

*„Unless it's your problem, you're
not gonna change it.”
Jean Collicott, Teacher (ret.)*

1 Einleitung

„In was für einer Gesellschaft wollen wir leben?“ – mit diesem bundesweiten Aufruf motivierten dieGesellschafter.de, eine Initiative der Aktion Mensch Deutschland im Jahr 2006, die Menschen zum Innehalten, dazu, Visionen und Vorstellungen zu einer Gesellschaft zu entwickeln, die sie selbst kreieren könnten. Nicht selten wurde dabei die Bedeutung der Bildung in zweierlei Hinsicht aufgegriffen¹. Zum einen wird eine Gesellschaft präferiert, in der der „Rohstoff Bildung“ nicht nur auf Wahlplakaten proklamiert, sondern als ernstzunehmendes Element für die nachhaltige soziale und wirtschaftliche Entwicklung eines Industriestaates anerkannt und wahrgenommen wird. Zum zweiten wird in der Bildung der in der Aufklärung verwurzelte Gedanke der Emanzipation und Teilhabe im und am gesellschaftlichen Leben gesehen, den es zu nähren gilt, damit das Zusammenleben in einer zunehmend globaleren und ethnisch wie kulturell heterogeneren Gesellschaft möglich ist.

Betrachtet man die Schule als die staatliche Institution, in der Bildung für alle Kinder verbindlich vermittelt wird, so kann festgestellt werden, dass die national wie international vorherrschende Schulwirklichkeit in ihrer Organisationsform, Ausstattung und Praxis sehr unterschiedliche Ausprägungsformen annimmt. Dies rührt daher, dass, historisch betrachtet, unterschiedliche politische wie soziale Systeme unterschiedliche Formen von Bildung als sinnhaft und zielführend erachteten. So nahm Schule die unterschiedlichsten Funktionen ein: Sie besaß beispielsweise einen strengen und disziplinierenden Charakter, der speziell im viktorianischen Zeitalter seine Blütezeit fand, sie transportierte den Demokratiedanken in den entstehenden staatlichen Institutionen nach der Französischen Revolution und sie diente als Stätte zur Verbreitung der wichtigsten Kulturtechniken zu Zeiten der Industrialisierung (vgl. Horx 2008, 661 f.).² Die Funktionen sind dabei nicht als Alleinstellungsmerkmale, sondern bisweilen in überlagerter Form zu sehen. In der heutigen westlichen Gesellschaftsordnung, die als „Wissensgesellschaft“ (Horster & Rolff 2001, 12 ff.) bezeichnet werden kann und zunehmend von Globalisierung geprägt ist (vgl. Bödecker 2007), wird Bildungsorganisation und Schulentwicklung von einer Vielzahl an Diskursen bestimmt, die auf die Frage einwirken, wie Schule organisiert sein muss, damit sie Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene für ihren zukünftigen Lebens- und Arbeitsweg bildet und vorbereitet. Letztlich muss sich ein Schulsystem genau daran messen lassen.

¹ Quelle: diegesellschaft.de-Forum, online verfügbar unter <http://diegesellschaft.de> [Zugriff: 01.05.13].

² Ein weiteres, radikales Beispiel bildet unter anderem das Bildungsverständnis von Paulo Freire, der unter Bildung und pädagogischer Praxis nichts anderes als eine „Praxis der Freiheit“ (vgl. Freire 1970) versteht.

