

Hochschule Magdeburg-Stendal
Fachbereich: Angewandte Humanwissenschaften
Studiengang: Angewandte Kindheitswissenschaften

Bachelorarbeit

„All inclusive...?!“

Inklusion in der Frühpädagogik

– Eine Betrachtung bundesdeutscher
Bildungspläne –



Erstkorrektorin: Prof. Dr. Beatrice Hungerland

Zweitkorrektorin: Prof. Dr. Frauke Mingerzahn

vorgelegt von: Anna Thasler

Anschrift: Gartenstraße 3
09380 Thalheim

E-Mail: annathasler@web.de

Matrikelnummer: 20102490

Abgabedatum: 29. August 2013

Inhaltsverzeichnis

<i>Abkürzungsverzeichnis</i>	4
<i>Einleitung</i>	6
1 Einführung in den Gedanken und die Rahmenbedingungen von Inklusion	9
1.1 Inklusion – Begriffsbestimmung und theoretischer Hintergrund	9
1.2 Abgrenzung zur Integration	14
1.3 Rechtliche Rahmenbedingungen von Inklusion in Deutschland	17
1.3.1 Internationale Übereinkommen	17
1.3.2 Rechtsgrundlagen von Inklusion in Deutschland	22
2 Maßstäbe für die Umsetzung frühpädagogischer Ansätze in Institutionen	26
2.1 Bildungsauftrag	26
2.2 Bildungsplan	27
3 Die Bildungspläne der deutschen Bundesländer im Kontext von Inklusion	29
3.1 Vorstellung der Vorgehensweise	29
3.2 Vorstellung der Indikatoren	30
3.3 Betrachtung der einzelnen Bildungspläne im Kontext von Inklusion	32
3.3.1 Baden-Württemberg	32
3.3.2 Bayern.....	35
3.3.3 Berlin	38
3.3.4 Brandenburg	40
3.3.5 Bremen	41
3.3.6 Hamburg	43

3.3.7	Hessen.....	45
3.3.8	Mecklenburg-Vorpommern.....	46
3.3.9	Niedersachsen.....	48
3.3.10	Nordrhein-Westfalen	50
3.3.11	Rheinland-Pfalz	52
3.3.12	Saarland	54
3.3.13	Sachsen.....	55
3.3.14	Sachsen-Anhalt.....	57
3.3.15	Schleswig-Holstein.....	58
3.3.16	Thüringen	60
3.4	Bedeutsamkeit von Inklusion für die Frühpädagogik im Vergleich der Bildungspläne der deutschen Bundesländer.....	62
4	<i>Fazit</i>.....	66
4.1	Schlussfolgerungen.....	66
4.2	Schlussbetrachtungen aus kindheitswissenschaftlicher Sicht.....	68
	<i>Literatur- und Quellenverzeichnis</i>	70
	<i>Anhang</i>.....	84

Abkürzungsverzeichnis

AEMR	= Allgemeine Erklärung der Menschenrechte
AGG	= Allgemeines Gleichbehandlungsgesetz
BASFI	= Behörde für Arbeit, Soziales, Familie und Integration der Freien Hansestadt Hamburg
BGG	= Gesetz zur Gleichstellung behinderter Menschen (Behindertengleichstellungsgesetz)
BM	= Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern
BRK	= Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen UN-Behindertenrechtskonvention UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen
CRC	= Convention on the Rights of the Child Übereinkommen über die Rechte des Kindes UN-Kinderrechtskonvention
CRPD	= Convention on the Rights of Persons with Disabilities
GG	= Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland
HKM	= Hessisches Kultusministerium
HSM	= Hessisches Sozialministerium
IFP	= Staatsinstitut für Frühpädagogik München
INA	= Internationale Akademie für innovative Pädagogik, Psychologie und Ökonomie gGmbH an der Freien Universität Berlin
JMK	= Jugendministerkonferenz
KM	= Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg
KMK	= Kultusministerkonferenz
MBFJ	= Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend in Rheinland-Pfalz
MBJS	= Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg
MBKW	= Ministerium für Bildung, Kultur und Wissenschaft des Saarlandes

MGFFI	= Ministerium für Generationen, Familie, Frauen und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen
MK	= Niedersächsisches Kultusministerium
MS	= Ministerium für Arbeit und Soziales Sachsen-Anhalt (bis 2011 Ministerium für Gesundheit und Soziales)
MSGFG	= Ministerium für Soziales, Gesundheit, Familie und Gleichstellung des Landes Schleswig-Holstein
MSW	= Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen
SAFGJS	= Senator für Arbeit, Frauen, Gesundheit, Jugend und Soziales der Freien Hansestadt Bremen
SenBJS	= Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin
SGB VIII	= Sozialgesetzbuch Achstes Buch – Kinder- und Jugendhilfe
SGB IX	= Sozialgesetzbuch Neuntes Buch – Rehabilitation und Teilhabe behinderter Menschen
SMK	= Sächsisches Staatsministerium für Kultus
StMAS	= Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen
TMBWK	= Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur
UDHR	= Universal Declaration of Human Rights
UNESCO	= United Nations Educational, Scientific and Cultural Organizations

Einleitung

Einmal habe ich einen fünfjährigen Jungen gefragt, ob er mir sagen könne, welche Kinder in seiner Gruppe behindert seien. Er sah mich mit großen Augen an. Ich bohrte nach: „Ist Lukas behindert? Kann der weniger als die anderen Kinder?“ Meine Erwachsenenantwort kannte ich freilich, denn für mich war Lukas ein Kind mit Downsyndrom. Seine Kinderantwort war: „Lukas kann prima klettern. Aber im Erzählkreis kann der nie ruhig sitzen. Manchmal nervt das.“ (Schmidt o.J.: o.S.)

Von dieser Begegnung erzählt Rainer Schmidt. Er ist Paralympicssieger, Pfarrer, Bildungsreferent, Autor und Kabarettist. Rainer Schmidt erlebt, dass Vielfalt und Verschiedenheit anerkannt wird, dass von ihm wahrgenommene Unterschiede keine Bedeutung haben, dass alle gleichermaßen und gleichwertig als Menschen mit Fähigkeiten, Talenten und Kompetenzen angenommen werden, ohne dass dabei Defizite oder Andersartigkeit von Bedeutung sind. „Inklusion bedeutet, dass jeder Mensch 'zum richtigen Zeitpunkt am richtigen Ort' und so wie er ist einfach 'richtig' ist.“ (Boban o.J.: o.S.) Genau diese Erfahrung macht Rainer Schmidt in einer Kindertagesstätte: er erlebt gelebte Inklusion.

Die öffentliche Diskussion um Inklusion im Bildungssystem besteht seit einigen Jahren. Gerade durch die Verabschiedung der UN-Behindertenrechtskonvention (BRK) 2006 hat das Thema an Aktualität und Brisanz gewonnen. Die Bundesrepublik Deutschland ist mit der Ratifikation der BRK seit 2009 dazu verpflichtet, ein inklusives Bildungssystem aufzubauen und zu gestalten. Dabei kommt insbesondere der frühen Bildung in Kindertageseinrichtungen als grundlegendem institutionalisiertem Bereich des Bildungssystems eine große Bedeutung zu. (vgl. Heimlich 2013: 8) Maria Kron greift auf, warum gerade dieser Bildungsbereich so große Relevanz im Kontext von Inklusion besitzt bzw. besitzen sollte:

„In der Entwicklungslogik ist es widersinnig, Kinder in ihrer wichtigsten Sozialisationsphase voneinander zu isolieren und später von ihnen als Jugendliche oder Erwachsene zu verlangen, dass sie sich gegenseitig in ihrer Besonderheit achten und akzeptieren.“ (Kron 2008: 193)

Der Bereich der frühen Bildung und Erziehung steht nun vor der Aufgabe, seine Institutionen inklusiv auszurichten. Ein wichtiger Maßstab für die Umsetzung und Gestaltung pädagogischer Ansätze in Institutionen der Frühpädagogik sind die Bildungspläne der deutschen Bundesländer. Inwieweit sind diese jedoch an Inklusion orientiert? Richten sich die Bildungspläne, die die Grundlage für die pädagogische Praxis in den Institutionen frühkindlicher Bildung auf Länderebene darstellen, an Inklusion als Denk- und Handlungsansatz aus?

Die vorliegende Bachelorarbeit wird diese Fragestellungen aufgreifen und die genannten Aspekte vertiefen, indem sie zum Einen die (begrifflichen) Hintergründe von Inklusion klärt und zum Anderen die Bildungspläne konkret unter dem Gesichtspunkt von Inklusion beleuchtet. Das Ergebnis dieser Betrachtungen stellt schließlich dar, welche Bedeutung Inklusion innerhalb der Bildungspläne beigemessen wird. Sind die bundesdeutschen Bildungspläne „*All inclusive...?!¹*“ Dies wird sich am Ende der Bachelorarbeit herausstellen.

Einführend wird dazu Inklusion definiert und eine Abgrenzung zur Integration vorgenommen, um eine bessere Einordnung von Inklusion zu ermöglichen. Darauf folgt ein Überblick über die Rahmenbedingungen von Inklusion, wobei zwischen internationalen Übereinkommen mit Auswirkungen auf Deutschland, und speziell nationalen Rechtsgrundlagen von Inklusion differenziert wird.

Der zweite Teil greift Maßstäbe auf, die die Umsetzung frühpädagogischer Ansätze in Institutionen regeln. Dabei wird es zum einen um den gesetzlich im achten Sozialgesetzbuch (SGB VIII) in Artikel 22 Absatz 2 und 3 fixierten Bildungsauftrag gehen. Zum anderen wird auf den Begriff *Bildungsplan* eingegangen, der aus dem „Gemeinsamen Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen“ als Beschluss der Jugendministerkonferenz und der Kultusministerkonferenz im Jahre 2004 hervorging. Dieser Rahmen der Länder bildet die Grundlage aller Bildungspläne auf Länderebene und gibt Anhaltspunkte für deren (inhaltliche) Gestaltung.

