfreier Umgang mit Heterogenität im Kontext des Bildungs- und Erziehungssystems gelingen kann. Über allgemeine (bildungs)historische Auseinandersetzungen mit dem Bildungswesen bzw. insbesondere Schulsystem der ehemaligen BRD und der DDR hinaus (z. B. Anweiler 1988; Einsiedler 2015; Helbig & Nicolai 2015; Benecke 2022) finden sich häufiger Arbeiten zur Frage des Umgangs mit Heterogenität im Kontext des Bildungssystems der ehemaligen BRD (z. B. Schnell 2003; Markowetz 2007; Müller 2018, 2018a, 2023). Deutlich seltener sind systematische Auseinandersetzungen mit dem Umgang mit Heterogenität im DDR-Schulsystem präsent. So findet sich in den von Frank J. Müller (2018, 2018a, 2023) herausgegebenen Bänden, die Interviews mit wichtigen wissenschaftlichen Wegbegleiter*innen der Integrationspädagogik enthalten, nur ein einziges Interview, in dem die Frage der schulischen Integration im Bildungssystem der DDR tangiert wird. Insbesondere vergleichende Analysen (vgl. Geiling & Sander 2007; Geiling & Simon 2022) haben gezeigt, dass sich mit Blick auf die Frage des (Nicht-)Umgehens mit Heterogenität in beiden ehemaligen deutschen Staaten Strukturen (Rechtsgrundlagen, konkrete Ausformungen des Bildungswesens) und institutionelle Praktiken herausgebildet hatten, die teils ähnlich, teils deutlich unterschiedlich sowie zum Teil durch die jeweilige staatspolitische Agenda überformt waren. Herausgearbeitet wurde in den Analysen auch, dass es in der DDR keine vergleichbare Integrationsbewegung wie in der ehemaligen BRD gab (Geiling & Sander 2007; Geiling & Simon 2022). Diesem Beitrag liegt die These zugrunde, dass ein Blick auf das Bildungswesen bzw. das Schulsystem der DDR lohnt, da dieses trotz aller Ambivalenzen, Widersprüchlichkeiten und Probleme durchaus Potenziale für einen pädagogisch gelingenden Umgang mit Heterogenität entwickelt hatte. Es wird zu zeigen versucht, dass diese, insbesondere strukturellen Potenziale (die i. S. der DDR-Staatsideologie forciert wurden), jedoch weder durch adäquate zivilgesellschaftliche noch wissenschaftliche Diskurse ‚gestützt‘ wurden und letztlich zu neuen Formen der Ungleichheit/ Ungerechtigkeit führten. Vor- aber auch die Nachteile des DDR-Schulsystems werden dabei durch einen Vergleich zum Bildungssystem der ehemaligen BRD verdeutlicht. Entsprechend wird nachfolgend die Entwicklung der Bildungs- bzw.

Schulsysteme der ehemaligen BRD und der DDR in den Blick genommen, um vergleichend zu analysieren, welche Aspekte derer Schulsysteme aus heutiger Sicht anschlussfähig an den Anspruch eines gelingenden Umgangs mit Heterogenität hätten sein können. Die Analyse fokussiert ausgewählte Dimensionen von Heterogenität und verzichtet auf intersektionale Betrachtungen (siehe hierzu z. B. Moser 1997; Jacob, Köbsell & Wollrad 2010).

2 Zum Umgang mit den Differenzlinien (Dis)Ability und Gender in den Schulsystemen der ehemaligen BRD und der DDR

Die nachfolgende Analyse von Strukturen des Bildungssystems und institutionellen Praktiken hinsichtlich des Umgangs mit Heterogenität fokussiert auf die Differenzlinien (Dis)Ability und Gender. Diese Differenzlinien wurden einerseits gewählt, weil sie historisch und zeitgeschichtlich zu Exklusionen aus dem Bildungsbereich geführt haben (z. B. der Ausschluss von als Frauen gelesenen Personen sowie von Personen, die heute als behindert bezeichnet werden, aus der (höheren) Bildung bis ins 19. Jahrhundert und teils darüber hinaus). Andererseits, weil diese Differenzlinien bis dato eng mit der (Re)Produktion von Ungleichheiten im und durch das deutsche Bildungswesen verbunden sind (vgl. z. B. van Ackeren, Klemm & Kühn 2015). Die vergleichenden Analysen haben dabei exemplarischen Charakter, da weitere relevante Differenzlinien – z. B. sozioökonomischer Hintergrund – und deren Intersektionen nicht berücksichtigt werden.

2.1 Unterschiedliche Gesellschaftssysteme – unterschiedliche bildungspolitische Orientierungen in Ost und West

Gesellschaftliche Entwicklungen wirken sich i. d. R. auch auf Bildungssysteme aus, nicht nur, da diese von gesellschaftlichen Bedingungen (z. B. wirtschaftlichen oder sozialen) determiniert werden, sondern auch, da Bildungseinrichtungen – allen voran Schule – sowohl der Persönlichkeitsbildung der Lernenden als auch der Reproduktion der bestehenden Gesellschaft dienen sollen (vgl. Fend 2006). Werden Reformen im Bildungswesen angestoßen, stellen nach Friedenborg (1989 zit. in Demmer 2021, 134) die bestehenden Machtverhältnisse, insbesondere die Interessen der jeweils herrschenden Eliten, einen wichtigen Einflussfaktor für das Gelingen dar. Entsprechend lässt sich für das/die deutsche/n Bildungssystem/e trotz großer gesellschaftlicher Umbrüche „durch die Jahrhunderte“ eine „außerordentliche Beständigkeit der Strukturen öffentlicher Bildung und damit [...] eine unvergleichliche Kontinuität der Probleme und Polarisierungen“ feststellen (Demmer 2021, 134). Dies zeigt sich auch nach dem Ende des Zweiten Weltkrieges in aller Deutlichkeit für das Bildungswesen der zukünftigen BRD.

So verweisen Geiling und Sander (2007, 59) auf den „tiefe[n] Glaube[n] an die Ständeschule“, der den Aufbau des Bildungswesens in den westlichen Besatzungszonen zu bestimmen schien. In verschiedenen Dokumenten, z. B. dem Rahmenplan zur Umgestaltung und Vereinheitlichung des allgemeinbildenden öffentlichen Schulwesens von 1959, wird diese bildungspolitische Verortung sichtbar, die in der BRD – entgegen anfänglicher Bestrebungen der Besatzungsmächte (vgl. Demmer 2021, 135) – zu einer Restaurierung des vertikal gegliederten, selektiven Schulsystems der Weimarer Republik geführt hat.

Die unterschiedlichen Bildungsanforderungen, die unsere arbeitsteilig entfaltete Gesellschaft an ihren Nachwuchs stellt, und die Unterschiede in der Bildungsfähigkeit dieses Nachwuchses zwingen dazu an drei Bildungszielen unseres Schulsystems festzuhalten, die nach verschieden langer Schulzeit erreicht werden: an einem verhältnismäßig früh an Arbeit und Beruf anschließenden, einem mittleren und einem höheren. Der Schulaufbau [...] muss deshalb drei Wege der Bildung öffnen. (Rahmenplan 1959 zit. in Geiling & Sander 2007, 59)

Geiling und Sander (2007) problematisieren die langfristigen Folgen dieser bildungspolitischen Weichenstellung für die Entwicklung des Schulsystems in der BRD, das sich bis heute – trotz mehrerer Reformversuche – im Kern als ein von Selektionsprozeduren durchzogenes, gegliedertes System präsentiert. Die BRD verfügt damit über ein Schulsystem, „welches die soziale Schichtung der Gesellschaft reproduziert statt demokratisches Zusammenleben und -lernen zu befördern“ (Deppe-Wolfinger 2004 zit. in Geiling & Sander 2007, 60).