Nimmt man die schulische Situation von Kindern und Jugendlichen in den Blick, denen eine Behinderung zugeschrieben wird, so wird deutlich, dass sich immense Unterschiede ergeben, in welcher schulorganisatorischen Form die jeweiligen Bildungsinstitutionen eines Landes diesem Personenkreis schulische Angebote unterbreiten. In Deutschland hat sich, insbesondere nach dem Zweiten Weltkrieg, ein spezialisiertes und ausdifferenziertes System von Sonderschulen etabliert. Die entsprechenden Entwicklungslinien sind hinreichend dokumentiert (vgl. Eberwein 2008). Mit der „Schule für Geistigbehinderte“ kam ab den 60er Jahren die vorerst letzte Sonderschulform hinzu, so dass es heute ein breit gefächertes Angebot spezialisierter Schulformen für Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf gibt (vgl. Mühl 2006, 322 ff.). Der Anspruch der mittlerweile weitestenteils als „Förderschulen“ bezeichneten Sondereinrichtungen besteht nicht nur in der oben angeführten Spezialisierung, die sowohl durch besondere sachliche und personelle Ausstattung, Ausbildung der Lehrkräfte oder Unterrichtsform gewährleistet sein soll, sondern auch in der ausgewiesenen integrativen Zielsetzung: „Für eine aktive Lebensbewältigung in sozialer Integration und für ein Leben in größtmöglicher Selbständigkeit und Selbstbestimmung sind Förderung und spezielle Lern- und Eingliederungsangebote erforderlich“ (KMK 1998). Besonders in den letzten drei Jahrzehnten machen sich jedoch in Forschung und in der Fachöffentlichkeit – hervorzuheben sind hier betroffene Eltern und Behindertenverbände – kritische Stimmen breit, die nicht nur das Ergebnis der fachlichen Ausbildung gesonderter Beschulung in Frage stellen (vgl. Wocken 2007), sondern insbesondere eine aussondernde, die Regelschulen entlastende Funktion der Förderschulen monieren (vgl. Eberwein 2008, 20). Wenngleich sich das Bildungssystem in Deutschland den ökonomischen Interessen einer funktional differenzierten Gesellschaft und dem Ruf nach einer stringenten und spezialisierten „Aus“-Bildung ausgesetzt sieht, so hat sich besonders in der Heil- und Sonderpädagogik der Fokus auf „Teilhabe“ als handlungsleitende Maxime und, besonders in Bezug auf die schulische Situation, auf Integration und Inklusion, gerichtet.

Mit der „UN-Convention on the Rights of Persons with Disabilities“ (UN 2006) ist ein Menschenrecht in Kraft getreten, welches in Deutschland im Frühjahr 2009 ratifiziert wurde und seither rechtlich vorgibt, dass von den Vertragsstaaten ein „inclusive education system at all levels“³ (UN 2006, Article 24 - Education) zu gewährleisten ist. Es darf also nicht mehr diskutiert werden, ob ein inklusives Bildungssystem die Zielvorgabe darstellt, sondern lediglich: wie der entsprechende Umbauprozess zu realisieren ist (vgl. Hinz 2011, 119).

Deutschland liegt im europäischen (vgl. Hausotter 2008, 82) sowie internationalen (vgl. Katzenbach 2007) Vergleich weit zurück, was inklusive Bildung und Erziehung angeht. Die Gründe dafür, dass Deutschland auch durch die UN erheblicher Aufholbedarf attestiert wird (vgl. Munoz 2007, 22 f.), sind vielschichtig und auf verschiedenen Ebenen angesiedelt. Sie stellen ein komplexes Gebilde da, in welchem sich bisweilen politische, soziologische und pädagogische Argumentationen überlagern. Oftmals bewegen sich Theorie und Praxis – ähnlich wie bei der Diskussion um Menschenrechte – auf „zwei

³ An dieser Stelle wird aus der englischen Originalfassung der „UN-Convention on the Rights of Persons with Disabilities“ zitiert, da die offizielle deutsche Fassung nicht rechtsgültig und in ihrer begrifflichen Übersetzung bisweilen irreführend ist. Zur Kontroverse um die Übersetzung der UN-Convention ins Deutsche vgl. Schattenübersetzung des Netzwerks Artikel 3 e.V. (2009).

