



Leseprobe aus Jahr und Kruschel, Inklusion in Kanada, ISBN 978-3-7799-3932-0

© 2019 Beltz Juventa in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim Basel

[http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?](http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-3932-0)

[isbn=978-3-7799-3932-0](http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-3932-0)

# Einleitung: Inklusion in Kanada als Lern- und Reflexionsangebot für Bildungsreformen

David Jahr & Robert Kruschel

## 1 Die UN-BRK und ein sozialwissenschaftliches Verständnis von Behinderung

Wissenschaftliche Auseinandersetzungen mit Inklusion beginnen seit rund zehn Jahren in der Regel mit einem Verweis auf die UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK). Zu den Unterzeichnerstaaten gehören auch Deutschland (ratifiziert 2009) und Kanada (ratifiziert 2010) (UN 2018). Dieser Sammelband schließt sich jener von Martin Heinrich (2015) bereits als „obligatorische Einstiegslyrik von schulpädagogischen Aufsätzen“ (ebd., 235) bezeichneten Vertortung an. Uns geht es aber nicht nur darum, den übergreifenden Gegenstand der hier versammelten Beiträge in den Rahmen dieses menschenrechtlich-historisch bedeutsamen Dokuments zu setzen. Wir wollen vielmehr einen weiteren Zusammenhang betonen: Das Zustandekommen der UN-BRK war von Beginn an und intensiviert seit der Einrichtung des Ad-hoc-Ausschusses im Dezember 2001 eine *internationale* Diskussion zwischen Vertreter\*innen der Mitgliedsstaaten, einiger UN-Organisationen und der Zivilgesellschaft (vgl. Degener 2015, 55 f.). Die Konvention ist das Produkt international geführter Diskurse aus Stimmen und Perspektiven vielfältiger Akteur\*innen. An diesen Charakter des länderübergreifenden Austausches will der Sammelband anschließen.

Neben dem Verweis auf die UN-BRK gehört es ebenfalls fast schon zum obligatorischen Einstieg inklusionspädagogischer Werke, auf die Diffusität des Inklusionsbegriffs hinzuweisen. Was Inklusion im Detail (nicht) ist, wird auf verschiedenen Ebenen kontrovers und teilweise hoch emotional diskutiert. Den Ausführungen der UN folgend wird inklusive Bildung verstanden als „fundamentales Menschenrecht aller Lernenden“ und als „Grundsatz, der dem Wohlergehen aller Lernenden Wert beimisst, die ihnen innewohnende Würde und Autonomie achtet, individuelle Bedarfe sowie die Fähigkeit anerkennt, wirksam in die Gemeinschaft mit einbezogen zu werden und einen gesellschaftlichen Beitrag zu leisten“ (UN 2017, 4). Die UN-BRK konkretisiert dies für die Personengruppe der Menschen mit Behinderung und entwirft ein menschenrechtli-

ches, sozialwissenschaftliches Verständnis von Behinderung (vgl. Degener 2015, 55), das dessen soziale Konstruktion betont. Deutlich abgegrenzt wird sich von einem essentialistischen und medizinischen Verständnis, das Behinderung als Eigenschaft im Individuum verortet. Dieser Paradigmenwechsel hat Konsequenzen für die Auseinandersetzung mit den zu betrachtenden Gegenständen sowie den zu stellenden Fragen im Kontext von Inklusion in Bildungssystemen. Nach Slee & Weiner (2011) ist Inklusion als *kulturelle* Herausforderung zu bezeichnen: es geht nicht um eine reine Platzierungsfrage, wie man Menschen mit Ausgrenzungserfahrung (wieder) in den regulären Schulbetrieb hineinbringt. Es geht um *grundlegendere* Entwicklungen: diskriminierungsfreie Bildung soll auf allen Ebenen und für alle Menschen ermöglicht werden.