Die Klärung dieser Begrifflichkeiten, Rahmenbedingungen und theoretischen Hintergründe ist der Ausgangspunkt für die Kernthematik der Arbeit: die Betrachtung der einzelnen Bildungspläne im Hinblick auf die Benennung von Inklusion und die Auseinandersetzung bzw. Beschäftigung mit dieser und von – mit dem Gedanken der

¹ Die Formulierung „*All inclusive...?!¹*“ ist Teil des Titels der vorliegenden Bachelorarbeit.

Inklusion in Zusammenhang stehenden – Themen. Einführend dazu erfolgen eine Beschreibung der geplanten Vorgehensweise bei der Betrachtung der Bildungspläne und eine Aufschlüsselung der Indikatoren, die der Auswahl geeigneter Abschnitte aus den Bildungsplänen der deutschen Bundesländer dienen werden. Daran schließt sich die Untersuchung der Bildungspläne an. Die gewonnenen Erkenntnisse werden in einem Vergleich zusammengeführt, der darstellt, welche Bedeutung Inklusion in den Bildungsplänen beigemessen wird.

Das darauf folgende Fazit wird allgemeine Schlussfolgerungen sowie eine Betrachtung aus kindheitswissenschaftlicher Sicht beinhalten, in welcher die kindheitswissenschaftlichen Schlüsselbegriffe *Subjektorientierung*, *Ressourcenorientierung* und die Sicht auf *Kinder als Akteure* erläutert werden und dargestellt wird, wie diese mit Inklusion einhergehen.

Es ist mir wichtig, das Thema Inklusion auch in Bezug auf mein Studium der Angewandten Kindheitswissenschaften zu sehen und darauf im Fazit einzugehen, indem ich kindheitswissenschaftliche Grundgedanken auf Inklusion anwende. Insbesondere durch Seminare der Diversity Studies und der Soziologie wurde ich mit der Vielfalt und Heterogenität von Lebenslagen, mit unterschiedlichen 'Kindheiten', vertraut gemacht, was dazu beigetragen hat, dass ich angefangen habe, mich verstärkt für das Thema Inklusion zu interessieren und mich damit zu beschäftigen, da Inklusion als Begriff oder Gedanke nicht explizit Inhalt der Seminare war. Praktisch konnte ich dies auch in meiner ehrenamtlichen Arbeit im Deutschen Kinderschutzbund Kreisverband Stendal e.V. erfahren, bei der ich Kontakt zu Kindern aus unterschiedlichen Lebens- und sozialen Lagen, kulturellen Hintergründen und Nationalitäten, zu Kindern mit verschiedenen Fähigkeiten und Kompetenzen hatte. Inklusion als wirksames Konzept für eine Gesellschaft und damit auch ein Bildungssystem ohne Ausgrenzung, Diskriminierung, Kategorisierung und Etikettierung hat für mich dadurch immer mehr an Bedeutung gewonnen. Die vorliegende Arbeit soll dazu einen Einblick mit Schwerpunkt auf die Inklusion in der Frühpädagogik geben.

1 Einführung in den Gedanken und die Rahmenbedingungen von Inklusion

„Ziel der Inklusion ist es, die besten Grundlagen für die Entwicklung und Ausbildung aller Kinder und Jugendlichen zu schaffen, indem Kindergärten und Schulen im Einklang mit den Ideen und Werten des Begriffs arbeiten.“ (Haug 2008: 36) Das folgende Kapitel dient der Einführung in den Begriff der Inklusion. Die Beschäftigung mit Inhalten und Kernelementen des Inklusionsansatzes bzw. -gedankens soll aufzeigen, welche *Ideen und Werte* sich hinter Inklusion verbergen. Im Zuge dieser Auseinandersetzung wird das Augenmerk auch auf Integration als wichtigen Bezugspunkt und gewissermaßen Vorläufer der Inklusion gelegt. Außerdem werden internationale Übereinkommen und nationale Gesetze, die Inklusion in einen rechtlichen Rahmen setzen, in den Blick genommen.

1.1 Inklusion – Begriffsbestimmung und theoretischer Hintergrund

„In den vergangenen Jahren sind das Konzept und die Umsetzung inklusiver Bildung immer wichtiger geworden. International wird der Terminus zunehmend breiter verstanden: als eine Reform, die die Vielfalt aller Lernenden unterstützt und willkommen heißt.“ (Burnett 2010: 4) Woher der Begriff stammt und was dahinter steht wird im Folgenden aufgegriffen und näher beleuchtet.

Der Begriff Inklusion geht zurück auf das lateinische Wort *includere*, was „einschließen“ oder „einfügen“ bedeutet bzw. auf die Bezeichnung *lat. inclusio* = „Einschluss“ (Langenscheidts Großes Schulwörterbuch Lateinisch-Deutsch 1999: 587; Stichworte: *includo, inclusio*). Inklusion bezieht sich damit sowohl auf die Handlung des Einschließens als auch auf den Umstand des Eingeschlossenseins. Gegenstück zum Begriff der Inklusion ist der Begriff der Exklusion, der sich mit „Abgesondertheit“ oder „Ausgeschlossensein“² übersetzen lässt. (vgl. Krach 2009: 382)

Für ein umfassendes Verständnis von Inklusion als komplexem Denk- und Handlungsansatz erscheint es wichtig, die gesellschaftliche/soziologische Betrachtungsweise ebenso wie die pädagogische Sichtweise hinzuzuziehen.

² lat. *excludere* = ausschließen, absondern, fernhalten, trennen (Langenscheidts Großes Schulwörterbuch Lateinisch-Deutsch 1999: 423; Stichwort: *excludo*)

Inklusion auf gesellschaftlicher Ebene, geht nach Ulrich Niehoff (2007: 486) „[...] von einer grundsätzlichen heterogenen Gesellschaftsstruktur aus.“ Das bedeutet, dass „Menschen [...] sich in vielfacher Hinsicht voneinander [unterscheiden] [...]. Inklusion zielt ab auf eine Gesellschaft, in der die verschiedenen Menschen als gleichberechtigte Bürger miteinander leben können.“ Um Inklusion im pädagogischen Bereich umfassend diskutieren, begrifflich konkretisieren und umsetzen zu können, ist es wichtig, auch aus soziologischer Sicht auf Inklusion zu schauen. Inklusiver Bildung muss laut Ulrich Heimlich (2012: 13) „[...] vor dem Hintergrund konkreter gesellschaftlicher Entwicklungen der Gegenwart gesehen werden [...].“ Er begründet dies damit, dass sich gesellschaftliche Inklusionsmuster in den letzten 150 Jahren in westlichen Industriegesellschaften gewandelt haben. Die Gesellschaft der Moderne reißt ihre Mitglieder zunehmend aus gewachsenen sozialen Strukturen heraus, während Inklusion zuvor über beständige soziale Beziehungen innerhalb des sozialen Nahraums³ organisiert wurde. Dies bedeutet wiederum, dass soziale Beziehungen ebenso wie Identitäten selbst gesucht bzw. konstruiert werden müssen, was Inklusion zunehmend zu einer Aufgabe für jeden Einzelnen macht. (vgl. Heimlich 2012: 13)

„Es ist unschwer vorstellbar, dass Menschen mit Behinderungen oder sozialen Benachteiligungen rasch aus diesem selbst organisierenden Inklusionsprozess herausfallen und an den Rand der Gesellschaft gedrängt werden. Der soziologische Blick lehrt von daher, auch das Gegenteil von gesellschaftlicher Inklusion nicht außer Acht zu lassen. Westliche Industriegesellschaften haben eindeutige Tendenzen zur Exklusion. [...] Inklusion und Exklusion sind von daher in modernen Gesellschaften unauflöslich miteinander verknüpfte Prozesse.“⁴ (Heimlich 2012: 13f.)

Aufgabe der pädagogischen Disziplinen ist es, dieses Spannungsverhältnis zu berücksichtigen und Inklusion als etwas zu sehen, was über das Bildungssystem hinaus in die Gesellschaft weist und von dieser als Aufgabe aber auch als Verantwortung wahrgenommen werden muss (vgl. Heimlich 2012: 14).

³ Ulrich Heimlich bezeichnet Familien- und Verwandtschaftsbeziehungen, aber auch Nachbarschaften als sozialen Nahraum.

⁴ Ulrich Heimlich bezieht sich dabei u.a. auf die Systemtheorie von Niklas Luhmann (vgl. Heimlich 2012: 14).

Aus pädagogischer Sicht heraus lässt sich Inklusion nach Andreas Hinz (2006: 98) als „[...] allgemeinpädagogischer Ansatz [definieren], der auf der Basis von Bürgerrechten argumentiert, sich gegen jede gesellschaftliche Marginalisierung wendet und somit allen Menschen das gleiche volle Recht auf individuelle Entwicklung und soziale Teilhabe ungeachtet ihrer persönlichen Unterstützungsbedürfnisse zugesichert sehen will.“ Für den Bereich der Bildung bedeutet dies, dass ein uneingeschränkter Zugang sowie eine unbedingte Zugehörigkeit zu allen Bildungseinrichtungen besteht. Dies wiederum verlangt, dass sich die Institutionen an den individuellen Bedürfnissen aller ausrichten, was dazu führt, dass jeder Mensch dem Verständnis der Inklusion entsprechend als selbstverständliches Mitglied der Gesellschaft anerkannt wird. (vgl. Hinz 2006: 98)

„Inklusion wird also nicht mit bestimmten kategorisierten, klar abgrenzbaren Personengruppen verbunden, sondern als generelles Prinzip in jeglicher Gruppierung verstanden, demzufolge die individuelle Unterschiedlichkeit der Gruppenmitglieder und damit die Heterogenität der Gruppe als anregend und bereichernd wahrgenommen wird. Hierbei wird nicht nur eine einzelne Heterogenitätsdimension⁵ [...] betrachtet, vielmehr fließen alle Dimensionen von Verschiedenheit in die Betrachtung ein [...]. Menschen mit Behinderungen sind somit in diesem großen Rahmen enthalten, allerdings nicht mehr mit einem Verständnis funktioneller Eingeschränktheit, sondern als eine von diversen gesellschaftlichen Minderheiten.“ (Hinz 2006: 98)

Die Deutsche UNESCO-Kommission bringt in einer Definition noch weitere Aspekte, die Merkmale einer inklusiven pädagogischen Arbeit darstellen, ein:

„Inklusion wird [...] als ein Prozess verstanden, bei dem auf die verschiedenen Bedürfnisse von allen Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen eingegangen wird. Erreicht wird dies durch verstärkte Partizipation an Lernprozessen, Kultur und Gemeinwesen, sowie durch Reduzierung und Abschaffung von Exklusion in der Bildung.“ (Deutsche UNESCO-Kommission e.V. 2010: 9)

⁵ Heterogenitätsdimensionen nach Andreas Hinz können sein: Fähigkeiten, Geschlechterrollen, ethnische Herkunft, Nationalität, Erstsprache, Rasse, soziale Klasse/Milieus, Religion und Weltanschauung, sexuelle Orientierung, körperliche Bedingungen usw. (vgl. Hinz 2006: 98).