unterschiedlichen Bahnen“ (vgl. Bobbio 2007, 63). So kann in Deutschland zum jetzigen Zeitpunkt zwar längst nicht mehr die Rede von einem „Niemandland der Inklusion“ (Dreher & Reich 2006, 81) sein; der allgemeinen Euphorie der Behindertenverbände, Elternvereine u.a.m. um die rechtliche Grundlage, die durch die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen und insbesondere durch Artikel 24 (Bildung) ausgelöst wurde, ist allerdings insofern Einhalt geboten, dass die qualitative Weiterentwicklung inklusiver Bildung und Erziehung nicht allein gesetzlicher Regelungen bedarf, sondern für deren Umsetzung pädagogische Konzepte und Modelle schulischer Inklusion vonnöten sind (vgl. Feuser 2012, 26). Feuser (2010, 61) mahnt daher eine notwendige „Synthese beider Systeme [Regelschul- und Sonderschulsystem, Anm. d. Verf.]“ an, die „referenziell zu einem heute möglichen human- und erziehungswissenschaftlichen Erkenntnisstand zu einer ‚Allgemeinen Pädagogik‘ emergieren [...]“. Es muss also losgelöst von politisch-rechtlichen Grundsätzen auch eine pädagogisch-wissenschaftliche Weiterentwicklung stattfinden, um die Umsetzung von Inklusion zu gewährleisten.

Anknüpfend an diese Vorüberlegungen bietet sich ein Blick auf bereits bestehende, „aktive“ inklusive Schulsysteme an, die sich in vergangenen Schulentwicklungsprozessen mit ebendiesen oder ähnlichen Herausforderungen konfrontiert sahen und ein pädagogisches Gefüge konstituiert haben, welches Elemente in sich trägt, die zum wissenschaftlichen Diskurs und zur praktischen Umsetzung des Inklusionsgedankens in Deutschland beitragen können. Im internationalen Kontext werden dabei häufig die skandinavischen Länder, Italien, USA oder Kanada als Länder genannt, welche beispielhafte inklusive Strukturen und/oder Praktiken vorweisen können. Letzteres wird bisweilen als inklusivstes Land oder als „Nordstern der Inklusion“ (Hinz 2006) bezeichnet und steht im Zentrum dieser Arbeit.

Es stellt sich zunächst die Frage, warum mit Kanada ein Land näher betrachtet wird, das außerhalb von Europa liegt und von der Schul- und Gesellschaftsstruktur keine direkten Parallelen zu Deutschland aufweist?

Die Nation Kanada, welche ähnlich wie Deutschland in Bundesländer (dort: Provinzen) eingeteilt ist und diesen die Hoheit bzgl. der Bildungsorganisation übertragen hat, kann auf eine mittlerweile 30-jährige Tradition inklusiver Bildung und Erziehung blicken, die in erster Linie durch die 1982 verabschiedete „Charter of Rights and Freedoms“⁴ (vgl. Department of Justice 1982) angestoßen wurde. Die Tatsache, dass Kanada über einen langjährigen Fundus an Erfahrungen verfügt, lässt die Vermutung zu, dass sich innerhalb dieser Jahre Mechanismen, Routinen und Strukturen gebildet haben, die für ein tragfähiges und flächendeckendes inklusives Schulsystem kompatibel sind.

Weiter macht Kanada, das sich als multikulturelle und kosmopolitische Nation versteht (vgl. Löser 2011, 181 f.), speziell durch den Umgang mit gesellschaftlicher Heterogenität und Diversität auf sich aufmerksam (vgl. Bertelsmann-Stiftung 2008), sei es im Bereich Migration oder in Bezug auf andere Heterogenitätsaspekte wie Geschlecht, religiöse Überzeugung, Behinderung u.a.m. Um die Diskriminierung dieser Differenzlinien zu

⁴ Die „Charter of Rights and Freedoms“ ist die Erklärung der Grundrechte in der Verfassung von Kanada und bildet den ersten Teil der „Constitution of Canada“, vgl. dazu online <http://laws.justice.gc.ca/en/charter/> [Zugriff: 01.05.13].

unterbinden, findet sich explizit in Artikel 15 der Charter of Rights and Freedoms (Department of Justice 1982) folgende rechtliche Absicherung wieder:

„Every individual is equal before and under the law and has the right to the equal protection and equal benefit of the law without discrimination and, in particular, without discrimination based on race, national or ethnic origin, colour, religion, sex, age or mental or physical disability.“

Die Charter of Rights and Freedoms gilt als für alle Provinzen Kanadas festgeschriebenes Gesetz. In der Art der Umsetzung ergeben sich in den verschiedenen Provinzen allerdings immense Unterschiede. Einige Provinzen verfolgen eine eher progressive Interpretation der Charter of Rights and Freedoms, während andere eher zurückhaltend verfahren. Ein Ost-West-Gefälle ist hier erkennbar. Aus diesem Grund wurden für diese empirische Studie die östlichen Provinzen New Brunswick, Prince Edward Island und Québec ausgewählt.

Seit Ende der 1990er Jahre rückt Kanada zunehmend ins Blickfeld der deutschen Bildungsdiskussion. Dies ist zum einen bedingt durch das gute Abschneiden in internationalen Vergleichstests wie PISA, in welchen sich Kanada als Land offenbarte, in dem der Zusammenhang zwischen familiärem Hintergrund und Bildungschancen sehr niedrig ist (vgl. OECD 2006, 2). Zum anderen wurde das Schulsystem der kanadischen Provinz New Brunswick von der UNESCO bisweilen als inklusivstes bezeichnet (vgl. Hinz 2007, 89), was vermehrtes Interesse und Forschungsaufenthalte deutscher Inklusionsforscherinnen und -forscher mit sich brachte, die sich mit der Ausprägung, den gesetzlichen Rahmenbedingungen und der Praxis kanadischer inklusiver Schulen beschäftigten (vgl. Sander 2001; Hinz 2006; Katzenbach & Degen 2010; Stein 2011; Arbeitsgruppe Internationale Vergleichsstudie 2007; Löser 2011; Werning 2010; Reich 2012; Ratzki 2005 u.a.). Hierbei ist erkennbar, dass zumeist die strukturellen Rahmenbedingungen der dort vorherrschenden inklusiven Schullandschaft hervorgehoben werden, beispielsweise in Bezug auf das sog. „policy making“ (vgl. Stein 2011, 106 f.) oder auf die Einbettung der Schulen in das Gemeinwesen (vgl. Werning 2010, 288). Auf schulorganisatorischer Ebene betont Hinz (2007, 92) besonders die nonkategoriale wie systemische Ausrichtung der Unterstützungsstrukturen, die eine „Überwindung tradierter Kategorien und ein erweitertes Verständnis von Heterogenität“ zulässt. Es wird also deutlich, dass das Interesse an der kanadischen, inklusiven Schullandschaft dazu geführt hat, dass bereits eine Reihe unterschiedlicher Aspekte des Bedingungsgefüges betrachtet wurden. Eine grundlegende empirische Untersuchung der unterstützenden, schulorganisatorischen Rahmenbedingungen und der inklusiven Unterrichtsgestaltung liegt bisher in der deutschen Fachdiskussion nicht vor. Diese Lücke wird mit der vorliegenden Arbeit geschlossen.

Das aus diesem Kontext entstandene Forschungsbestreben:

„Inclusion in Canada – Analyse inklusiver Unterrichtsprozesse, Unterstützungsstrukturen und Rollen am Beispiel kanadischer Schulen in den Provinzen New Brunswick, Prince Edward Island und Québec“

untersucht daher, was inclusive Schulen und die inclusive Schulentwicklung in Kanada ausmacht. Welche Charakteristika sind also erkennbar, welche didaktische Umsetzung wird verfolgt, wie sind Unterstützungsmechanismen implementiert und welches sind die

Rollenverständnisse und Kommunikationsstrukturen der Akteure? Die Forschung erhebt also den Anspruch, eine umfassende Analyse des Bedingungsfeldes und der Praxis kanadischer inklusiver Schulen zu leisten, exemplarisch erhoben an ausgewählten Schulen in drei östlichen Provinzen Kanadas: New Brunswick, Prince Edward Island und Québec. Dazu werden systemimmanente Faktoren der kanadischen inklusiven Schullandschaft vor Ort untersucht. Die Feldforschung bietet sich für diese Zwecke als adäquates Medium an, da die Fragestellung im internationalen Kontext verortet ist, in welchem von Deutschland verschiedene kulturelle, politische und pädagogische Wirkungszusammenhänge vorherrschen und den empirischen Eintritt ins Feld erforderlich machen.