Die hier versammelten Beiträge folgen primär diesem sozialwissenschaftlichen Verständnis von Behinderung und inklusiver Bildung. Der Fokus liegt nicht ‚nur‘ auf den von Ausgrenzung und Diskriminierung geprägten Situationen von Menschen mit Behinderung, sondern es werden darüber hinaus auch andere, von gesellschaftlichem Ausschluss bedrohte Gruppen betrachtet. Es geht um Fragen der Einstellung und Haltung von Lehrpersonen zu Diversität ebenso wie um die Gestaltung inklusiver Strukturen und Prozesse innerhalb und außerhalb von Schule. Es geht um anerkennende Kommunikation zwischen Erwachsenen und Kindern und um die Frage nach räumlicher und unterrichtsmethodischer Gestaltung gemeinsamen Lernens. Insgesamt ist Inklusion ein sehr facettenreiches Themenfeld, und genau dieser Umstand inspirierte uns, einen Sammelband zu konzipieren, der unterschiedliche Aspekte des Inklusionsdiskurses in Kanada aufnimmt und gleichzeitig deren Verbindungen zu vergleichbaren Prozessen hierzulande sucht. Durch diesen länderübergreifenden Blick tritt die eigene Kultur deutlicher hervor: „Kultur offenbart sich vor allem dann, wenn sie ins Verhältnis zu einer anderen Kultur gesetzt, also relational betrachtet wird“ (Hummrich & Rademacher 2013, 9). Dieses übergeordnete Ziel der hier versammelten Beiträge ist nicht unerheblich: Der Prozess einer an Menschenrechten orientierten Reform des Bildungswesens kann „nur dann nachhaltig werden, wenn [er] auf der Grundlage einer kritischen Reflexion der eigenen Kultur und deren impliziter Werte, Normen, Verbote und Gebote sowie Moralvorstellungen erwächst“ (Gebauer 2017, 53).

Wenngleich die Diskussion um Inklusion bzw. Integration in vielen Ländern auch bereits vor der UN-BRK geführt worden ist, so hat sie sich dennoch seitdem merklich intensiviert. Inklusion ist zu einem *der* zentralen Themen der bildungspolitischen wie wissenschaftlichen Auseinandersetzung geworden. So bezeichnet die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaften (DGfE 2017) in einer ersten Stellungnahme Inklusion als eine der drei maßgeblichen „Revolutionen im bundesdeutschen Bildungswesen“ (ebd., 1) – nach dem sogenannten ‚PISA-Schock‘ und der Einführung der Ganztagschule. Die staatliche Umsetzung von Inklusion im Bereich Bildung, also der, wie es im oft zitierten

Artikel 24 der Konvention heißt, Gewährleistung eines „inclusive education system at all levels“ (UN 2006, 16), stellt die Staaten vor große Herausforderungen. Es bietet sich an, bei der Verpflichtung zur Gestaltung eines inklusiven Bildungssystems Orientierung bei anderen Ländern zu suchen. Durch Vergleiche können Erkenntnisse gewonnen und eingespielte Strukturen und Praktiken hinterfragt werden. Im Folgenden wird dargestellt, aus welchen Gründen sich Kanada für solch einen Vergleich im Besonderen eignet.

## 2 Bisherige Erfahrungen mit Inklusion in Kanada

Kanada gehört neben den nordeuropäischen Ländern zu den häufig erwähnten Vorreitern inklusiver Bildungssysteme. Zum Beispiel wird das Land gern als Ganzes und gemeinsam mit anderen Ländern als Gegenmodell zu den exklusiven Schulsystemen deutschsprachiger Länder erwähnt (z. B. bei Tillmann 2007, 4; Powell 2018, 129) oder es finden sich Verweise auf bestimmte Bereiche inklusiver Pädagogik in Kanada (z. B. bei Löser 2014). Als Einwanderungsland betont Kanada seit langer Zeit Werte wie Diversität und Respekt für Vielfalt. Im Gegensatz zum Nachbarland USA verfolgt es keine assimilierende Integrationsstrategie, sondern die Philosophie eines ‚cultural mosaic‘ (Kelley & Trebilcock 2010). Diese auf Ebene eines nationalen Selbstverständnisses liegenden Akzentuierungen von Akzeptanz und Anerkennung von Unterschiedlichkeit bilden eine anschlussfähige gesellschaftliche Basis für die Gestaltung schulischer Inklusion in Kanada.