Diese beiden Definitionen nach Hinz (2006) und der Deutschen UNESCO-Kommission (2010) enthalten Kernelemente von Inklusion, die dieser Eindeutigkeit und Zielorientierung geben, da sich erst dadurch für Inklusion als Konzept pädagogischer Arbeit Handlungsrelevanz ergibt (vgl. Sulzer 2013: 13). Zusammengefasst und ergänzt durch weitere Literatur lassen sich folgende grundlegende Merkmale von Inklusion identifizieren:

- Inklusion kann als elementarer Handlungsansatz für den Bildungsbereich und die Gesellschaft gesehen werden, der den Gedanken der Gleichwertigkeit als Verpflichtung beinhaltet (vgl. Booth/ Ainscow/Kingston 2007: 12). Inklusion erfordert demnach eine stetige Wachsamkeit für Ausgrenzungspraktiken in der Gesellschaft und im Erziehungs- und Bildungssystem (vgl. Booth 2011: 5).
- Der Begriff der Inklusion steht für eine Gesellschaft und ein Bildungssystem, „[...] das ohne Aussonderung auskommt und übergreifende Werte wie die gleichberechtigte soziale Teilhabe aller sowie den Respekt vor der Vielfalt menschlichen Lebens beinhaltet.“ (Lütje-Klose 2013: 12)
- Inklusion beschreibt eine Vision von einer Gesellschaft, in der eine grundlegende Anerkennung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden handlungsleitend bzw. –weisend ist (vgl. Booth /Ainscow/Kingston 2007: 13).
- Inklusion ist nicht zu verstehen „[...] als ein Spezialrecht für Behinderte, sondern ein Recht für jeden Menschen und für das Zusammenleben aller Menschen.“ (Hocke 2011: 3)
- „Inklusion strebt den Abbau von Diskriminierung und Marginalisierung an und wendet sich gegen die dichotome Vorstellung einer Zwei-Gruppen-Theorie, durch die zum Beispiel eine Unterscheidung zwischen Behinderten und Nichtbehinderten, Deutschen und Ausländern, Einsprachigen und Mehrsprachigen, Reichen und Armen getroffen wird.“ (Lütje-Klose 2013: 12)
- Inklusion steht für Chancengerechtigkeit und greift das Prinzip von *Bildung für Alle* auf (vgl. Deutsche UNESCO-Kommission e.V. 2010: 7).

- Inklusion bezieht sich im Hinblick auf Bildung auf ein pädagogisches Modell, welches die Aufnahme aller Kinder in eine Einrichtung anstrebt, gleichlaufend mit dem Anspruch uneingeschränkter Teilhabe und Gemeinschaft, auch innerhalb der Institution (vgl. Prengel 2010a: 19). Das System soll sich folglich an die Bedürfnisse der Menschen anpassen, die darin leben.
- Inklusion schließt ein, „[...] alle Formen von Ausgrenzung zu [...] [verringern]. [...] Bei Inklusion geht es darum, **alle** Barrieren für Spiel, Lernen und Partizipation für **alle** Kinder auf ein Minimum zu reduzieren.“ (Booth/Ainscow/Kingston 2007: 13) Durch diese Begrifflichkeit wird der Ausdruck bzw. die Zuschreibung *sonderpädagogischer Förderbedarf* vermieden (vgl. Booth/Ainscow/ Kingston 2007: 16).
- „Ausgangspunkt von Inklusion in der Pädagogik ist die Gleichheit und Verschiedenheit der Kinder.“ (Prengel 2010b: 6) Die *Perspektive der Gleichheit* steht für den Blick auf Menschen als gleich in Bedürfnissen und Rechten, während die *Perspektive der Heterogenität* der Verschiedenheit Aufmerksamkeit widmet. (vgl. Prengel 2010b: 2f.)

Inklusion stellt sich als vielschichtiger Ansatz und komplexe Strategie dar. Als Ansatz enthält Inklusion Prinzipien für pädagogische und gesellschaftliche Entwicklung. Als Strategie sieht Inklusion vor, Bildung und Erziehung für alle neu zu überdenken und neu zu ordnen. (vgl. Booth 2011: 5) „Durch Inklusion wird Vielfalt als Reichtum und Gewinn einer Gesellschaft angesehen.“ (Bürli/Mürner 2009: 296) Damit kann Inklusion als ein gesamtgesellschaftlicher Wandlungsprozess verstanden werden, der Sonderstellungen⁶ bestimmter gesellschaftlicher Gruppen in den Blick nimmt und diesen durch die Vermeidung bzw. Auflösung von Kategorisierungen begegnen will (vgl. Bürli/Mürner 2009: 297). Es geht also darum, immer bessere Wege zu finden, auf Vielfalt zu antworten und Barrieren zu identifizieren und zu entfernen, die diesen Prozess hemmen (vgl. Deutsche UNESCO-Kommission 2007:1).

⁶ Die Autoren beziehen sich dabei auf gesellschaftliche Gruppen, die traditionell von Diskriminierung betroffen sind, wie z.B. ethnische Minoritäten, Menschen mit Behinderung, Frauen oder religiöse Gruppierungen (vgl. Bürli/Mürner 2009: 297).

1.2 Abgrenzung zur Integration

Vor der Einführung des Inklusionsbegriffes fand in Deutschland unter dem Begriff Integration die „[...] theoretische und praktische Auseinandersetzung zur gemeinsamen Erziehung und Bildung bzw. zum gleichberechtigten Miteinander von Menschen mit und ohne Behinderung [...]“ (Krach 2009: 386) statt.

Der Ursprung des Integrationsbegriffes liegt in der Zeit nach dem 2. Weltkrieg, vor allem aber in den 1960er Jahren. Damals vollzogen sich in einer Vielzahl von Industriestaaten soziale Umwälzungen in Bezug auf gesellschaftliche Werte- und Normensysteme. Dabei wurde auch verstärkt das separierende Schulsystem in Frage gestellt. Aus dieser Gegenposition zur Separation⁷ heraus entstand die Integrationsbewegung. (vgl. Müller 2012: 99f.) Diese Bewegung, die vor allem von Eltern initiiert und getragen wurde, hatte die Verminderung von Aussonderung und das Vorantreiben der gemeinsamen Bildung von Kindern mit und ohne Behinderung in Kindergarten und Schule zum Ziel (vgl. Albers 2011: 9).

Im Allgemeinen beschreibt der Begriff Integration die „[...] Wiederherstellung [einer Einheit] oder [das] Einfügen in ein größeres Ganzes [...].“ (Iben 2007: 490) Dabei geht es um eine „[...] Anpassung an die Normen und den Lebensstil einer Gesellschaft oder Gruppe [...], wobei abweichende Verhaltensweisen und -orientierungen zugunsten einer Assimilation nach und nach aufgegeben werden.“ (Iben 2007: 490) Bezogen auf den pädagogischen Bereich geht es darum, behinderte Kinder in die Regelschule bzw. den Kindergarten einzubeziehen (vgl. Iben 2007: 490). „Sie [die Integration, Anm. d. V.] wird inhaltlich definiert als allseitige Förderung aller Kinder durch gemeinsame Lernsituationen.“ (Wocken 2006: 99)

⁷ Separation meint die Aussonderung bzw. Abschottung von Kindern/Jugendlichen mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen in spezielle(n) Einrichtungen. Dies erfolgte ab Mitte des 19. Jahrhunderts in Deutschland. (vgl. Lütje-Klose 2013: 12)

Im nachstehenden Textabschnitt soll anhand einiger zentraler Punkte sichtbar gemacht werden, wie bzw. wo sich Integration und Inklusion hinsichtlich der Gestaltung des Bildungssystems voneinander abgrenzen lassen:

- *Bedeutung institutioneller Systeme:* Während die Integration vorsieht, Menschen mit Behinderungen in das System einzupassen, betrachtet Inklusion den Menschen von Anfang an als Teil der Gesellschaft und passt sich an dessen Bedürfnisse an (vgl. Albers 2011: 15). Für die Integrationspraxis bedeutet dies, dass Kinder mit Behinderung so weit gefördert werden bis sie im integrativen Setting teilnehmen können, was selektive institutionelle Systeme notwendig macht. Im Gegensatz dazu beabsichtigt Inklusion, dass sich Kindertageseinrichtungen ebenso wie Schulen als System an sich verändern, damit es möglich ist, alle Kinder unter Berücksichtigung ihrer gesamten Heterogenität aufzunehmen. (vgl. Heimlich 2013: 21) Es geht bei Inklusion also um die Schaffung eines umfassenden Systems, in dem sich alle wiederfinden.
- *Umgang mit Heterogenität:* Integration nimmt Kategorisierungen vor, die sich an bestimmten Normvorstellungen orientieren und arbeitet mit Zuschreibungen, z.B. der Zuweisung sonderpädagogischen Förderbedarfs aufgrund einer Behinderung, die eine Normabweichung darstellt. Das macht deutlich, dass Integration Zuordnungen im Sinne einer Zwei-Gruppen-Theorie vornimmt (behindert/nichtbehindert,...) und Andersartigkeit und Defizite im Mittelpunkt der Förderung stehen. Inklusion hingegen lehnt Zuschreibungen und Kategorisierungen ab. Inklusion sieht Vielfalt und Verschiedenheit als Normalfall an und begegnet diesen anerkennend. (vgl. Müller 2012: 101f.; Bleckmann/Saldern/Wolfangel 2012: 22ff.) Inklusion denkt viele Dimensionen vorhandener Heterogenität zusammen (vgl. Hinz 2004: o.S.). Damit wird jede Person als „[...] wichtiges Mitglied der Gemeinschaft unabhängig von seinen Möglichkeiten und Einschränkungen, die sich ohnehin bei allen Menschen nur graduell unterscheiden, wertgeschätzt [...].“ (Hinz 2004: o.S.)