Das Vorhaben des Autors, die inclusive Unterstützungsstruktur, das Rollengefüge und die didaktischen Maßnahmen für inclusive Unterrichtsprozesse näher zu analysieren, ist neben dem oben angeführten Bedarf auch aus dem eigenen wissenschaftlichen Betätigungsfeld ableitbar. Nach eingängiger Beschäftigung mit der entwicklungslogischen Didaktik⁵, die von Georg Feuser (vgl. 1989, 1995) als umfassendes didaktisches Modell für eine Allgemeine (integrative) Didaktik entworfen wurde, verdichtete sich die Idee des Forschungsvorhabens dahingehend, die zentralen didaktischen Elemente der entwicklungslogischen Didaktik (Differenzierung, Entwicklungsorientierung, Kooperation, Lernen an einem Gemeinsamen Gegenstand, u.a.m.) an der inklusiven Schulpraxis eines Landes zu untersuchen, in welchem Inclusion als fester Bestandteil des Schulsystems verankert ist. Letztlich stellt also dieses didaktische Modell den Ausgangspunkt für weitere Überlegungen zur Konzeption einer international ausgerichteten Forschungsarbeit dar. Die Ergebnisse einer Grundlagenrecherche zu didaktischen Kernkategorien im deutschen Diskurs um Integration und Inklusion fließen in die Diskussion im Rahmen des abschließenden Kapitels mit ein (vgl. Kap. 7).

Das persönliche Interesse wirkt sich auch auf die Fokusgruppe dieser Arbeit aus. Trotz eines Inclusionsverständnisses, welches die Dichotomie von Behindertsein und Nicht-Behindertsein überwindet und die menschliche Heterogenität als Zusammensetzung unterschiedlichster Differenzlinien anerkennt (vgl. Hinz 2009, 171; Kap. 2.1), findet die Analyse der inklusiven Schulpraxis ausgewählter kanadischer Provinzen unter besonderer Berücksichtigung von Kindern und Jugendlichen statt, denen eine sogenannte „geistige Behinderung“ zugeschrieben wird. Dass eine Behinderung gleichsam als Behinderung zu verstehen ist, ergo als soziale Kategorie und aufkotroyierte Zuschreibung (vgl. Kobi 2000; Eggert 1996), führt Feuser (1996) folgendermaßen aus:

„Es gibt Menschen, die **WIR** [Hervorhebung im Original, Anm. d. Verf.] aufgrund **UNSERER** Wahrnehmung ihrer menschlichen Tätigkeit, im Spiegel der Normen, in dem **WIR** sie sehen, einem Personenkreis zuordnen, den **WIR** als ‚geistigbehindert‘ bezeichnen.“

Darüber hinaus muss bei der besonderen Berücksichtigung dieses Personenkreises beachtet werden, dass es nahezu unmöglich ist, genau zu umreißen, welche Kinder und Jugendlichen hierzu zu zählen sind und weiter noch, welche Bezeichnung für den Perso-

⁵ Im Rahmen einer Staatsarbeit mit dem Titel „Die entwicklungslogische Didaktik (Feuser) – Entstehung, Modifikationen, Perspektiven“ wurde Feusers didaktisches Modell umfassend dargelegt und auf Basis eines mit Georg Feuser durchgeführten Interviews besprochen (vgl. Köpfer 2008).