Die gesetzliche Grundlage für die Wiederaufnahme des Schulbetriebs *in der sowjetischen Besatzungszone* war das Gesetz zur Demokratisierung der deutschen Schule von 1946:

§ 1 Ziel und Aufgaben der deutschen Schule

Die deutsche demokratische Schule soll die Jugend zu selbständig denkenden und verantwortungsbewußt handelnden Menschen erziehen, die fähig und bereit sind, sich voll in den Dienst der Gemeinschaft des Volkes zu stellen. [...] Sie wird, 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 geben.

§ 2 Schulträger und Schulreform

[...] Die Form des öffentlichen Erziehungswesens ist ein für Jungen und Mädchen gleiches, organisch gegliedertes, demokratisches Schulsystem – die demokratische Einheitsschule. (Regierungsblatt für das Land Thüringen 1946, 113)

Der Auszug aus dem Gesetz zur Demokratisierung der deutschen Schule verweist im Vergleich zu den Positionierungen in der jungen BRD auf einen deutlich konträren Weg, der auf dem Gebiet der sowjetischen Besatzungszone und der späteren

DDR beim Aufbau des Bildungswesens eingeschlagen werden sollte (vgl. Geiling & Sander 2007, 61f.). Im Gegensatz zur Restaurierung der Ständeschule in den westlichen Besatzungszonen und der BRD wurde mit dem Prinzip der demokratischen Einheitsschule eine grundsätzliche Schulreform angestoßen, die auf ein horizontal gegliedertes, nicht föderalistisch organisiertes Schulsystem abzielte. Konrad (2022, 39) benennt vier Prinzipien, die bereits 1946 angedacht waren und nach Gründung der DDR für Jahrzehnte weitgehend handlungsleitend blieben:

- *Prinzip der Staatlichkeit:* Nur der Staat tritt als Schulträger auf: Aller kirchlicher Einfluss ist eliminiert. [...]
- *Prinzip der weltanschaulichen Bindung:* Schule und Unterricht haben ein herausragendes Ziel, die Erziehung zur ‚sozialistischen Persönlichkeit‘.
- *Prinzip der Zentralität:* Alles was Schule betrifft – Lehrpläne, Richtlinien, [...] – wird vom Ministerium für das ganze Land verbindlich vorgegeben.
- *Prinzip der Einheitlichkeit:* An Stelle des im Sekundarbereich 1 vertikal dreigegliederten Schulsystems tritt die horizontal gegliederte Einheitsschule.

Die Einheitsschule präsentierte sich zunächst als achtjährige gemeinsam besuchte Grundschule und eine darauf aufbauende vierjährige Oberschule zur Erlangung der Hochschulreife einerseits und der Berufsschule zur beruflichen Qualifizierung andererseits. Die gemeinsame Schulbesuchszeit wurde ab den 1960er Jahren für den Großteil der Schüler*innen auf zehn Jahre verlängert (siehe Gesetz über die sozialistische Entwicklung des Schulwesens in der DDR vom 02.12.59). Die zehnklassige allgemeinbildende polytechnische Oberschule (POS) gliederte sich nun in eine Unterstufe (Klasse 1–4) und eine Oberstufe (Klasse 5–10). Das Abitur konnte in der Erweiterten Oberschule (EOS) erworben werden, die zunächst die Klassen 9–12 umfasste und bis zum Schuljahr 1966/67 mit einer obligatorischen Berufsausbildung kombiniert war. Parallel zum Besuch der EOS existierten für Absolvent*innen der POS weitere Wege zur Erlangung der Hochschulreife. Im Zuge der „Vollendung“ des Einheitsschulprogramms wurde ab den 1980er Jahren der Besuch der EOS für die Mehrheit der Schüler*innen, die ein Abitur anstreben, auf die Klassenstufen 11 und 12 reduziert.

Die Bedeutung der skizzierten Prinzipien und Strukturen der Einheitsschule ergibt sich u. a. aus der Erkenntnis und jahrzehntelangen Kritik daran, dass die starke Gliederung des Bildungswesens der BRD, die wir im Wesentlichen im heutigen Bildungswesen wiederfinden, sowie die mit ihr verbundene – im internationalen Vergleich besonders frühe – Selektion zu Prozessen institutioneller Ungleichheit bzw. Diskriminierung und somit sozialer Selektion führt (vgl. z. B. Wößmann 2007). Dass die soziale Dimension dabei mit anderen Dimensionen besonders in Verbindung steht, wurde einstab den 1960er Jahren anhand der

Kunstfigur der „katholischen Arbeitertochter vom Lande“ (z. B. Geißler 2005, 72) und ihrer späteren „Metamorphose [...] zum Migrantensohn“ (Geißler 2005, 71) zum Ausdruck gebracht.

Die politische Entscheidung in der DDR für eine Einheitsschule, in der Kinder weder nach Besitz, Geschlecht, noch nach Konfessionen etc. getrennt, möglichst lange gemeinsam lernen sollten und lernten, kann als Bruch mit dem „Glaube[n] an die Ständeschule“ (Geiling & Sander 2007, 59) und als Entscheidung gegen die Homogenisierung der Schülerschaft nach sozialen Kriterien und Aufstiegschancen gelesen werden. Allerdings wurde die Einheitsschulidee in der DDR partiell auch mehrfach gebrochen, z. B. durch den Aufbau eines Systems von Spezialschulen und Spezialklassen seit Mitte der 1960er Jahre. Diese dienten der Förderung von besonderen Begabungen (in den Bereichen Mathematik, Naturwissenschaften, Musik, Sport, Kunst, Fremdsprachen) und der Ausbildung entsprechender Leistungseliten (vgl. Konrad 2022, 39).

In den Selbstdarstellungen des Bildungssystems der DDR (z. B. Günther & Uhlig 1974, 52) wurde im Gegensatz zu den partiellen Brüchen mit dem Einheitsschulgedanken immer wieder hervorgehoben und betont, dass durch die Einführung der Einheitsschule und deren Weiterentwicklung zuvor bestehende Bildungsprivilegien gebrochen und das gleiche Recht auf Bildung für alle Kinder der DDR gesichert worden wäre (ref. in Geiling & Sander 2007, 62). Politisch war in der DDR zunächst durchaus intendiert, milieubedingte Ungleichheiten beim Zugang zu den Bildungsinstitutionen (Benachteiligung der Kinder von „Arbeitern und Bauern“) abzubauen. Allerdings darf nicht übersehen werden, dass die Aufstiegschancen von Anfang an staatlich kontrolliert und auch manipuliert wurden, wodurch sich in paradoxer Weise neue Benachteiligungen strukturell manifestierten. In der DDR 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) Die „ausgetauschten Herkunftsprivilegien“ (Geiling & Sander 2007, 65) verloren ab den 60er Jahren allerdings an Wirksamkeit (vgl. Brock 2009, 236). Bei der Aufnahme in eine Spezialschule hatten sie ohnehin kaum Bedeutung, weil hier die selektiven Prozeduren streng auf die Diagnose spezieller Begabungen ausgerichtet waren. Der Zusammenhang zwischen politisch-ideologischer Gesinnung und sozialen Aufstiegschancen aber blieb bis zum Zusammenbruch des Staates hoch relevant.