- *Zuweisung von Ressourcen:* Ressourcen werden in inklusiven Settings nicht mehr nur einzelnen Personen aufgrund eines festgestellten besonderen Förderbedarfs zugewiesen, wie dies in der Praxis der Integration der Fall ist, da deren Andersartigkeit dadurch wiederum herausgestellt wird, sondern die Systeme an sich bekommen Ressourcen zugeteilt, da davon ausgegangen wird, dass sie es sind, „[...] die sonderpädagogischen Förderbedarf haben.“ (Hinz 2004: o.S.)

Wie sich gezeigt hat unterscheidet sich „[d]er Begriff der Integration [...] vom Begriff der Inklusion insofern, als dass es bei der Integration von Menschen immer noch darum geht, Unterschiede wahrzunehmen und zuerst Getrenntes wieder zu vereinen. Inklusion hingegen versteht sich [...] als ein Konzept, das davon ausgeht, dass alle [Kinder und Jugendliche] mit ihrer Vielfalt an Kompetenzen und Niveaus aktiv [...] [am Alltag] teilnehmen [können]. Die inklusive Sichtweise garantiert für alle [...] ‘alles’ auf ihre individuelle Art und Weise lernen zu können und ermöglicht darüber hinaus Gemeinsamkeiten.“ (Abram 2003: o.S.)

1.3 Rechtliche Rahmenbedingungen von Inklusion in Deutschland

Die Ratifikation der *UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (BRK)*⁸ im März 2009 hat eine hohe Dynamik in die Inklusionsdebatte in Deutschland gebracht (vgl. Sulzer 2013: 12). Weitere rechtliche Rahmenbedingungen, gegeben durch internationale Übereinkommen⁹ und bundesgesetzliche Grundlagen, sollen nachstehend näher beleuchtet werden, um den bildungspolitischen Rahmen und damit auch den Stand inklusiver Kindertageseinrichtungen innerhalb eines inklusiven Bildungssystems sichtbar zu machen.

1.3.1 Internationale Übereinkommen¹⁰

Allgemeine Erklärung der Menschenrechte von 1948 (AEMR)¹¹:

Als Grundlage von Inklusion kann die *Allgemeine Erklärung der Menschenrechte von 1948* betrachtet werden. Sie ist ein wichtiger Meilenstein auf dem Weg zur Umsetzung eines inklusiven Bildungssystems. Aufbauend auf dieser Erklärung wurden zahlreiche weitere internationale Abkommen und Erklärungen verfasst, die sich mit verschiedenen Menschenrechten befassen und diese konkretisieren. In der AEMR werden Aussagen getroffen, die zentral sind für den Weg hin zu inklusiver Bildung.

Artikel 1¹² verdeutlicht allgemeine Rechte, die in Artikel 2 AEMR ausführlicher betrachtet werden. (vgl. Boysen/Fitz/Schmitt 2012: 32ff.)

⁸ engl. Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD)

⁹ Als internationale Übereinkommen mit Bedeutung für die Entwicklung eines inklusiven Bildungssystems werden die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte von 1948 (AEMR), das Übereinkommen über die Rechte des Kindes von 1989 (CRC), die Salamanca-Erklärung von 1994 und die UN-Behindertenrechtskonvention erwähnt, da diese als am wichtigsten auf dem Weg zur Entwicklung einer inklusiven Gesellschaft bzw. eines inklusiven Bildungssystems erscheinen. Im Anhang 1 ist eine Auflistung aller Meilensteine auf dem Weg zur Inklusion zu finden.

¹⁰ Die folgenden internationalen Übereinkommen bzw. daraus herausgegriffene Artikel/Auszüge werden im englischen Wortlaut zitiert (mit Übersetzung im Anhang), da deutsch keine UN-Sprache ist. Außerdem gab es sowohl bei der Salamanca-Erklärung 1994 als auch bei der BRK 2006 begriffliche Unklarheiten in der amtlichen Übersetzung von Deutschland, da dort u.a. der Begriff *inclusion* mit *Integration* übersetzt wurde, was von Betroffenen und Verbänden massiv kritisiert wurde und zu einer Schattenübersetzung der BRK vom NETZWERK ARTIKL 3 e.V. 2009 führte. (vgl. dazu u.a. Boysen/Fitz/Schmitt 2012: 43f.)

¹¹ Die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte wurde im Dezember 1948 von den Vereinten Nationen veröffentlicht. Allerdings wurden die Menschenrechtspakete „[a]ufgrund von einigen Differenzen innerhalb der Staaten [...] erst 1966 verabschiedet und zehn Jahre später verwirklicht.“ (vgl. Boysen/Fitz/Schmitt 2012: 32)

In Artikel 2 AEMR heißt es:

„Everyone is entitled to all the rights and freedoms set forth in this Declaration, without distinction of any kind, such as race, colour, sex, language, religion, political or other opinion, national or social origin, property, birth or other status. Furthermore, no distinction shall be made on the basis of the political, jurisdictional or international status of the country or territory to which a person belongs, whether it be independent, trust, non-self-governing or under any other limitation of sovereignty.“¹³ (Article 2 UDHR)

Für die Beschäftigung mit den rechtlichen Rahmenbedingungen von Inklusion ist dieser Artikel bedeutsam, da er eine wichtige Aussage im Hinblick auf Gleichberechtigung und Gleichbehandlung trifft: „Dieser Gleichstellungsbekundung ist deutlich abzulesen, dass keine Unterschiede zwischen Menschen gemacht werden, dementsprechend auch nicht zwischen behinderten und nichtbehinderten Menschen.“ (Boysen/Fitz/Schmitt 2012: 34)

Weiterhin ist seit der AEMR 1948 das Recht auf Bildung ein anerkanntes Menschenrecht. Dieses ist festgeschrieben in Artikel 26, Absatz 1, AEMR¹⁴ und wurde aktuell in der *UN-Behindertenrechtskonvention* (BRK) konkretisiert. (vgl. Seitz/Finnern 2012: 16). Der Artikel 26 AEMR stellt damit einen wichtigen ersten Baustein bei der Verwirklichung eines inklusiven Bildungssystems dar, auf welchen Gesetze und viele weitere Konventionen aufbauen konnten (vgl. Boysen/Fitz/Schmitt 2012: 35).

¹² Article 1 Universal Declaration of Human Rights (UDHR): „All human beings are born free and equal in dignity and rights. They are endowed with reason and conscience and should act towards one another in a spirit of brotherhood.“ (zur Übersetzung siehe Anhang 2)

¹³ Eine Übersetzung des Artikels 2 AEMR ist im Anhang 3 zu finden.

¹⁴ Article 26 (1), Satz 1: „Everyone has the Right to Education.“ (zur Übersetzung siehe Anhang 4)

Übereinkommen über die Rechte des Kindes von 1989 (CRC)¹⁵:

Das *Übereinkommen über die Rechte des Kindes von 1989* gilt als erste Menschenrechtskonvention, die sich speziell mit den Rechten und Bedürfnissen von Kindern mit Teilhabeschwierigkeiten beschäftigt und diese gestärkt hat¹⁶. Deutschland ratifizierte diese Vereinbarung 2010 ohne jeden Vorbehalt¹⁷. (vgl. Gräf 2012: 36f.) In 54 Artikeln werden die Rechte aller Kinder beschrieben, die damit als eine Gruppe von Menschen anerkannt werden, die „[...] besonders anfällig für Menschenrechtsverletzungen ist und deshalb verstärkter Schutzmechanismen bedarf.“ (Gräf 2012: 36) Die CRC basiert auf vier Prinzipien, die in den einzelnen Artikeln in Form von Rechten ausformuliert werden:

1. Das Recht auf Gleichbehandlung
 2. Das Wohl des Kindes hat Vorrang
 3. Das Recht auf Leben und Entwicklung
 4. Achtung vor der Meinung des Kindes
- (Gräf 2012: 36)

Vor allem Artikel 2, 23, 28 und Artikel 29 CRC sind relevant, wenn man die rechtliche Ausgangslage für den Umgang mit Behinderung auf der Basis des Inklusionsgedankens skizziert. Artikel 2 CRC thematisiert die Achtung der Kindesrechte und enthält ein Diskriminierungsverbot. In Artikel 23 CRC wird sich explizit mit den Rechten von Kindern mit Behinderung und deren Förderung beschäftigt. Zentral dabei ist, dass dazu aufgefordert wird, Bedingungen zu schaffen, die ein gleichberechtigtes Aufwachsen, Teilhabe und soziale Integration in der Gesellschaft ermöglichen. Die Anerkennung des Rechts auf Bildung durch die Vertragsstaaten ist Inhalt des Artikels 28 CRC. Dieses Recht auf Bildung „[...] ist abgeleitet aus dem Recht auf Chancengleichheit und beinhaltet somit zusätzlich das Recht jedes Kindes auf eine qualitativ hochwertige oder zumindest gleichwertige Erziehung.“ (Boysen/Fitz/Schmitt 2012: 38) Aussagen über die Ausrichtung von Bildung werden in Artikel 29 CRC getroffen, die sich an der „[...] Entwicklung von Begabungen, der Persönlichkeit und den körperlichen Fähigkeiten [...]“ (Boysen/Fitz/Schmitt 2012: 38)

¹⁵ engl. Convention on the Rights of the Child (CRC)

¹⁶ Nachzulesen ist dies im General Comment No. 9 (2006) des UN-Komitees über die Rechte des Kindes. Siehe dazu Anhang 5.