nenkreis adäquat ist. Wenngleich sich der Begriff „geistige Behinderung“ auch in der Fachdiskussion und in nahezu allen ihn tangierenden Disziplinen etablieren konnte (vgl. Greving & Gröschke 2000), entzieht er sich bis heute einer eindeutigen und einheitlichen Bestimmung (vgl. Kulig et al. 2006, 166 ff.; Buschlinger 2000, 18 ff.). Mittlerweile gibt es im Fachdiskurs eine Pluralität von Bezeichnungen, die zumeist kontextbezogen eingesetzt werden. Während in schulischen Zusammenhängen beispielsweise von „Schülerinnen und Schülern mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung“⁶ (vgl. KMK 2011, 20; KMK 1998) die Rede ist, bevorzugt der Personenkreis selbst die Bezeichnung „Menschen mit Lernschwierigkeiten“ (Netzwerk People First Deutschland e. V. 2008). Im Kontext dieser Arbeit werden die Begriffe „geistige Behinderung“ und, in schulischen Zusammenhängen „sonderpädagogischer Förderbedarf“ verwendet, wenngleich diese als Zuschreibungen und administrative Kategorien angesehen werden.

Auch im angloamerikanischen Raum gibt es Tendenzen, die auf eine Dekonstruktion des Behinderungsbegriffs schließen lassen. So werden Kinder mit Behinderungen bisweilen als „Children with Exceptionalities“ bezeichnet (vgl. Winzer 1999) oder – wie in der kanadischen Schulpraxis – als „Priority One Children“. Insgesamt kann ein ähnliches Bild wie in Deutschland gezeichnet werden: Es besteht eine Kontroverse um die Bezeichnung des Personenkreises von Menschen mit geistigen Behinderungen (vgl. Bunch 2005), wenngleich diese im schulischen Kontext ohne die Dringlichkeit einer Schulformzuweisung verläuft. Das englischsprachige Äquivalent zu „Kindern und Jugendlichen mit geistiger Behinderung“, das im Rahmen dieser Arbeit verwendet wird, lautet Kinder und Jugendliche mit „Intellectual Needs“. Im Allgemeinen wird für den Personenkreis von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung die generelle Bezeichnung Kinder mit „Special Educational Needs (SEN)“ verwendet.

Der Aufbau der vorliegenden Arbeit kann wie folgt skizziert werden:

- In *Kapitel 1* wird der aktuelle Forschungsstand der bearbeiteten Thematik subsumiert. Neben terminologischen Einordnungen im Themenbereich schulischer Inclusion/Integration – Inklusion werden die Kernaspekte der Fragestellung begrifflich spezifiziert. Die Vorstellung einschlägiger Studien und eine Skizze der Rezeption kanadischer Inclusionspraxis in Deutschland bilden den Abschluss.
- Eine Darlegung der wissenschaftstheoretischen Basis der Arbeit wird in *Kapitel 2* geleistet. Nachdem die Grundzüge ethnographischer Forschung und die damit zusammenhängenden sprachlich-linguistischen Implikationen beschrieben sind, konzentriert sich die Darstellung auf bedeutsame Aspekte aus den Sozialtheorien Pierre Bourdieus und Erving Goffmans, die als Erklärungsebene für die spätere Diskussion fungieren.
- *Kapitel 3* dient zur Einführung ins Untersuchungsfeld. Hier werden relevante Entwicklungslinien, quantitative Daten und erste Unterstützungsstrukturen schulischer Inclusion in Kanada vorgestellt, mit besonderer Berücksichtigung der drei Provinzen New Brunswick, Prince Edward Island und Québec.
- In *Kapitel 4* werden die methodischen Instrumente (Beobachtungen, Interviews, Forschungstagebuch) für die Datenerhebung der in Kanada durchgeführten Feldforschung dargestellt. Darüber hinaus wird die Grounded Theory als methodologische Basis in

⁶ Fraglich erscheint die Bezeichnung „geistige Entwicklung“ insofern, als dass jede Form von aktiver Auseinandersetzung mit Welt in einer geistigen Entwicklung mündet – wie dies beispielsweise Piaget (vgl. 2003, 53 ff.) im Sinne der Theorie von Assimilation und Akkommodation vor Augen führt.

ihren Grundzügen skizziert. Sie fungiert als Bezugspunkt für Untersuchungsplanung, -durchführung und -auswertung.