2.2 Zum Umgang mit leistungsbezogener Heterogenität bzw. (Dis)Ability im geteilten Deutschland

„Behinderung“ bzw. sonderpädagogischer Förderbedarf wird im Kontext Schule oftmals über die Abweichung von *institutionellen* Normen konstruiert, v. a. von jener der Leistung, die wiederum systemisch konstruiert (vgl. z. B. Bräu & Fuhrmann 2015) und von Rabenstein, Reh, Ricken und Idel (2013, 675) pointiert als „zentrale schulische ‚Währung‘“ bezeichnet wird. Historisch spiegelt sich dies u. a. in der Ausbildung eines horizontal gegliederten Schulsystems, der Ausgrenzung von Kindern aus dem Bildungssystem, die als nicht schulbildungsfähig oder nicht bildungsfähig im allgemeinen Schulsystem konstruiert wurden und in der Entstehung der ersten Hilfsschulen Ende des 19. Jahrhunderts (vgl. Stötzner 1864). Mit Blick auf die schulbezogen-administrativen Kategorien sonderpädagogischen Förderbedarfs wird die *Konstruktion* von Behinderung über Leistungs(normabweichungen) anhand des Förderbedarfs im Bereich Lernen besonders deutlich (vgl. Geiling & Simon 2020).²

2.2.1 Zur Fortschreibung und Ausdifferenzierung separierender Beschulung in der BRD

Auf Basis der Annahme von vermeintlich naturgegebenen Begabungsunterschieden und unterschiedlichen Bildungsanforderungen wurden *in der ehemaligen BRD* im Zuge der Restauration eines im Bereich der Sekundarstufe mehrgliedriges Schulsystems Kinder mit Beeinträchtigungen ausgeblendet. Die bildungspolitische Entscheidung, Kindern mit Beeinträchtigungen im Interesse möglichst homogener Lerngruppen das Mitgliedschaftsrecht in der Allgemeinen Schule abzusprechen, wurde aber nach 1945 nicht nur auf den Sekundarbereich begrenzt, sondern in Fortführung bereits tradierter Praktiken auch auf die Grundschule bezogen, die ja eigentlich programmatisch eine „Schule für alle Kinder“ sein sollte (vgl. Miller, Martschinke, Götz, Hartinger, Kucharz, Liebers & Möller 2019). Beim Wiederaufbau des Schulsystems nach dem Zweiten Weltkrieg sind separierende Strukturen also generell nicht kritisch hinterfragt worden. Parallel zur Verwerfung der Einheitsschulidee und der Restauration des dreigliedrigen Schulsystems wird nach 1945 in der BRD zudem ein ausdifferenziertes Sonderschulsystem im Anschluss an bereits bestehende Strukturen installiert und in den folgenden Jahren weiter ausgebaut. Bei der Begründung der „Notwendigkeit“ von Sonderschulen spielt(e) der „Mythos vom Vorteil möglichst homogener Lerngruppen“ (Reiser 2002, 406) eine besondere Rolle. Das Prinzip der Heterogenitätsreduktion, auch in Bezug auf die Dimension Leistung, wurde dieser

2 Ohne diesen Aspekt an dieser Stelle weiter ausführen zu können, sei darauf verwiesen, dass sowohl die Konstruktion von Behinderung als auch jene von Leistung(sdifferenz) wiederum zentral über die Kategorie soziale Herkunft geschieht (vgl. Wagener 2020).

Logik folgend, schon in den frühen Phasen der Entwicklung des Bildungssystems zum Programm erhoben, institutionell verankert und bis heute tradiert. Dabei standen weniger didaktische Begründungsmuster im Zentrum, sondern – wie bereits 80 Jahre zuvor bei Stötzner (1864) – v. a. Fragen der Be- bzw. Entlastung. „Heterogenität wird [...] als Arbeitsbelastung verstanden“, die neben der Separierung in der Sekundarstufe zusätzlich „durch Umschulung in Sonderschulen abzubauen ist“ (Geiling & Sander 2007, 70).

Die Etablierung und Tradierung der Hilfsschule bzw. der Sonderschule für Lernbehinderte basierte u. a. auf der Kunstfigur des Hilfsschulkindes bzw. des lernbehinderten Kindes, welche Garz, Moser und Wunsch (2021, 30f.) bereits für die Anfänge einer Hilfsschulpädagogik rekonstruieren konnten. Diese Figur kann nach Moser (2016, ref. Garz u. a. 2021, 30f.) als „Schwellenfigur bzw. Wächterfigur“ beschrieben werden, welche die leistungsbezogenen „Normalitätsgrenzen als Bestandteil der Schaffung normativer Ordnungen“ markiert (Garz u. a. 2021, 30f.).

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 Leistungsnorm 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)

2.2.2 Sonderschulen als (weiterer) Bruch mit dem Einheitsschulprinzip der DDR

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 diese Schule eine heterogene Schülerschaft präferiere und Homogenisierungsprozeduren prinzipiell ächten würde. Bereits im Gesetzestext zur Demokratisierung der deutschen Schule von 1946 wurden aber – entgegen dieser Logik – unterschiedliche Sonderschulen unter den Ausführungen zur Schulverwaltung und Schulaufsicht quasi als Selbstverständlichkeit erwähnt. Die damit verbundenen logischen Brüche am Prinzip des gemeinsamen Lernens aller Kinder wurden systematisch ausgeblendet. Obgleich die (bildungs)politischen Weichenstellungen für die Schulsysteme der ehemaligen BRD und DDR hätten unterschiedlicher nicht sein können, verlief die Entwicklung differenzierter Sonderschulsysteme damit bis in die 1960er Jahre 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, einer sonderpädagogischen Perspektive folgend, ausgesprochen positiv und zwar als Ausdruck eines „neuen Humanismus“ (Hübner 2000, 65) nach den verheerenden Verbrechen während der Zeit des Nationalsozialismus. Das Begründungsmuster des „neuen Humanismus“ wird allerdings auch konterkariert, wenn man weitere Argumentationen für das Modell separierender Sonderschulen näher betrachtet. So wird – wie auch in der BRD – die Notwendigkeit der Entlastung der Allgemeinen Schule von Schüler*innen mit Beeinträchtigungen benannt, die letztlich als störend, belastend und hemmend etikettiert werden (vgl. Staubesand 1945, zit. Hübner 2000).³

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, zit. in Geiling & Simon 2022, 30) in Kraft, die die Ausdifferenzierung des Sonderschulwesens aus der Nachkriegszeit weitgehend fortführt. Der folgenschwere § 11 des Reichsschulpflichtgesetzes von 1938, der die Exklusion eines Teils der Kinder aus dem Bildungssystem vorschrieb (und damit auch relevant für die Ermordung behinderter Kinder und Jugendlicher im Rahmen des sogenannten Euthanasieprogramms (z. B. Klee 1983) war), wurde nicht skandalisiert, sondern fast wörtlich übernommen: „Kinder, die auch in Sonderschulen nicht gefördert werden können, sind [...] auszusuchen und [...] in Heime für bildungsunfähige Kinder und Jugendliche zu überweisen.“ (GBl. der DDR 1951, 917)

Entlang der Zuschreibung „schulbildungsfähig“ oder „schulbildungsunfähig“ wurde so bis zum Zusammenbruch der DDR die legale 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. Er 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 – zwar außerhalb des in der POS tolerierten Leistungsspektrums verortet – *noch* als schulbildungsfähig klassifiziert wurden. Sie verloren das Mitgliedschaftsrecht für die Einheitsschule (POS) und wurden zur Erfüllung ihrer Schulpflicht im separierenden System der Hilfsschule verpflichtet. Letztlich wurden Hilfsschulen in der DDR mit ähnlichen Begründungen wie in den westlichen Besatzungszonen und der BRD restauriert. Die Kunstfigur des Hilfsschulkindes ist also auch in der Einheitsschule der DDR als „Schwellenfigur bzw. Wächterfigur“ (siehe Moser 2016, ref. in Garz u. a. 2021, 30f.) rekonstruierbar.