¹⁷ Deutschland ratifizierte die CRC 1992, jedoch mit Vorbehaltserklärungen gegenüber Rechten von Flüchtlings- und Migrantenkindern. Am 3. Mai 2010 hat das Bundeskabinett die Rücknahme dieser Erklärungen zur CRC beschlossen. (vgl. Hildebrand 2010: o.S.)

orientieren soll. Außerdem werden Werte, wie Verantwortungsbewusstsein, Toleranz oder Gleichberechtigung erwähnt, die Kindern vermittelt werden sollen.

Aus den vorgestellten Artikeln der CRC gehen deutlich Grundhaltungen von Inklusion hervor, was zeigt, dass die CRC ein wichtiges Fundament bzw. eine Stütze für den Gedanken der Inklusion sowie die Verwirklichung eines inklusiven (frühpädagogischen) Bildungssystems und einer inklusiven Gesellschaft ist.

Salamanca-Erklärung (UNESCO 1994)¹⁸:

Ein weiteres rechtliches Dokument, welches für die inklusive Frühpädagogik relevant ist, ist die *Salamanca-Erklärung von 1994*. Vom 7. bis 10. Juni 1994 trat in Salamanca, Spanien, die Weltkonferenz „*Pädagogik für besondere Bedürfnisse: Zugang und Qualität*“ zusammen. Diese Zusammenkunft von „[ü]ber 300 Teilnehmer[n] und Teilnehmerinnen, die 92 Regierungen und 25 internationale Organisationen repräsentierten [...]“ (Mayor 1994a: o.S.), gab den Hauptanstoß für inklusive Bildung (Deutsche UNESCO-Kommission 2010: 8). Die Erklärung sollte „[...] die Weichen für grundlegende politische Veränderungen stellen [...], damit eine inklusive Pädagogik realisiert werden kann.“ (Bleckmann/Saldern/Wolfgangel 2012: 12) Auch wenn der Schwerpunkt der Salamanca-Erklärung auf inklusiver Schulbildung liegt, sind viele Gedanken auf den grundlegendsten Bildungsbereich, die frühkindliche Bildung, übertragbar.

In der Salamanca-Erklärung wurde u.a. folgendes festgehalten:

„2. We believe and proclaim that: every child has a fundamental right to education [...], every child has unique characteristics, interests, abilities and learning needs, education systems should be designed and educational programmes implemented to take into account the wide diversity of these characteristics and needs, [...] regular schools with this inclusive orientation are the most effective means of combating discriminatory attitudes, creating welcoming communities, building an inclusive society and achieving education for all [...].“¹⁹ (UNESCO 1994b: 8f.)

¹⁸ engl. Salamanca-Statement

¹⁹ Eine Übersetzung ist im Anhang 6 zu finden.

Diese Aussage macht deutlich, dass die Delegierten der Weltkonferenz Inklusion als wichtige (gesellschaftliche) Aufgabe ansehen. Die Salamanca-Erklärung ist die erste internationale Erklärung, die Kernpunkte von Inklusion enthält bzw. Aussagen über Anforderungen an ein inklusives Bildungssystem trifft. Auch für die inklusive Gestaltung der frühen Bildung kann die Salamanca-Erklärung als Anstoß genommen werden, trotz der begrifflichen Beschränkung auf *Schule*²⁰.

Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (BRK) von 2006²¹:

Mit der Unterzeichnung des *Übereinkommens über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (BRK)*²² erhält die Diskussion um Inklusion im Bildungssystem einen besonderen Stellenwert, da damit „[...] Impulse für Veränderungen im Bildungssystem einhergehen.“ (Albers 2011: 13) Mit dem Inkrafttreten der BRK werden Bildungsinstitutionen vor die Aufgabe gestellt, sich an Inklusion auszurichten und diese zu leben. Die BRK stellt eine Konkretisierung der allgemeinen Menschenrechte aus der Perspektive von Menschen mit Teilhabeerschwernissen vor dem Hintergrund ihrer jeweiligen Lebenslagen dar. Dabei geht es um die Verwirklichung von Chancengleichheit und voller gesellschaftlicher Teilhabe. (vgl. Klein 2010: o.S.) „Das Übereinkommen würdigt Behinderung als Teil der Vielfalt menschlichen Lebens und überwindet damit das noch in vielen Ländern vorherrschende Prinzip der Wohltätigkeit und Fürsorge.“ (Klein 2010: o.S.) In der BRK zeigt sich ein Wandel von einem medizinischen Verständnis von Behinderung hin zu einem sozialen Behinderungsverständnis²³. Dies wurde in der Präambel der BRK festgehalten. (vgl. Heimlich 2013: 8)

Insbesondere Artikel 7 BRK und Artikel 24 BRK sind maßgeblich und wichtig für die Umsetzung von Inklusion im Bildungssystem bzw. die Betrachtung dessen. Artikel 7 enthält die Aufforderung an die Vertragsstaaten, Maßnahmen zu treffen, die

²⁰ „Die in Deutschland strikte institutionelle Trennung zwischen Kindergarten und Schule ist in dieser Form international nicht üblich. Man kann also davon ausgehen, dass der frühpädagogische Bereich nicht überall von vornherein ausgeschlossen werden soll, wenn in internationalen Dokumenten von Schule oder Schülerinnen und Schülern die Rede ist.“ (Prengel 2010a: 17)

²¹ engl. Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD)

²² Die BRK wurde 2006 erlassen und am 30. März 2007 von Deutschland unterzeichnet. Die Ratifikation durch den Deutschen Bundestag und Bundesrat erfolgte im Dezember 2008. Seit dem 26. März 2009 ist Deutschland zur Umsetzung des Übereinkommens in deutsches Recht verpflichtet. (vgl. Klein 2010: o.S.)

²³ Kennzeichen dieses *neuen Behinderungsverständnisses* ist, dass nicht mehr die Menschen an sich nach behindert/nicht-behindert kategorisiert bzw. als solches betrachtet werden, sondern gesellschaftliche Barrieren die Ursachen von Behinderungen sind (vgl. Heimlich 2013: 8).

eine gleichberechtigte Teilhabe von Kindern mit Behinderungen an allen Menschen- und Grundrechten gewährleisten. In Artikel 24 BRK²⁴ wird das Augenmerk auf Bildung gelegt. Dabei geht es u.a. um die Zusicherung von inklusiver Bildung auf allen Ebenen und eine den individuellen Bedürfnissen entsprechende Förderung. Der Bereich der Frühpädagogik wird im Zusammenhang damit durchaus mitgedacht, auch wenn von *inklusive Schule* die Rede ist. Durch den Artikel 24 BRK ist für den Staat der Aufbau eines inklusiven Erziehungs- und Bildungssystems verpflichtend festgeschrieben. Somit ist Artikel 24 BRK auch für Kindertagesstätten ein verbindlicher Handlungsrahmen. (vgl. Seitz/Finnern 2012: 16)

1.3.2 Rechtsgrundlagen von Inklusion in Deutschland

„In einem föderalistischen Staat wie Deutschland bieten die gesetzlichen Grundlagen der pädagogischen Arbeit in Kindertageseinrichtungen zwischen den Bundesgesetzen und den Ländergesetzen in der Regel ein vielschichtiges Bild.“ (Heimlich 2013: 13) Der Fokus soll jedoch im nachstehenden Teil auf den bundesgesetzlichen Grundlagen liegen.

Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland (GG) vom 23. Mai 1949:

„Alle Menschen sind vor dem Gesetz gleich.“ (Artikel 3 Absatz 1 GG)

Dieser allgemeine Gleichheitssatz leitet eine Reihe von Diskriminierungsverboten ein, die Teil der im *Grundgesetz (GG)* verankerten Menschenrechte sind.

„Niemand darf wegen seines Geschlechtes, seiner Abstammung, seiner Rasse, seiner Sprache, seiner Heimat und Herkunft, seines Glaubens, seiner religiösen oder politischen Anschauungen benachteiligt oder bevorzugt werden.“ (Artikel 3 Absatz 3 Satz 1 GG)

Ergänzt wurde dieser Absatz 1994 um ein weiteres Diskriminierungsverbot:

„Niemand darf wegen seiner Behinderung benachteiligt werden.“
(Artikel 3 Absatz 3 Satz 2 GG)

²⁴ Der genaue Wortlaut des Artikels 24 BRK kann in Auszügen im Anhang 7 in der englischen Originalfassung, in der deutschen Übersetzung und in der Übersetzung des Netzwerk Artikel 3 e.V. (Schattenübersetzung) nachgelesen werden.

Ein Hauptmerkmal von Inklusion ist die Wahrnehmung aller Dimensionen von Heterogenität als bereichernder Teil menschlichen Miteinanders (Hinz 2006: 98). Die in Artikel 3 GG enthaltenen Diskriminierungsverbote schließen eine große Bandbreite an Heterogenitätsdimensionen ein und sichern Nichtdiskriminierung bzw. Nichtbenachteiligung zu. Damit ist Inklusion und der Grundsatz von Nichtdiskriminierung bzw. Nichtbenachteiligung Teil der rechtlichen Grundordnung Deutschlands und dadurch auch Grundlage und Orientierung für alle Bundes- und Landesgesetze.

Sozialgesetzbuch Neuntes Buch (SGB IX) – Rehabilitation und Teilhabe behinderter Menschen vom 19. Juni 2001:

Das *Sozialgesetzbuch Neuntes Buch (SGB IX)* hat die Aufgabe, die Selbstbestimmung und Teilhabe am Leben in der Gesellschaft behinderter oder von Behinderung bedrohter Menschen zu fördern und Benachteiligung zu vermeiden bzw. dieser entgegenzuwirken (vgl. Artikel 1 SGB IX). Aufgrund dieser Aufgaben ist das SGB IX ein wichtiger Baustein in der Umsetzung eines inklusiven Bildungssystems.