Angestoßen durch die 1982 verabschiedete ‚Charter of Rights and Freedoms‘ befinden sich die meisten der kanadischen Provinzen bereits seit den 1980er Jahren in einem Wandel des Abbaus von Sondersystemen hin zu einem Schulsystem für alle.<sup>1</sup> Es ist davon auszugehen, dass Kanada über einen reichen Fundus an Erfahrungen verfügt und eine Vielzahl an Mechanismen, Routinen und Strukturen entwickelt hat, um inklusive schulische Bildung zu realisieren (vgl. Köpfer 2013, 11). Darüber hinaus steht Kanada im Fokus des internationalen Interesses, weil es in den PISA-Studien stets Plätze im oberen Bereich erreichen konnte und dabei „entgegen vieler europäischer und auch dem US-amerikanischen Bildungssystem – die Leistungsergebnisse der getesteten 15-Jährigen keine signifikanten sozioökonomischen oder ethnischen Disparitäten aufzeigten“ (Sliwka, Klopsch & Yee 2017, 109). Kanada scheint keine ähnlich

---

1 Das kanadische Schulsystem war mit Ratifizierung der UN-BRK im Jahr 2010 bereits im Einklang mit dem Artikel 24 der UN-Behindertenrechtskonvention. Die kanadische Delegation hatte daher auch starken Einfluss auf die Entstehung der Konvention (vgl. Malhotra 2012, 202).

großen Probleme hinsichtlich der Reproduktion sozialer Ungleichheit und der Exklusion nicht-privilegierter Milieus zu haben wie Deutschland (OECD 2016; Reich 2012, 44 ff.).

Wie in Deutschland ist das kanadische Schulsystem föderal organisiert. Es existiert kein zentrales nationales Bildungsministerium – die Zusammenarbeit der zehn Provinzen und drei Territorien wird im KMK-Pedant des ‚Council of Ministers of Education Canada‘ (CMEC) organisiert.<sup>2</sup> Und ähnlich wie in Deutschland gibt es gleichzeitig deutliche Parallelen in der Struktur der einzelnen kanadischen Schulsysteme. Während man hierzulande auf den Widerspruch trifft, Inklusion in auf *Segregation* angelegten vielgliedrigen Schulsystemen umzusetzen, sind die kanadischen Schulsysteme entlang der Entwicklungsphasen der Schüler\*innen (Kindheit sowie frühe und späte Adoleszenz) eingliedrig organisiert und damit *integrative* Systeme. Auf eine Differenzierung nach Leistungspotenzialen wird weitgehend verzichtet (vgl. Sliwka, Klopsch & Yee 2017, 118). Dieser Unterschied ist nicht trivial. Es ist naheliegend, dass die Struktur eines Schulsystems und dessen formale Regeln einen starken Einfluss darauf haben, wie in alltäglichen Praktiken die Heterogenität der Schüler\*innen hervorgebracht und bearbeitet wird (vgl. Sturm 2018), wie also die Struktur des Schulsystems auf die Handlungspraxis im Unterricht wirkt.

Kanada ist im Diskurs um Inklusion schon länger Vorbild für inklusionsorientierte Entwicklungen. Mit dem von Porter & Richler (1991) publizierten Grundlagenwerk ‚Changing schools: Perspectives on Disability and Inclusion‘ gilt Kanada für Sander (2003) als das „Geburtsland“ (ebd., 314) der inklusiven Schule. Ähnlich schwärmt Roebke (2002, 82 f.) in einer Glosse von Kanada als einem Land, das zu den Spitzenreitern in PISA gehört und in dessen Provinz New Brunswick alle Kinder und Jugendliche in einer Schule ohne Ausgrenzung lernen. „Schade, dass Kanada [...] weit weg ist“ (ebd., 83) lautet ihr Resümee mit einem Blick auf die als unzureichend empfundenen Verhältnisse in Deutschland. Hinz (2006) adelt Kanada zum „Nordstern“ für Inklusion.