3 In diesem Zusammenhang wäre zu prüfen, inwiefern das Argument des „neuen Humanismus“, das auch gegenwärtig teils zur Legitimation schulischer Segregation bemüht wird, das Anliegen der inklusiven Pädagogik konterkariert.

Im Gegensatz zur Hilfsschulpädagogik bzw. Lernbehindertenpädagogik Westdeutschlands, in der bereits ab den späteren 1960er Jahren die Figur der „soziokulturell benachteiligten Schüler“ (Begemann 1968) Eingang in sich hier etablierende kontrovers geführten Diskurse fand, wurden in der Hilfsschulpädagogik der DDR die Leistungsprobleme potentieller Hilfsschüler*innen durchgehend kausalgenetisch in der Person des Kindes verortet. Diese Konstanz ist im Zusammenhang mit der staatlichen Steuerung der Wissenschaft und der ideologischen Propaganda der DDR 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 an den Anforderungen der POS in vermeintlichen „Schädigungen“ der Kinder und hatte damit eine Scheinlösung für den offensichtlichen theoretischen Widerspruch gefunden. (Geiling & Sander 2007, 68)

Erst Ende der 1980er Jahre werden in der theoretischen Diskussion der DDR-Pädagogik auch soziale Ursachen von Lernschwierigkeiten thematisiert (vgl. Angerhoefer 1994, 23). Das Konzept der „Hilfsschulbedürftigkeit“ wurde jedoch nie öffentlichkeitswirksam problematisiert.

Trotz hoffnungsvoller Weichenstellungen im Sinne der Einheitsschulidee ereignete sich also auch in der DDR im Bereich der Sonderpädagogik kein radikaler Umbruch. Somit sind sowohl in der BRD als auch in der DDR Züge der Kontinuität erkennbar, die sich in der Ausdifferenzierung von schulischen Subsystemen für Kinder mit Beeinträchtigungen und im Anknüpfen an unterrichtliche Praktiken und heilpädagogische Theorien aus der Weimarer Republik festmachen lassen (vgl. Ellger-Rüttgardt 2019, 293ff.; von Stechow 2022, 36). In der damaligen BRD bildeten sich auf der „Grundlage der Ordnung des Sonderschulwesens“ der KMK von 1960 zunächst unterschiedliche Sonderschultypen (z. B. Hilfsschule, Sehbehindertenschule, Blindenschule, Schwerhörigenschule, Gehörlosenschule, Körperbehindertenschule, Sprachheilschule, Erziehungsschwierigenschule, Krankenschule) heraus, die im Interesse der Homogenisierung der Lerngruppen zur Separierung von Kindern mit Beeinträchtigungen führten (vgl. Geiling & Weidemann 2019, 196f.). Kinder mit geistiger Behinderung wurden in KMK-Gutachten von 1960 nicht erwähnt. Diese Kinder waren zunächst von schulischer Bildung ausgegrenzt, bis sich ab Mitte der 1960er in den damaligen Bundesländern der alten BRD – stark durch Elterninitiativen forciert – nach und nach Schulen für Kinder mit geistiger Behinderung etablierten (vgl. Geiling & Weidemann 2019, 196f.).

In der DDR wurde ein – mit der BRD tendenziell übereinstimmender – Weg der Ausdifferenzierung des Sonderschulwesens bestritten. Schulen für Kinder mit geistiger Behinderung hat es aber bis zum Zusammenbruch des Staates nicht ge-

geben. Das heißt, diese Kinder waren in der DDR permanent von schulischer Bildung ausgeschlossen und damit auch strukturell massiv benachteiligt. Der vermeintliche Abschied von der Ständeschule hat mit Blick auf die Differenzlinie (Dis)Ability in der DDR also 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 POS im hohen Maße ausgrenzend gegenüber allen Kindern mit Beeinträchtigungen.

2.2.3 Zur Entwicklung und Etablierung integrativer Schul-Konzepte in BRD und DDR

Der „tiefe Glaube an die Ständeschule“ (Geiling & Sander 2007, 59) *der ehemaligen BRD* wurde erst im Zuge der Bildungsreformen in den 1960er und 70er Jahren deutlich irritiert. 1970 orientierte der Deutsche Bildungsrat mittelfristig auf 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.“ (Drewek 2022, 86)

Diese Modifikationen waren zum Teil auch mit der Kritik am Sonderschulsystem verknüpft, die maßgeblich von Eltern behinderter Kinder, Lehrer*innen und wissenschaftlichen Vertreter*innen der Integrationspädagogik vorangetrieben wurde (vgl. Schnell 2003; Blömer-Hausmanns & Schnell 2022). Geiling und Sander (2007, 72) heben für den fachlichen Diskurs der westdeutschen Sonderpädagogik die Empfehlung „Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher“ von 1973 hervor, weil mit dieser „statt eines weiteren Ausbaus der Sonderschulen die weitestmögliche Integration behinderter Kinder in Regelschulen angeraten wurde“. So wurde 1973 der „Weg der immer stärkeren Differenzierung und Separierung von der allgemeinen Schule [...] als Sackgasse desavouiert“ (Ellger-Rüttgardt 2009, 27). 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“. Die Integrationsbewegung in der BRD wurde flankiert und inspiriert durch disziplinäre Entwicklungen, wie die Zuwendung zu sozialkritischen, systemtheoretischen, ökosystemischen, interaktionistischen und marxistischen Theorien sowie durch die Abkehr vom medizinischen Behinderungs-Modell.

In der DDR hat es vergleichbare theoretische Auseinandersetzungen nicht gegeben. Auch das in der BRD in den 1970er Jahren beobachtbare Abrücken des Son-

derschulwesens vom „Weg der immer stärkeren Differenzierung und Separierung von der allgemeinen Schule“ (Ellger-Rüttgardt 2009, 27) und eine Bewegung hin zur gemeinsamen Beschulung von Kindern mit und ohne Beeinträchtigungen fand nicht statt. Auf der „IV. Internationalen Konferenz der Defektologie“ 1988 in Ost-Berlin wurde 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“, der das Sonderschulwesen der DDR bis zuletzt kennzeichnete. Baudisch (1989), ein sehr einflussreicher Akteur der Sonderpädagogik der DDR, bescheinigte dem Integrationskonzept des Westens „einen klar erkennbaren Klassencharakter“ (zit. in Ellger-Rüttgardt 2022, 223) 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 einer deutlich anderen Konnotation als in der BRD verwendet. Die Integration von Kindern mit Beeinträchtigungen wurde als Fernziel programmatisch vorgegeben – als „Mittel zum Zweck“ – aber als Konzept des gemeinsamen Lernens nicht wertgeschätzt, „noch nicht einmal offen thematisiert“ (Geiling & Sander 2007, 74). Kinder der DDR hatten somit faktisch „kaum Gelegenheit, die Selbstverständlichkeit des Miteinander, der gegenseitigen Akzeptanz und Hilfe von nicht-behinderten und behinderten Kindern zu erleben“ (Geiling & Sander 2007, 74).

2.3 Zum Umgang mit Geschlechterdifferenzen in der BRD und DDR

Neben der allgemeinen Sozialstruktur von Gesellschaft, die sich in der BRD im ständisch organisierten Bildungssystem und in der DDR zumindest programmatisch in der Einheitsschulidee widerspiegelte, sind Geschlechterverhältnisse und Geschlechterrollenverständnisse für die (Re)Produktion von Ungleichheit(en) und somit für Fragen der Inklusion/Exklusion bis heute höchst bedeutsam. In der BRD und DDR dominierten jeweils spezifische Geschlechterverhältnisse und Geschlechterrollenbilder, die einer faktischen Gleichstellung entgegenstanden – in der BRD deutlicher als in der DDR, wobei sie in der DDR wiederum deutlicher in Friktion zum staatlichen Narrativ einer vollkommenen Gleichberechtigung der Geschlechter stand⁴.