Gesetz zur Gleichstellung behinderter Menschen (BGG) vom 27. April 2002:

„Ziel dieses Gesetzes ist es, die Benachteiligung von behinderten Menschen zu beseitigen und zu verhindern sowie die gleichberechtigte Teilhabe von behinderten Menschen am Leben in der Gesellschaft zu gewährleisten und ihnen eine selbstbestimmte Lebensführung zu ermöglichen. Dabei wird besonderen Bedürfnissen Rechnung getragen.“

(Abschnitt 1 Artikel 1 BGG)

Das BGG bildet damit ebenfalls das Streben nach Teilhabe für alle Menschen sowie Chancengleichheit und Selbstbestimmung ab, was als Grundvoraussetzung einer Gesellschaft betrachtet werden kann, die sich inklusiv ausrichten möchte.

Allgemeines Gleichbehandlungsgesetz (AGG) vom 14. August 2006:

Das *Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz (AGG)* kann als Konkretisierung und Weiterentwicklung des im Grundgesetz in Artikel 3 festgeschriebenen Benachteiligungsverbots gesehen werden.

„Ziel des Gesetzes ist es, Benachteiligung aus Gründen der Rasse oder wegen der ethnischen Herkunft, des Geschlechts, der Religion oder Weltanschauung, einer Behinderung, des Alters oder der sexuellen Identität zu verhindern oder zu beseitigen.“ (Abschnitt 1 Artikel 1 AGG)

Bezugspunkt dabei ist u.a. der Bereich der Bildung, der frei von Benachteiligung nach Maßgabe des AGG sein muss (Abschnitt 1 Artikel 2 Absatz 1 BGG), was dieses Gesetz für die Betrachtung der rechtlichen Verankerung inklusiver Frühpädagogik relevant macht. Wie schon im Grundgesetz werden verschiedene Dimensionen von Heterogenität einbezogen, deren umfassende Berücksichtigung Teil von Inklusion ist.

Sozialgesetzbuch Achtes Buch (SGB VIII) – Kinder- und Jugendhilfe vom 14. Dezember 2006:

Auf der Bundesebene trägt außerdem das *Sozialgesetzbuch VIII (SGB VIII)* Bestimmungen in sich, die den Elementarbereich im Hinblick auf die Umsetzung von Inklusion im Bildungssystem betreffen. Als besonders wichtig stellt sich dabei Artikel 22a Absatz 4 heraus:

„Kinder mit und ohne Behinderung sollen, sofern der Hilfebedarf dies zulässt, in Gruppen gemeinsam gefördert werden. [...]“

(Abschnitt 3 Artikel 22a Absatz 4)

Dieser Artikel trägt Integration als Sollbestimmung in sich (vgl. Heimlich 2013: 13), was deutlich daran wird, dass Einschränkungen getroffen werden, im Hinblick auf die Betreuung behinderter Kinder. Für die Betrachtung von Inklusion ist dieser Artikel dennoch von Bedeutung, da Inklusion als Wandlungsprozess verstanden werden muss, der nach und nach ein Umdenken in alle Bereiche des gesellschaftlichen Lebens bringt und Veränderungen anstößt, die sich dann auch auf die gesetzliche Ebene niederschlagen.

Die Betrachtung der rechtlichen Grundlagen auf internationaler und nationaler Ebene hat gezeigt, dass die Realisierung inklusiver Bildung(-ssysteme) von Seiten der Weltgemeinschaft her als Ziel besteht. Gestützt durch Übereinkommen und Erklärungen, die stetig diskutiert, weiterentwickelt und ergänzt werden, wird an der Vision gearbeitet, eine Gesellschaft aufzubauen, die wertschätzend und offen mit Vielfalt umgeht und allen Heterogenitätsdimensionen gerecht wird. Internationale Übereinkommen und Erklärungen bilden dafür einen wichtigen rechtlichen Rahmen, in den sich Kindertagesstätten und andere Institutionen der (frühen) Bildung einordnen. Schaut man diesbezüglich auf die bundesgesetzlichen Grundlagen in Deutschland so lässt sich feststellen, dass Ansätze des Gedankens der Inklusion erkennbar sind, jedoch keine eindeutigen Regelungen bzw. Aussagen im Hinblick auf die konkrete Umsetzung inklusiver frühkindlicher Bildung getroffen werden, was zum Teil auch dem Föderalismus geschuldet ist, der eine Konkretisierung von Bundesgesetzen auf Länderebene notwendig macht.

2 Maßstäbe für die Umsetzung frühpädagogischer Ansätze in Institutionen

Die Umsetzung von Inklusion als *neuer frühpädagogischer Ansatz* in Institutionen erfordert Maßstäbe und Richtlinien, die über die eben erläuterten allgemeinen rechtlichen Rahmenbedingungen, die national und international getroffen wurden, hinausgehen. Dieses Kapitel beschäftigt sich mit dem gesetzlich fixierten Bildungsauftrag und geht näher auf den Begriff *Bildungsplan*, sowie den „Gemeinsamen Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen“²⁵, welcher die Grundlage der Bildungspläne der Länder ist, ein. Die Klärung der Inhalte dieser Themen und Ausdrücke ist wichtig in Bezug auf die sich anschließende Betrachtung der Bildungspläne der Bundesländer im Kontext von Inklusion.

2.1 Bildungsauftrag

Artikel 22 SGB VIII beschreibt die Grundsätze der Förderung von Kindern in Tageseinrichtungen und in der Kindertagespflege. Dabei wurde der Bildungsauftrag wie folgt formuliert:

„Tageseinrichtungen für Kinder und Kindertagespflege sollen die Entwicklung des Kindes zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit fördern.“ (Artikel 22 Absatz 2 Satz 1 SGB VIII)

Dieser Auftrag wird ergänzt in Absatz 3 Artikel 22 SGB VII:

„Der Förderungsauftrag umfasst die Erziehung, Bildung und Betreuung des Kindes und bezieht sich auf die soziale, emotionale, körperliche und geistige Entwicklung des Kindes. Es schließt die Vermittlung orientierender Werte und Regeln ein. Die Förderung soll dem Alter und Entwicklungsstand, den sprachlichen und sonstigen Fähigkeiten, an der Lebenssituation sowie den Interessen und Bedürfnissen des einzelnen

²⁵ Der „Gemeinsame Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen“ ging aus einem Beschluss der Jugendministerkonferenz vom 13./14.05.2004 und einem Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 03./04.06.2004 hervor.

Kindes orientieren und seine ethnische Herkunft berücksichtigen.“

(Artikel 22 Absatz 3 SGB VIII)

Dieser Bildungsauftrag wird in den Bildungsplänen der Länder konkretisiert und durch Institutionen der Kindertagespflege und Kindertageseinrichtungen umgesetzt.

2.2 Bildungsplan

In den letzten Jahren wurden in allen Bundesländern Bildungspläne²⁶ verabschiedet. Mit ihnen wurden erstmals „[...] Bildungsinhalte für Kindertageseinrichtungen und Kindergärten auf Länderebene einheitlich und trägerübergreifend [...]“ (Papke 2010: o. S.) benannt. Dies zeigt, dass sich die öffentliche Wahrnehmung und Diskussion im Hinblick auf frühkindliche Bildung und die Rolle von Kindertageseinrichtungen im Bildungssystem verändert hat (vgl. Papke 2010: o. S.).

Der „Gemeinsame Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen“ definiert den Begriff Bildungsplan wie folgt:

„Bildungspläne im Elementarbereich präzisieren den zu Grunde gelegten Bildungsbegriff und beschreiben den eigenständigen Bildungsauftrag der Kindertageseinrichtungen, der in unmittelbarer Beziehung zu den weiteren Aufgaben der Erziehung und Betreuung steht. Sie verleihen den Bildungsprozessen in den Kindertageseinrichtungen Transparenz und bieten Orientierung für die Fachkräfte, Eltern und Lehrer gleichermaßen. Bildungspläne haben aber insbesondere die Aufgabe, die Grundlagen für eine frühe und individuelle Förderung der Kinder zu schaffen. [...] Bildungspläne sind Orientierungsrahmen, auf deren Grundlage die Tageseinrichtungen [...] träger- oder einrichtungsspezifische Konzeptionen erstellen.“ (JMK/KMK 2004: 2)

Dabei sollen die Rahmenpläne Aufgaben und Leistungen der Einrichtungen festgelegt, „[...] nicht aber Qualifikationsniveaus normiert [werden], die das Kind zu einem bestimmten Zeitpunkt zu erreichen hat.“ (JMK/KMK 2004: 3)

²⁶ Der Begriff *Bildungsplan* ist ein Sammelbegriff, da die Benennungen in den einzelnen Bundesländern stark variieren: Orientierungsplan (z.B. Baden-Württemberg), Bildungsprogramm (z.B. Berlin), Rahmenplan (z.B. Bremen),... (vgl. Jung 2012: 116).

Der „Gemeinsamen Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen“ gilt als „[...] Verständigung der Länder über die Grundsätze der Bildungsarbeit der Kindertageseinrichtungen [...], der durch die Bildungspläne auf Landesebene konkretisiert, ausgefüllt und erweitert wird.“ (JMK/KMK 2004: 2). Damit ist der Rahmen der Länder die Grundlage für die Erarbeitung der Bildungspläne und enthält neben der o.g. Definition Eckpunkte und Grundsätze für deren inhaltliche Ausrichtung.