Im deutschsprachigen wissenschaftlichen Diskurs wird in den letzten Jahren zunehmend auf Kanada rekurriert. Es finden sich diverse vereinzelte Auseinandersetzungen (Hinz 2006, 2007; Collicott 2011; Porter 2011; Köpfer 2016; Schroeder 2016; Trumpa & Sliwka 2016) sowie ausführliche Analysen in Bezug auf die provinziale Realisierung inklusiver Bildung (Köpfer 2013), den Umgang mit sprachlicher und kultureller Vielfalt (Löser 2010; Schuett 2015), die Bildungsteilhabe Geflüchteter (Korntheuer 2016) und Analysen zu milieuspezifischer Benachteiligung (Link 2011) in den unterschiedlichen kanadischen Pro-

---

2 Die Provinzen und Territorien übernehmen jeweils die Verantwortung für Curricula, Abschlussprüfungen und methodisch-didaktische Rahmenbedingungen, die schulische Infrastruktur sowie die Aus- und Weiterbildung der Lehrpersonen.

vinzen. Medien greifen in ihrer schulstrukturellen Berichterstattung mitunter auf die Erfahrungen von Übersee zurück (z. B. Trautsch 2011; Hooch 2018). Die Konnotation der Ergebnisse dieser vergleichenden Betrachtungen und Analysen sind dabei – bis auf wenige Ausnahmen (z. B. Schroeder 2016) – positiv. Das Land Kanada und seine unterschiedlichen Schulsysteme werden im deutschsprachigen Diskurs als Zusammenhang dargestellt, in dem „das Ziel der Inklusion von Diversität besonders strukturiert und zielstrebig verfolgt“ (Alleman-Ghionda 2015, 41) wird. Das verbindende Narrativ dieser Beiträge zu inklusiver Bildung in Kanada ist, dass Deutschland auf seinem inklusionsorientierten Reformweg hinter Kanada steht und von diesem Land lernen kann.

Der Blick auf andere Gegenwartsgesellschaften ist von der Hoffnung geprägt, am anderen guten Beispiel zu lernen, in diesem Fall, wie Inklusion konkret umgesetzt werden kann. Auch in Bezug auf das Vorbild Kanada muss diese Hoffnung etwas relativiert werden. Zum ersten ist kein Land dieser Welt ‚fertig‘ mit Inklusion. Es handelt sich um einen Prozess, der auch heute noch in allen Ländern der Welt eine Herausforderung darstellt (vgl. Powell 2018, 127). Zum zweiten können ‚erfolgreiche‘ Aspekte aus einem Land nicht einfach in ein anderes Land übertragen werden, ohne den spezifischen historisch-gesellschaftlichen Kontext der Bildungssysteme zu beachten. Drittens ist, gerade auch im Beispiel Deutschland und Kanada zu beachten, dass es sich hier um föderale Staatensysteme handelt, und im Vergleich viel eher die Bundesstaaten bzw. Ebenen der Provinzen zu betrachten sind bzw. innerstaatliche Vergleiche ebenso wichtig sind. Viertens darf die kritische Perspektive nicht vergessen werden. Auch oft genannte Vorbilder wie Kanada produzieren bei der Umsetzung inklusiver Bildung Widersprüche (vgl. kritisch zu Kanada bspw. Schroeder 2016 und die Beiträge von Pearpoint sowie Hinz & Boban in diesem Band), die nicht zuletzt in den unaufhebbaren Widersprüchen der Ziele von Inklusion begründet sind (vgl. Boger 2017).

So formuliert sich das Anliegen dieses Buches vor dem Hintergrund dieser Einschränkungen. Es geht den hier versammelten Beiträgen nicht um das Aufzeigen einer ‚richtigen‘ Umsetzung von Inklusion, sondern um aufschließende Perspektiven zum Themenfeld inklusiver Bildung am Beispiel kanadischer Bildungsstrukturen und Unterrichtspraktiken. Es geht darum, den internationalen Diskurs um vielfaltsbewusste Bildung mit seinen vielfältigen Stimmen aufrechtzuerhalten, Aspekte guter inklusiver Praxis sowie heterogenitätsbezogener Problemfelder genauso zu reflektieren wie Vorschläge für inklusive Strukturen wahrzunehmen und kanadische Besonderheiten kennenzulernen. Unsere Hoffnung ist, dass mit den Beiträgen Lern- und Reflexionsprozesse bezüglich der Fragen angeregt werden, was wie in deutschsprachigen Schulsystemen adaptiert werden kann und auch, aus welchen Fehlern zu lernen ist.