2.3.1 Kontinuität: patriarchale Geschlechterverhältnisse in der BRD

In der BRD dominierte bis zur Wiedervereinigung insgesamt ein patriarchales Geschlechterverhältnis und Geschlechterrollenverständnis. Im Bildungsbereich wur-

⁴ Bei den nachfolgenden Ausführungen beziehen wir uns auf die seinerzeit und bis dato dominante binäre Geschlechterlogik, ohne dieselbe damit reproduzieren zu wollen.

de nach dem Zweiten Weltkrieg, hierin zeigt sich der Rückgriff auf Traditionen und Strukturen der Weimarer Republik, in Realschulen und Gymnasien das Prinzip der Monoedukation restauriert. So blieben (in der Tradition der „Höheren Töchterschule“) weiterführende Schulen für Mädchen – Lyzeen bzw. Gymnasien für Mädchen, von denen es deutlich weniger gab als für Jungen (vgl. Faulstich-Wieland 2015, 155) – bis in die 70er Jahre bestehen und wurden kaum problematisiert. Das heißt, Mädchen und Jungen wurden nach dem Zweiten Weltkrieg in getrennten Schulen – ausgenommen hiervon waren i. d. R. die Volks- und Grundschulen (vgl. Geißler 2012) – unterrichtet. Damit einher ging die nicht problematisierte „Gendernorm, dass es für Frauen auch weniger wichtig sei, eine höhere Bildung zu haben, weil sie als zukünftige Ehefrauen und Mütter keine Ausbildung benötigen“ (Faulstich-Wieland 2015, 155). Die damit verbundene, für die BRD spezifische Geschlechterordnung spiegelte sich deutlich in den Lehrplänen der Mädchen- bzw. Jungenschulen wider (vgl. Stürzer 2003; Geißler 2012). „Während bei der Jungenausbildung Wert auf Mathematik, Naturwissenschaften und Werken gelegt wurde, erhielten die Mädchen Handarbeits- und Hauswirtschaftsunterricht.“ (Stürzer 2003, 173f.) Das Prinzip der Monoedukation beschnitt somit in mehrfacher Hinsicht die Bildungsmöglichkeiten von Mädchen und jungen Frauen. Die Mehrfachbenachteiligung von Mädchen wurde ab Mitte der 1960er Jahre mit dem Bild der „katholischen Arbeitertochter vom Lande“ (Dahrendorf 1966; Fend 2006) gekennzeichnet und im wissenschaftlichen Diskurs zunehmend skandalisiert.

Die ab den 1970er Jahren eingeführte Koedukation „verbesserte die Bildungsmöglichkeiten für Mädchen erheblich“ (Faulstich-Wieland 2015, 156). Auf die deutlich anwachsende Bildungsaspiration der Bevölkerung in diesen Jahren und neue erziehungswissenschaftliche Erkenntnissen musste reagiert werden. So wurden u. a. berufliche Gymnasien und Fachoberschulen eingerichtet, die Lehrpläne aller Schularten wurden modernisiert (vgl. Konrad 2022, 28). Konrad (2022, 28) konstatiert, dass derlei Veränderungen in der Bildungslandschaft der BRD in den 70er und 80er Jahren auch dazu geführt haben, dass die „geschlechtsspezifischen Benachteiligungen“ zu Ungunsten der Mädchen überwunden wurden, und verweist hierzu auf den zunehmenden Anteil von Mädchen in der gymnasialen Oberstufe.

Eine Überwindung von Geschlechterrollen(verständnissen) ging mit der Erhöhung der Gymnasialbesuchsquoten von Mädchen jedoch *nicht* gleichsam einher. Vielmehr dominierten weiterhin Vorstellungen von typischer Männlichkeit und Weiblichkeit (vgl. Faulstich-Wieland 2015, 156), die sich im Bildungsbereich bis heute hartnäckig halten und u. a. unter dem Stichwort *doing gender in school* (exempl. Faulstich-Wieland 2015) erforscht werden. Dabei zeigt sich, dass Ungleichbehandlungen von Jungen und Mädchen in Schule auf Wahrnehmungs- und Handlungs-Verzerrungseffekten beruhen, die wiederum auf tradierte geschlechterbezogene Stereotype und

Vorurteile zurückgehen und Geschlechterdifferenzen in und durch Schule (re)produzieren (vgl. z. B. Faulstich-Wieland & Horstkemper 2012).

Erst in den 1980er Jahren setzte in der BRD auf Basis feministischer Kritik im Allgemeinen und der Feministischen Erziehungswissenschaft im Speziellen eine Diskussion über die Benachteiligung von Mädchen und Frauen trotz formal gleichem Zugang zu Bildung ein. „Festgemacht wurde dies an einem Curriculum, das die gesellschaftliche Geschlechterhierarchie widerspiegeln, an geschlechtstypischen Interaktionsstrukturen, die stereotype Geschlechterrollen eher festgeschrieben und auf diese Weise mit verursachen, dass Mädchen schulische Bildungserfolge nicht auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt umsetzen könnten.“ (Geißler 2012, 217f.)

2.3.2 Geschlechtergleichberechtigung in der DDR – mehr Narrativ als Realität?

In der DDR sollte – so die staatliche Vorgabe mit ideologischem, politischem und ökonomischem Motiv – ein emanzipiert-egalitäres Geschlechterverhältnis und Geschlechterrollenverständnis herrschen. Tatsächlich hatten Mädchen und Frauen in der DDR im Vergleich zur BRD insgesamt einen „Gleichstellungsvorsprung“ (Geißler 1992, 259), welcher im Gegensatz zur „Emanzipation von unten“ der BRD durch staatliche Anordnung, also eine „Emanzipation von oben“, initiiert wurde (Geißler 1992, 259).

„Der Sozialismus hat“, so Geißler, „die Gleichstellung der Frau nicht nur ideologisch und politisch stärker gesteuert, sondern er hat sie sich auch mehr kosten lassen.“ (Geißler 1992, 261) Allerdings wurde eine vollkommene Geschlechtergleichheit und -gerechtigkeit, wie sie propagiert wurde, nie erreicht. So drückte sich die Ungleichheit von Frauen insbesondere im Berufsleben – vor allem in ihrer Unterrepräsentanz in Leitungspositionen – oder auch in einer schlechteren Wohnsituation und durch eine spezifische Doppel- bzw. Mehrfachbelastung⁵ aus (vgl. Mertens 2002; Wippermann 2015, 107).

Insgesamt wurden „die Gesellschaft, die Arbeitswelt und die Machtstruktur in wichtigen Bereichen weiterhin von Männern dominiert“ (Geißler 1992, 259), d. h., die DDR konnte den Patriarchalismus nicht vollständig überwinden, hatte aber einen systemspezifischen Umgang mit ihm (vgl. Diemer 1994).