Als wichtige Ziele im Hinblick auf Bildung im Elementarbereich wird die „[...] Entwicklung des Sozialverhaltens sowie [die Entwicklung] der Fähigkeit und der Bereitschaft zur entwicklungsangemessenen Übernahme von Verantwortung [...]“ (JMK/KMK 2004: 2) benannt. Neben Sozialisation als elementarem Ziel von Bildung wird angesprochen, dass „[...] die Vermittlung grundlegender Kompetenzen und die Entwicklung und Stärkung persönlicher Ressourcen, die das Kind motivieren und darauf vorbereiten, künftige Lebens- und Lernaufgaben aufzugreifen und zu bewältigen, verantwortlich am gesellschaftlichen Leben teilzuhaben und ein Leben lang zu lernen [...]“ (JMK/KMK 2004: 3) im Vordergrund der Bildungsbemühungen im Kontext früher Bildung stehen. Es wird auch darauf verwiesen, dass die Festlegung des Altersbereichs, den die Bildungspläne umfassen, Ländersache ist. Außerdem wird thematisiert, dass Kindertageseinrichtungen Wert auf Anschlussfähigkeit legen und damit eine gute Vorbereitung auf den Übergang in den Primarbereich gewährleisten müssen. Des Weiteren wird eine differenzierte Beschreibung der Bildungsarbeit in Kindertageseinrichtungen gegeben. Dabei wird auf das Prinzip der ganzheitlichen Förderung hingewiesen, welches die pädagogische Arbeit in den Kindertageseinrichtungen prägen soll. Um die Bildungsmöglichkeiten der Kinder zu beachten und zu fördern wurden Bildungsbereiche beschrieben, an denen sich die Kindertageseinrichtungen orientieren und die in allen Bildungsplänen einheitlich angesprochen und mit Inhalten gefüllt werden sollen²⁷. (vgl. JMK/KMK 2004: 3ff.)²⁸

²⁷ Folgende Bildungsbereiche legt der „Gemeinsame Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen“ mit einer Beschreibung der jeweiligen inhaltlichen Ausrichtung fest: *Sprache, Schrift, Kommunikation – Personale und soziale Entwicklung, Werteerziehung und religiöse Bildung – Mathematik, Naturwissenschaft, (Informations-)Technik – Musische Bildung/Umgang mit Medien – Körper, Bewegung, Gesundheit – Natur und kulturelle Umwelten* (vgl. JMK/KMK 2004: 4f.).

²⁸ Weitere Abschnitte beschäftigen sich mit der Gestaltung der pädagogischen Arbeit, der Qualitätsentwicklung, den Bedingungen für die Umsetzung der Bildungsziele und dem Übergang vom Elementar- in den Primarbereich (vgl. JMK/KMK 2004: 5ff.).

3 Die Bildungspläne der deutschen Bundesländer im Kontext von Inklusion

Nachdem einführend der Gedanke bzw. der Begriff der Inklusion und Aspekte, die mit Inklusion und Frühpädagogik in Zusammenhang stehen und diese in einen Rahmen setzen, betrachtet wurden, ist der folgende Teil auf die Bildungspläne der Länder fokussiert und untersucht diese in Bezug auf Inklusion. Dabei soll festgestellt werden, inwieweit Inklusion in den Bildungsplänen der deutschen Bundesländer berücksichtigt wird bzw. inwieweit Grundhaltungen oder –gedanken wiederzufinden sind. Der Vergleich der Bildungspläne im Anschluss an diese Betrachtungen wird sich auf die Bedeutsamkeit von Inklusion beziehen, die aus der Untersuchung derselben geschlussfolgert werden kann.

3.1 Vorstellung der Vorgehensweise

Im nachstehenden Teil werden vier Schritte beschrieben, die die weitere Vorgehensweise bei der Betrachtung der Bildungspläne der deutschen Bundesländer strukturieren.

Schritt 1: Einen kurzen Einblick in die einzelnen Bildungspläne bietet die Zusammenfassung der Rahmendaten und die Einführung in die allgemeine inhaltliche Strukturierung am Anfang der Betrachtung jedes Bildungsplans.

Schritt 2: Um die Fragestellung klären zu können, werden einzelne Abschnitte des jeweiligen Bildungsplans herausgegriffen. Die Auswahl relevanter Punkte erfolgt anhand des Inhaltsverzeichnisses²⁹ durch das Hinzuziehen bestimmter Schlüsselbegriffe (Indikatoren), die unter 3.2 vorgestellt werden.

Schritt 3: Daran anschließend wird der jeweilige Abschnitt kurz zusammengefasst und blitzlichtartig herausgestellt, welche Aussagen getroffen werden und inwiefern diese in Zusammenhang zu den Gedanken und Werten von Inklusion stehen. Auch dafür sind die gewählten Indikatoren wichtig, da

²⁹ Sollte anhand des Inhaltsverzeichnisses keine Auswahl getroffen werden können, da die Indikatoren dort nicht zu finden sind, wird der Bildungsplan mittels der Suchfunktion (Strg + f) auf die Indikatoren hin durchsucht.

diese unter 3.2 definiert wurden, worauf an dieser Stelle zurückgegriffen wird. Des Weiteren werden dafür die Kenntnisse aus den einführenden Gedanken zum Thema Inklusion hinzugezogen.³⁰

Schritt 4: Den Abschluss bildet jeweils ein Zwischenfazit, welches Kernpunkte und gewonnene Erkenntnisse zusammengefasst darstellt. Das Zwischenfazit bildet die Grundlage für den unter 3.4 folgenden Vergleich.

Die Ausführungen über die einzelnen Bildungspläne orientieren sich an diesen vier Schritten. Mit Hilfe der Schritte kann der Erkenntnisgewinn über den aktuellen Stand der Bedeutung von Inklusion innerhalb der Bildungspläne strukturiert werden.

3.2 Vorstellung der Indikatoren

Die Indikatoren, die im nachfolgenden Abschnitt benannt und beschrieben werden, haben sich bei der Begriffsbestimmung von Inklusion³¹ als Grundbegriffe bzw. Kerninhalte herausgestellt und wurden deshalb ausgewählt. Dabei wird nachstehend nochmals darauf eingegangen, was sich hinter den Begriffen verbirgt bzw. wofür diese stehen.

Wichtige und grundlegende Indikatoren sind die Begriffe *Integration*³² und *Inklusion*. Diese wurden unter 1.1 und 1.2 hinreichend inhaltlich beschrieben und umfassen in gewisser Weise alle nachfolgenden Indikatoren.

Diversität bzw. *Vielfalt*³³ sind Begriffe, die bei der Beschäftigung mit Inklusion immer wieder fallen. Sie können als ein wichtiger Wert von Inklusion verstanden werden. Bei Inklusion geht es darum Diversität bzw. Vielfalt wertschätzend zu begegnen. Birgit Lütje-Klose fasst dies zusammen, indem sie sagt, dass Inklusion den „[...] Respekt vor der Vielfältigkeit menschlichen Lebens beinhaltet.“ (2013: 12)

³⁰ Dies bezieht sich auf die Kapitel 1.1 bis 1.3 der vorliegenden Arbeit.

³¹ Zur Begriffsbestimmung siehe 1.1 der vorliegenden Arbeit.

³² Integration wurde als Vorgänger von Inklusion beschrieben und deshalb als Indikator mit herangezogen.

³³ lat. diversitas = Unterschied, Verschiedenheit (Langenscheidts Großes Schulwörterbuch Lateinisch-Deutsch 1999: 366; Stichwort: diversitas)

*Heterogenität*³⁴ stellt ein weiteres Merkmal von Inklusion dar, welches für die Untersuchung der Bildungspläne von Bedeutung ist. Hinter dem Begriff Heterogenität verbirgt sich im Kontext von Inklusion das Verständnis davon, dass Verschiedenheit, Unterschiedlichkeit oder Unterschiede in einer Gesellschaft vorhanden sind, die nicht ausgeblendet werden dürfen. Die Deutsche UNESCO-Kommission versteht Inklusion als einen Prozess, „[...] bei dem auf die verschiedenen Bedürfnisse von allen Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen eingegangen wird.“ (Deutsche UNESCO-Kommission e.V. 2010: 9) Andreas Hinz spricht von Inklusion als einem Prinzip, welches „[...] die individuelle Unterschiedlichkeit der Gruppenmitglieder und damit die Heterogenität der Gruppe als anregend und bereichernd [...]“ (2006: 98) wahrnimmt. Auch Annedore Prengel (2010b) und der Index für Inklusion von Booth, Ainscow und Kingston (2007) gehen auf Heterogenität als handlungsweisenden Inhalt von Inklusion ein³⁵.

Inklusion schließt auch die Schaffung von *Chancengerechtigkeit* und das Zusichern von *Teilhabe* und *Partizipation* ein³⁶, die ebenfalls Grundsätze von Inklusion darstellen und deren aktive Umsetzung wichtig ist für die (Weiter-) Entwicklung von Inklusion in allen Bereichen der Gesellschaft.

Für die anschließende Auseinandersetzung mit den einzelnen Bildungsplänen bzw. die Auswahl von für die Betrachtung geeigneten Abschnitten aus den einzelnen Bildungsplänen erfolgt eine Beschränkung auf die Schlüsselbegriffe *Integration* und *Inklusion*, *Diversität* bzw. *Vielfalt* sowie *Heterogenität* und alle damit in Zusammenhang stehenden Ausdrücke.

³⁴ Unter dem Stichwort *Heterogenität* wird auch mit der Wortbedeutung (Unterschiedlichkeit, Unterschiede, Verschiedenartigkeit) gearbeitet und diese auf die Bildungspläne angewandt.

³⁵ Nachzulesen unter 1.1 dieser Arbeit.

³⁶ Vergleiche dazu u.a. Booth/Ainscow/Kingston (2007: 16ff.), Deutsche UNESCOS-Kommission e.V. (2010: 7ff.), Lütje-Klose (2013: 12) und Prengel (2010a: 19).

3.3 Betrachtung der einzelnen Bildungspläne im Kontext von Inklusion

Inwieweit die bundesdeutschen Bildungspläne Inklusion als Wert, Haltung bzw. Konzept sehen und damit Inklusion als bedeutsam für den frühpädagogischen Kontext erachten, wird Inhalt der folgenden Betrachtung der Bildungspläne sein, die dafür in alphabetischer Reihenfolge analysiert werden. Das Vorgehen erfolgt nach den unter 3.1 beschriebenen Schritten. Für die Auswahl zu analysierender Kapitel werden die unter 3.2 festgesetzten Indikatoren hinzugezogen.

3.3.1 Baden-Württemberg

Das Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (KM) hat am 15. März 2011 den „Orientierungsplan für Bildung und Erziehung in baden-württembergischen Kindergärten und weiteren Kindertageseinrichtungen“ herausgegeben. Dabei handelt es sich um eine Weiterentwicklung der Fassung der Pilotphase von 2006. Der Orientierungsplan ist nicht verbindlich und schließt neben Kindergärten auch Kinderkrippen, andere vorschulische Einrichtungen, Grundschulförderklassen und Präventivklassen ein. (vgl. KM 2011: 1ff.)