- Die Darstellung und umfassende Diskussion der Untersuchungsergebnisse bildet den inhaltlichen Rahmen von *Kapitel 5*. Es werden die zentrale Ebenen des Bedingungsfeldes inklusiver kanadischer Schulpraxis, wie sie sich durch die Untersuchung herausgebildet haben, vorgestellt und in den Kontext der kanadischen Inklusionsdiskussion eingebettet. Bourdieus und Goffmans soziologische Perspektiven dienen hierbei als Interpretationsfläche.
- In *Kapitel 6* findet eine abschließende Reflexion und Diskussion der Untersuchungsergebnisse vor dem Hintergrund der deutschen Inklusionsdiskussion statt. Die Überführung zentraler Ergebnisse der Feldforschung in Kanada wird dabei von einzelnen, in Deutschland durchgeführten Interviews begleitet, die eine Reflexionsfläche für mögliche zu transferierende Aspekte bilden.

*„FRAGEN über FRAGEN! – als Erkenntnis,
dass die Welt aus Fragen besteht.“
(Imhäuser 2011)*

2 Historische Entwicklungslinien und terminologische Einordnungen

Wenngleich die vorliegende Arbeit nicht als Vergleichsstudie zwischen Kanada und Deutschland angelegt ist, bedarf es dennoch einer terminologischen Konkretisierung, um die Begriffskonnotationen von Inclusion, Integration, Inklusion und Exklusion/Exclusion näher zu spezifizieren.

Zwei Ebenen können hierbei unterschieden werden, die der regionalen bzw. kontinentalen Trennung entsprechen: die angloamerikanische Fachdebatte um Inclusion und die deutschsprachige Diskussion um Inklusion, welche in engem Verhältnis zur Integration behandelt werden kann.

Die orthographische Abgrenzung von „Inclusion“ zum in der deutschen Fachdebatte vorherrschenden Terminus „Inklusion“ rührt daher, dass das originäre Verständnis von Inclusion nicht deckungsgleich zum Begriffsverständnis von „Inklusion“ in Deutschland angesehen werden kann. Zwar ist der Begriff „Inclusion“ aus dem Angloamerikanischen in die deutsche Fachdiskussion eingeflossen (vgl. Hinz 2008, 34 f.), dennoch hat sich der Inklusionsbegriff primär durch die terminologische Kontroverse und Abgrenzung zum Integrationsbegriff herausgebildet (vgl. Hinz 2002, 359).

2.1 Inclusion im internationalen Kontext

Der Begriff „Inclusion“, vom lat. „includere“ (dt. = „einschließen, einbeziehen“), ist ein inzwischen international gebräuchlicher Terminus, der im pädagogischen Sinne den Nicht-Ausschluss bzw. die Anerkennung menschlicher Vielfalt/Heterogenität in verschiedensten Bereichen des Lebens (Schule, Freizeit, Arbeit, Wohnen, etc.) meint. Im schulischen Kontext wird dabei häufig von „Inclusive Education“ gesprochen (vgl. Boban & Hinz 2008), die von der UNESCO (Guijarro 2008, 13) definiert wird

„as a process intended to respond to students' diversity by increasing their participation and reducing exclusion within and from education. It is related to the attendance, participation and achievement of all students, especially those who, due to different reasons, are excluded or at risk of being marginalized.“

Hinz (2008, 34) sieht den terminologischen Ursprung des Begriffs „Inclusion“ im US-amerikanischen Raum verortet und weist auf Reynolds (1976, zit. nach Hinz 2008, 34) hin, der den Begriff als erster kritisch und bereits in Abgrenzung zum vorherrschenden „Mainstreaming“ diskutiert. Die terminologische Verwendung etabliert sich in den