Während Ungleichheiten im Berufsleben bzw. in der Gesellschaft im Allgemeinen zwar de facto weniger verringert worden sind, als es staatlich propagiert wurde, gelang es der DDR deutlich besser, Bildungsungleichheiten zu verringern. Mit §2 des Gesetzes zur Demokratisierung der deutschen Schule von 1946 wurde bereits vor der Gründung der DDR die Koedukation von Mädchen und Jungen fest- und später fortgeschrieben. *Gleiche* Chancen auf Bildung (nicht *gerechte* Chancen;

5 Die Frau war „nicht nur Mutter und Hausfrau, sondern auch gut qualifiziert, berufstätig sowie gesellschaftlich und politisch aktiv“ (Geißler 1992, 259).

kritisch hierzu z. B. Kühn 1995) „gehörten von Anfang an zu den Zielen sozialistischer Bildungspolitik, die an die Tradition der marxistischen Frauenbewegung anknüpfen konnte“ (Geißler 1992, 238). Bereits in den 1960er Jahren lag der Anteil der Mädchen mit Hochschulreife knapp über 50%.⁶

Budde (2002) beschreibt den Weg der Frauen in die Hochschulen und Universitäten der DDR – entgegen dem verfassungsrechtlich verbrieften Recht auf Chancengleichheit – jedoch als deutlich erschwert. Die Frauenquote stieg langsam und erreichte Mitte der 50er Jahre nur rund 25 %, wengleich sich die Zahl der Studierenden in dieser Dekade insgesamt fast vervierfacht hatte (Budde 2002, 159f.). Die Ursache für diese deutliche Benachteiligung sieht Budde in der „Hierarchisierung von Klasse und Geschlecht“ (Budde 2002, 160) zugunsten der Klassenzugehörigkeit: „Eine Ursache für diesen in den fünfziger Jahren wenig erfolgreichen ‚Eintritt‘ von Frauen in die DDR-Hochschulen stellte offenbar die ständige Konkurrenz zu den weitaus mehr geförderten ‚Arbeiter- und Bauernkindern‘ dar, was in der Regel ‚Arbeiter- und Bauernsöhne‘ bedeutete.“ (Budde 2002, 160) 1961 wird das Kommuniqué „Die Frau – der Frieden und der Sozialismus“ erlassen, das „mehr Frauen in Leitungsfunktionen in Wissenschaft und Technik zu lancieren beabsichtigte“ (Budde 2002, 160) und dazu führte, dass sich Frauen entsprechend Raum in der akademischen Bildung eroberten. „Doch selbst wenn damit das ‚Schattendasein‘ der Studentinnen beendet war, wurde nun der vordem begrenzte Förderungswille von den Grenzen der Förderungsmöglichkeiten abgelöst“ (Budde 2002, 160).

Die Einführung der Koedukation und die langsam hergestellte Gleichstellung beim Erwerb einer Hochschulberechtigung und der Immatrikulation an Hochschulen und Universitäten fanden in der DDR „vor allem als organisatorische Maßnahme[n] statt“ (Stürzer 2003, 173). Damit gingen verschiedene Probleme einher: Neben der unzureichenden Gleichstellung z. B. im Bereich des Berufslebens (erstens), fanden in der DDR im Gegensatz zur BRD zweitens kaum Debatten statt, „die das traditionelle Geschlechterverhältnis infrage stellen“. Diese „spielten in der DDR fast keine Rolle“ (Stürzer 2003, 173). Durch das Narrativ der Geschlechtergleichberechtigung und seine schulstrukturelle Manifestation in der Idee der Einheitsschule hat es drittens ebenso „keine öffentliche Problematisierung von geschlechtsspezifischem Lernen von Mädchen und Jungen gegeben“ (Kühn 1995, 81). Kühn fragt daher kritisch, ob die ideologisch verordnete Durchsetzung der Koedukation in der DDR nicht letztlich „eine Pädagogik nach sich [zog], die auf die positive Überwindung von Geschlechterdifferenzen abzielte, ohne sich um die Differenzen selbst zu kümmern“ (Kühn 1995,

⁶ Zeitgleich betrug der Anteil der Mädchen in der gymnasialen Oberstufe in der BRD nur 36 %. Der Anteil stieg allerdings bis 2000 auf 56 % an (Konrad 2022, 38).

82). Insgesamt wurde somit viertens „in einigen Bereichen die Entwicklung eines ‚emanzipatorischen Bewußtseins‘ behindert“ (Geißler 1992, 259).

Erst in den 1980er Jahren kam es in der DDR zur intensiveren (sozial)wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Geschlechterverhältnissen und Fragen einer „Mädchenbildung“ (Kühn 1995, 94). Diese wurde „allerdings mehr geduldet als gefördert“ (Kühn 1995, 94) und fand letztlich bis zur Wiedervereinigung keinen Eingang in die DDR-Pädagogik. Die ideologisch forcierte „Emanzipation von oben“ hat in der DDR somit zwar zu mehr Gleichberechtigung und weniger Ungleichheit geführt, sie konnte diese jedoch nicht überwinden und hat zudem spezifische neue Ungleichheiten hervorgebracht. Das Narrativ der vollkommenen Gleichberechtigung hat zudem Ungleichheiten nicht nur ignoriert, sondern auch manifestiert, indem eine wissenschaftlich fundierte Reflexion von Geschlechterverhältnissen versäumt wurde.

3 Fazit und Ausblick

Erstens: Wenn Reformen im Bildungsbereich (bildungs)politisch flankiert werden, lassen sich formal und in kurzer Zeit sehr umfassende Veränderungen realisieren. Gleichsam garantieren Strukturveränderungen längst keine Veränderungen tradierter Kulturen und Praktiken (eine governance-analytische Binsenweisheit) – vor allem dann, wenn diese unzureichend reflektiert werden und es an einem wissenschaftlichen Fundament für eine solche Reflexion mangelt. Nach der Wiedervereinigung wurde das Bildungssystem der BRD beibehalten und von den neuen Bundesländern weitgehend übernommen. Die Top-Bottom-Einheitsschulreform der DDR, die v. a. politisch-ideologisch motiviert war, blieb dabei unberücksichtigt. Interpretiert man die POS retrospektiv als Versuch einer Einheitsschule, die zumindest partiell zum „Bruch mit ständischen Bildungsprivilegien“ (Geiling & Sander 2007, 76) führte, ohne jedoch umfassende Antworten auf die Heterogenität der Jahrgangsguppen zu finden, hätte dieselbe ein Gewinn für das Bildungswesen des wiedervereinigten Deutschlands und ein Beitrag zur inklusionsorientierte(re)n Gestaltung desselben sein können. Aus heutiger Sicht kann festgehalten werden, dass das Einheitsschulsystem der DDR, trotz seiner Unzulänglichkeiten und systemspezifischen Ambivalenzen, zumindest zeit-/teilweise sowie im direkten Vergleich mit dem Schulsystem der BRD zur Umsetzung von mehr Bildungsgerechtigkeit für die ehemals unterprivilegierten sogenannten Arbeiter- und Bauernkinder geführt hat. Gleichzeitig wurden neue Formen der Ungleichheit hervorgebracht und Benachteiligungen in Bezug auf die Differenzlinien (Dis)Ability und Gender manifestiert bzw. weitgehend ausgeblendet.

Zweitens: Das liberale(re) Gesellschaftssystem der BRD hat letztlich einen öffentlichen und wissenschaftlichen Diskurs nicht nur erlaubt, sondern gefördert, der das Infragestellen des gesellschaftlichen Status quo im Allgemeinen und den des Bildungswesens im Speziellen möglich machte. Die emanzipatorischen sozialen Bewegungen, wie die Frauen- und Integrationsbewegung der 1960er und 1970er Jahre, sind ein Ausdruck dessen. Im wissenschaftlichen Bereich sind es die Geschlechter- und Integrationsforschung – aus beiden sind für die heutige Inklusionspädagogik bedeutsame Arbeiten zur Frage des pädagogischen Umgangs mit Gleichheit und Differenz hervorgegangen – allem voran Annedore Pregel's (1993) vielrezipierte Pädagogik der Vielfalt. Für aktuelle Diskurse um Inklusion und Heterogenität in Erziehung, Bildung und Schule lässt sich hieraus ableiten, dass der Konflikt im Sinne des Infragestellens des Status quo (vgl. Dahrendorf 1967; Fend 2006) eine wichtige und notwendige Grundlage für einen „fortlaufenden (Selbst-)Evaluations- und Reflexionsprozess“ (Moser 2017, 106) inklusiver (Schul)Entwicklungen ist.

Sollen gegenwärtig und künftig die Umsetzung von Inklusion und ein anerkennender Umgang mit Heterogenität im Erziehungs- und Bildungswesen realisiert werden, bedarf es noch immer umfassender Reformen – denn das deutsche Bildungssystem ist selektiver und (sozial) ungerechter als andere (vgl. z. B. OECD 2018). Seit jeher geht es im Kontext von integrations- und inklusionspädagogischen Bemühungen um Bildungs(system)reformen auch um Fragen von Ressourcen. In Diskursen über Reformen wird sodann mitunter das Argument des sogenannten Ressourcenvorbehalts bemüht. Das heißt, dass zum Beispiel die „[g]emeinsame Regelbeschulung [...] nur dann und insoweit möglich [ist], wenn beziehungsweise als hierfür die notwendigen personellen, räumlichen und sächlichen, unter Umständen auch organisatorischen [...] oder finanziellen [...] Möglichkeiten beziehungsweise Gegebenheiten gewährleistet sind“ (Mißling & Ückert 2014, 31). So gibt z. B. Felten (2017, 96) zu bedenken, dass „niemand den immensen Preis für eine flächendeckende Inklusion in hochqualitativer Form zahlen können und wollen“ kann. Was damit verkannt wird, ist *einerseits* das historische resp. zeitgeschichtliche Faktum, dass, was politisch gewollt wird, auch finanzierbar ist“ (Feuser 2012, 496); und *andererseits*, dass der „allseits beliebte Ressourcenvorbehalt“ in der für inklusive Reformen bedeutsamen UN-BRK „seinerseits unter einen menschenrechtlichen Vorbehalt gestellt“ wurde (Bielefeldt 2010, 69; vgl. auch Mißling & Ückert 2014). Die Frage lautet damit nicht, ob Inklusion im Erziehungs- und Bildungswesen finanzierbar ist, sondern ob sie (politisch) *gewollt* wird. Dass der politische Willen entscheidend für Kontinuitäten oder Transformationen im Bildungswesen ist, wurde anhand der oben skizzierten Entwicklungen in der BRD und DDR zu verdeutlichen versucht. Auch wurde darauf verwiesen, dass Diskurse in Zivilgesellschaft und Wissenschaft eine wichtige Grundlage zur Einflussnahme auf oder Fundierung von politischen Entscheidungen sind.

Literaturverzeichnis

- Angerhoefer, U. (1994): Gedanken zum pädagogisch wirksamen Menschenbild in der DDR und sein Einfluss auf die Sonderpädagogik. Reflexionen und Ausblicke. In: U. Bleidick & S. L. Ellger-Rüttgardt (Hrsg.): *Behindertenpädagogik im vereinten Deutschland*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 11-28.
- Anweiler, O. (1988): *Schulpolitik und Schulsystem in der DDR*. Opladen: Leske + Budrich.
- Begemann, E. (1968): *Die Bildungsfähigkeit der Hilfsschüler*. Berlin: Marhold.
- Benecke, J. (Hrsg.) (2022): *Erziehungs- und Bildungsverhältnisse in der DDR*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bielefeldt, H. (2010): Menschenrecht auf inklusive Bildung. Der Anspruch der UN-Behindertenrechtskonvention. In: VHN 79 (1), 66-69.
- Blömer-Hausmanns, S. & Schnell, I. (2022): Inklusion – Recht – Elternpower. Ein Essay voll Empörung. In: J. Frohn, A. Bengel, A. Piezunka, T. Simon & T. Dietze (Hrsg.): *Inklusionsorientierte Schulentwicklung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 37-47.
- Bräu, K. & Fuhrmann, L. (2015): *Die soziale Konstruktion von Leistung und Leistungsbewertung*. In: Bräu, K. & Schlickum, C. (Hrsg.): *Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht*. Opladen u. a.: Budrich, 49-64
- Brock, A. (2009): Producing the ‘Socialist Personality?’ Socialisation, Education and the Emerge of New Patterns of Behaviour. In: M. Fulbrook (Hrsg.): *Power and Society in the GDR 1961-1979*. New York & Oxford: Berghahn Books, 220-252.
- Budde, G.-F. (2002): Gelungener Elitenwechsel? Studentinnen in der DDR in den 50er und 60er Jahren. In: *Die Hochschule* 11 (2), 150-168.
- Dahrendorf, R. (1966): *Bildung ist Bürgerrecht*. Hamburg: Nannen-Verlag.
- Dahrendorf, R. (1967): *Pfade aus Utopia*. München: Piper.
- Demmer, M. (2021): 1920 – 2020. Schulreform in Deutschland. Eine (un)endliche Geschichte? Schriftenreihe „Eine für alle – Die inklusive Schule für die Demokratie“ Heft 7. Online unter: <https://eine-fuer-alle.schule/> (24.08.2023).
- Diemer, S. (1994): *Patriarchalismus in der DDR*. Opladen: Leske + Budrich.
- Drewek, P. (2022): Dreigliedriges Schulsystem. In: M. Harring, C. Rohls & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.): *Handbuch Schulpädagogik*. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage. Münster: Waxmann, 86-98.
- Einsiedler, W. (2015): *Geschichte der Grundschulpädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Ellger-Rüttgardt, S. (2019): *Geschichte der Sonderpädagogik*. 2. Auflage. München: Reinhardt.
- Ellger-Rüttgardt, S. (2022): Sonderpädagogik im Spiegel der Zeit. Die Entwicklung in den beiden deutschen Staaten. In: I. Budnik, M. Grummt & S. Sallat (Hrsg.): *Sonderpädagogik – Rehabilitationspädagogik – Inklusionspädagogik*. Weinheim: Beltz Juventa, 216-226.
- Ellger-Rüttgardt, S. (2009): Geschichte der Sonderpädagogik im 19. Und 20. Jahrhundert. In: G. Opp & G. Theunissen (Hrsg.): *Handbuch schulischer Sonderpädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 21-29.
- Faulstich-Wieland, H. & Horstkemper, M. (2012): Schule und Genderforschung. In: M. Kampshoff & C. Wiepcke (Hrsg.): *Handbuch Geschlechterforschung und Fachdidaktik*. Wiesbaden: VS Springer, 25-38.
- Faulstich-Wieland, H. (2015): Doing und Undoing Gender in der Schule. In: K. Bräu & C. Schlickum (Hrsg.): *Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht*. Opladen: Budrich, 153-165.
- Felten, M. (2017): *Die Inklusionsfalle*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Fend, H. (2006): *Neue Theorie der Schule*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Feuser, G. (2012): Eine zukunftsfähige „Inklusive Bildung“ – keine Sache der Beliebigkeit, nicht nur in Bremen! In: *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*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 29-45.

- Geiling, U. & Sander, A. (2007): Schulentwicklung in Ost und West – keine Antworten auf Heterogenität. In: D. Katzenbach (Hrsg.): Vielfalt braucht Struktur. Frankfurt/M.: Universität Frankfurt, 59-80.
- Geiling, U. & Simon, T. (2020): Lernbehinderung. In: socialnet Lexikon. Bonn: socialnet. URL: Online unter: <https://www.socialnet.de/lexikon/Lernbehinderung> (20.08.2023).
- Geiling, U. & Simon, T. (2022): Impulse für die inklusionsorientierte Schulentwicklung durch zeitgeschichtliche Reflexionen am Beispiel von Entwicklungen im geteilten Deutschland. In: J. Frohn, A. Bengel, A. Piezunka, T. Simon & T. Dietze (Hrsg.): Inklusionsorientierte Schulentwicklung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 25-49.
- Geiling, U. & Weidemann, A. (2022): Förderschulen. In: M. Harring, C. Rohlf's & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.): Handbuch Schulpädagogik. 2. Auflage. Münster: Waxmann, 195-205.
- Geißler, G. (1997): Die konsequente Realisierung des Einheitsprinzips. Bemerkungen veranlasst durch einen Analyseversuch von Gerhart Neuner. In: Zeitschrift für Pädagogik 43 (4), 659-677.
- Geißler, R. (1992): Die Sozialstruktur Deutschlands. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Geißler, R. (2012): Koedukation. In: K.-P. Horn, H. Kemnitz, W. Marotzki & U. Sandfuchs (Hrsg.): Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 217-218.
- Geißler, R. (2005): Die Metamorphose der Arbeitertochter zum Migrantensohn. Zum Wandel der Chancenstruktur im Bildungssystem nach Schicht, Geschlecht, Ethnie und deren Verknüpfungen. In: P. A. Berger & H. Kahlert (Hrsg.): Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert. Weinheim & München: Juventa, 71-100.
- Günther, K.-H. & Uhlig, G. (1974): Geschichte der Schule in der Deutschen Demokratischen Republik 1945 bis 1971. Berlin: Volk und Wissen.
- Helbig, M. & Nicolai, R. (2015): Die Unvergleichbaren. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hübner, R. (2000): Die Rehabilitationspädagogik in der DDR: zur Entwicklung einer Profession. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Jacob, J., Köbsell, S. & Wollrad, E. (Hrsg.) (2010): Gendering Disability. Bielfeld: transcript.
- Klee, E. (1983): »Euthanasie« im Dritten Reich: Die »Vernichtung lebensunwerten Lebens«. Frankfurt/M.: Fischer.
- Konrad, F.-M. (2022): Schule im 20. Jahrhundert. In: M. Harring, C. Rohls & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.): Handbuch Schulpädagogik. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage. Münster: Waxmann, 33-42.
- Kühn, H. (1995): Mädchenbildung in der DDR? Wahrnehmungen und Reflexionen eines nicht existenten Themas. In: Zeitschrift für Pädagogik 41 (1), 81-99.
- Markowitz, R. (2007): Inklusion und soziale Integration von Menschen mit Behinderungen. In: G. Cloerkes (Hrsg.): Soziologie der Behinderten. 3. Auflage. Heidelberg: Winter, 207-278
- Miller, S., Martschinke, S., Götz, M., Hartinger, A., Kucharz, D., Liebers, K. & Möller, K. (2019): Diskussion des Selbstverständnisses der Grundschulpädagogik als Disziplin. In: C. Donie, F. Foerster, M. Obermayr, A. Deckwerth, G. Kammermeyer, G. Lenseke, M. Leuchter & A. Wildemann (Hrsg.): Grundschulpädagogik zwischen Wissenschaft und Transfer. Wiesbaden: Springer VS, 22-33.
- Mißling, S. & Ückert, O. (2014): Inklusive Bildung: Schulgesetze auf dem Prüfstand. Berlin: DIM.
- Moser, V. & Lütje-Klose, B. (2016): Schulische Inklusion. Einleitung zum Beiheft. In: Ebd. (Hrsg.): Schulische Inklusion. Weinheim & Basel: Beltz Juventa, 7-13.
- Moser, V. (1997): Geschlecht behindert? Geschlechterdifferenz aus sonderpädagogischer Perspektive. In: Behindertenpädagogik, 36 (2), 138-149.
- Moser, V. (2017): Theoretische Grundlagen der Schulentwicklung. In: V. Moser & M. Egger (Hrsg.): Inklusion und Schulentwicklung. Stuttgart: Kohlhammer, 98-111.
- Müller, F. J. (Hrsg.) (2018): Blick zurück nach vorn – WegbereiterInnen der Inklusion. Band 1. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Müller, F. J. (Hrsg.) (2018a): Blick zurück nach vorn – WegbereiterInnen der Inklusion. Band 2. Gießen: Psychosozial-Verlag.

- Müller, F. J. (Hrsg.) (2023): Blick zurück nach vorn – WegbereiterInnen der Inklusion. Band 3. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- OECD (2018): Equity in Education: Breaking Down Barriers to Social Mobility. Germany. Online unter: www.oecd.org/pisa/Equity-in-Education-country-note-Germany.pdf (15.03.2021).
- Pregel, A. (1993): Pädagogik der Vielfalt. Opladen: Budrich.
- Rabenstein, K., Reh, S., Ricken, N., Idel, T.-S. (2013): Ethnographie pädagogischer Differenzordnungen. Methodologische Probleme einer ethnographischen Erforschung der sozial selektiven Herstellung von Schulerfolg im Unterricht. In: Zeitschrift für Pädagogik 59 (5), 668-690
- Regierungsblatt für das Land Thüringen (1946): Teil I: Gesetzesammlung. 20. August 1946. Online unter: https://zs.thulb.uni-jena.de/receive/jportal_jparticle_00335136 (15.03.2022).
- Reiser, H. (2002): Der Beitrag der Sonderpädagogik zu einer Schule für alle Kinder. In: Behindertenpädagogik 41 (4), 402-417.
- Schnell, I. (2003): Geschichte schulischer Integration. Weinheim & Basel: Juventa.
- Stötzner, H. E. (1864): Schulen für schwachbefähigte Kinder. In: S. Ellger-Rüttgardt (Hrsg.) (2003): Lernbehindertenpädagogik. Weinheim u. a.: Beltz, 37-49.
- Stürzer, M. (2003): Zur Debatte um Koedukation, Monoedukation und reflexive Koedukation. In: M. Stürzer, H. Roisch, A. Hunze & W. Cornelißen (Hrsg.): Geschlechterverhältnisse in der Schule. Opladen: Leske + Budrich, 171-186.
- van Ackeren, I., Klemm, K. & Kühn, S. M. (2015): Entstehung, Struktur und Steuerung des deutschen Schulsystems. 3. Auflage. Wiesbaden: Springer VS.
- von Stechow, E. (2022): Sonderpädagogik als Pädagogik für besondere Schulen. In: I. Hedderich, G. Biewer, J. Hollenweger & R. Markowetz (Hrsg.): Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik. 2. Auflage. Bad Heimbrunn: Klinkhardt UTB, 34-38.
- Wagner, B. (2020): Leistung, Differenz, Inklusion. Wiesbaden: Springer VS.
- Wippermann, C. (2015): 25 Jahre Deutsche Einheit. Berlin: BMFSFJ.
- Wößmann, L. (2007): Frühe Selektion führt zu mehr Chancengleichheit. In: Pädagogik 59 (9), 46-51.

Autor*innen

Geiling, Ute, Dr., Prof.in i. R.

Arbeitsbereich Lernbehindertenpädagogik, Institut für Rehabilitationspädagogik, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lernen und Lehren in heterogenen Gruppen unter besonderer Berücksichtigung von Schüler*innen mit Lernbeeinträchtigungen, Prozesse sozialer Benachteiligung und Diskriminierung in schulischen Settings, Didaktische Diagnostik.

E-Mail: ute.geiling@paedagogik.uni-halle.de

Simon, Toni, Dr.

Wissenschaftlicher Mitarbeiter, Arbeitsbereich Sachunterricht, Institut für Schulpädagogik und Grundschuldidaktik, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Didaktik des Sachunterrichts, inklusive Schulpädagogik unter besonderer Berücksichtigung von Fragen der Didaktik, Diagnostik und Partizipation, Einstellungen zur schulischen Inklusion.

E-Mail: toni.simon@paedagogik.uni-halle.de