Der Orientierungsplan Baden-Württembergs betont die Kindperspektive und orientiert sich an der UN-KRK (vgl. KM 2011: 6). In zwei Teilen beschäftigt sich der Orientierungsplan mit der Gestaltung von Bildungs- und Erziehungsprozessen in der frühen Kindheit. „Der A-Teil widmet sich dem Grundverständnis von Bildung und Erziehung, den sich daraus ableitenden Zielen und den Kooperationsfeldern des Kindergartens.“ (KM 2011: 6) Außerdem werden Aussagen getroffen, die die Einbettung der Institution Kindergarten in das Bildungssystem betreffen (vgl. KM 2011: 6). „Der B-Teil bietet aufbauend auf dem A-Teil in den sechs eng miteinander verknüpften Bildungs- und Entwicklungsfeldern konkrete Anhaltspunkte für die pädagogische Arbeit.“ (KM 2011: 6)

Betrachtet man nun den „Orientierungsplan für Bildung und Erziehung in baden-württembergischen Kindergärten und weiteren Kindertageseinrichtungen“ unter dem Blickwinkel von Inklusion, lässt sich Kapitel 1.6 aus Teil A als relevant für die

Betrachtungen identifizieren³⁷. Die Überschrift *Vielfalt, Unterschiedlichkeit und Gemeinsamkeit* deutet darauf hin, dass Themenbereiche von Inklusion angesprochen werden (KM 2011: 14ff.). Das Kapitel wird eingeleitet mit dem Diskriminierungsverbot, welches im Grundgesetz Artikel 3, Absatz 3 festgeschrieben ist und eine bundesrechtliche Grundlage von Inklusion darstellt.³⁸ Daran anschließend wird auf die gegebene Unterschiedlichkeit der in der Gesellschaft lebenden Menschen eingegangen, die auch in jeder Kindertagesstätte wiederzufinden ist. Dabei werden verschiedene Heterogenitätsdimensionen angeführt, die berücksichtigt werden müssen.³⁹ (vgl. KM 2011: 14) Ein wichtiger Kernsatz bei der Betrachtung der Berücksichtigung von Inklusion im Orientierungsplan Baden-Württembergs ist ebenfalls in der Einführung von Kapitel 1.6 zu finden. Dort heißt es:

„Jedes Kind hat ein Recht auf gleichberechtigte Bildungschancen und soziale Teilhabe. Dies erfordert von allen Beteiligten eine Haltung und ein Handeln mit dem Ziel der Inklusion.“ (KM 2011: 14)

Im weiteren Verlauf des Kapitels werden die Themen *Mädchen und Jungen, Unterschiedliche kulturelle Erfahrungen* und *Kinder mit besonderem Unterstützungsbedarf* aufgegriffen. Diese Untergliederung stellt eine Verdeutlichung der Einleitung des Orientierungsplans anhand von drei verschiedenen Heterogenitätsdimensionen dar (KM 2011: 14ff.).

Unter der Überschrift *Mädchen und Jungen* wird festgehalten, dass den Erzieherinnen und Erziehern zur „[...] Förderung der Chancengleichheit von Mädchen und Jungen [...] eine wichtige Rolle [...] [zukommt].“ (KM 2011: 14) Es geht dabei um geschlechtssensible Bildung und Erziehung, die die Kinder in ihrer Identitätsbildung unterstützen und begleiten und in der pädagogischen Praxis in den Institutionen durch verschiedene Angebote etc. umgesetzt werden sollen (vgl. KM 2011: 14).

Der darauffolgende Abschnitt, welcher den Titel *Unterschiedliche kulturelle Erfahrungen* trägt, spricht an, dass es „[i]m Zusammenhang mit Migration [...] [darum] geht [...], die kulturellen Erfahrungen und Lebensbedingungen aller Kinder und ihrer

³⁷ Die Indikatoren *Vielfalt* und *Unterschiedlichkeit* sind in der Überschrift des Kapitels 1.6 Teil A wiederzufinden.

³⁸ Vergleiche dazu Kapitel 1.3.2 der vorliegenden Arbeit.

³⁹ Heterogenitätsdimensionen, die benannt werden, sind z.B. geschlechts-, rollen-, religions-, kultur- oder milieuspezifische Orientierungen (vgl. KM 2011: 14).

Familien wahrzunehmen, sie zu achten und in die pädagogische Arbeit einzubeziehen.“ (KM 2011: 14) Im Zuge dessen wird auch gesagt, dass es Aufgabe des Fachpersonals in Kindertageseinrichtungen ist, „[...] den Kindern pädagogische Anregungen [zu bieten], die der Einzigartigkeit jedes Kindes gerecht werden und seine Entwicklungs- und Bildungsprozesse angemessen und förderlich unterstützen.“ (KM 2011: 15)

„Ziele und Aufgaben der frühkindlichen Bildung und Erziehung beziehen sich auf alle Kinder.“ (KM 2011: 15) Dieser Satz stellt die Einführung in den Abschnitt *Kinder mit besonderem Unterstützungsbedarf* dar. Weiterhin wird dargestellt, dass die Gewährleistung von gerechter Teilhabe, „[...] die der Unterschiedlichkeit und Vielfalt der Ausgangsbedingungen von Kindern Rechnung trägt [...]“ (KM 2011: 15) die besondere Unterstützung der Entwicklungs- und Bildungsprozesse einzelner Kinder notwendig macht. Ziel dabei ist, dass es allen Kindern möglich ist, „[...] in Kooperation miteinander auf ihrem jeweiligen Entwicklungsniveau an und mit einem gemeinsamen Gegenstand spielen, lernen und arbeiten [zu] können.“ (KM 2011: 15) Dabei soll immer im Vordergrund stehen, dass jedes Kind ein individuelles Entwicklungstempo hat und zu unterschiedlichen Zeiten unterschiedliche Entwicklungsthemen und –schritte bearbeitet (KM 2011: 15f.).

Wie sich in dieser kurzen überblickartigen Betrachtung gezeigt hat, nennt der baden-württembergische Orientierungsplan den Begriff der Inklusion, spricht im vorgestellten Kapitel 1.6 verschiedene Dimensionen von Verschiedenheit an und konkretisiert einige von ihnen im Hinblick auf ihre Bearbeitung in der pädagogischen Praxis. Der Orientierungsplan hat durchaus Gedanken und Werte von Inklusion in sich aufgenommen. Dies wird nicht nur in der Einleitung, wie oben beschrieben, deutlich, sondern auch in den einzelnen Untergliederungen, die die Mehrdimensionalität von Heterogenität abbilden und in denen immer wieder auf die Individualität und Einzigartigkeit von Kindern und ihren Familien, Teilhabe und Mitgestaltung, Vielfalt und Unterschiedlichkeit und den Umgang damit eingegangen wird. Eher im Sinne der Integration, die eine Anpassung an eine Norm vorsieht und einzelnen Personen einen Förderbedarf zuweist⁴⁰, wird teilweise im Abschnitt *Kinder mit besonderem Unterstützungsbedarf* gedacht (vgl. KM 2011: 15f.) Dort geht es um das einzelne Kind, welches besonderer Unterstützung in seinen Entwicklungs- und Bildungsprozessen

⁴⁰ Vergleiche dazu 1.2 der vorliegenden Arbeit.

bedarf (vgl. KM 2011: 15). Damit wird dessen Andersartigkeit herausgestellt und diese Art der Etikettierung und Kategorisierung nicht, wie Inklusion es vorsieht, vermieden.

Insgesamt betrachtet hat der „Orientierungsplan für Bildung und Erziehung in baden-württembergischen Kindergärten und weiteren Kindertageseinrichtungen“ stellenweise Gedanken, Werte und Vorstellungen von Inklusion berücksichtigt, jedoch wird auch deutlich, dass Integration parallel dazu noch eine Rolle spielt.

3.3.2 Bayern

„Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung“ erschien 2012 in 5., erweiterter Auflage und wird herausgegeben vom Bayerischen Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familien und Frauen (StMAS) und dem Staatsinstitut für Frühpädagogik München (IFP). Mit ca. 500 Seiten ist dieser Bildungsplan der ausführlichste Plan aller Bundesländer und schließt Kinder bis zum Übergang in die Primarstufe ein.

Die Untergliederung des Bildungs- und Erziehungsplans erfolgte in drei Teile: *Teil 1: Grundlagen und Einführung*, *Teil 2: Bildung und Erziehung von Kindern bis zur Einschulung* und *Teil 3: Anhang* (StMAS/IFP 2012). Sowohl Teil 1 als auch Teil 2 des Bildungs- und Erziehungsplans enthalten Kapitel, die im Hinblick auf Inklusion genauer betrachtet werden müssen.

Unter der Kapitelüberschrift *Menschenbild und Prinzipien, die dem Bildungs- und Erziehungsplan zugrunde liegen* (StMAS/IFP 2012: Teil 1 Kapitel 2, 10ff.) ist ein Abschnitt zu finden, welcher mit *Umgang mit individuellen Unterschieden und soziokultureller Vielfalt*⁴¹ (StMAS/IFP 2012: Teil 1 Kapitel 2.8, 21) betitelt ist.

„Unterschiede zwischen den Kindern, z.B. Geschlecht, Herkunft, Kultur, Religion, Entwicklungstempo, sind anzuerkennen. Sie bedürfen einer besonderen Aufmerksamkeit und Wertschätzung. Unterschiede können bereichernde Lernsituationen bieten und zu mehr gemeinsamem Lerngewinn führen. Sie sind in organisatorischer und pädagogischer Hinsicht zu berücksichtigen.“ (StMAS/IFP 2012: 21)

⁴¹ Dieses Unterkapitel wird aufgrund der Indikatoren *Vielfalt* und *Unterschiedlichkeit* ausgewählt und einbezogen.

Dieser Satz führt im Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplan in das Kapitel 2.8 ein und benennt ein Merkmal von Inklusion: die Wahrnehmung und Berücksichtigung von Heterogenität. Es werden nicht nur einige Dimensionen von Verschiedenheit benannt, sondern die Betonung liegt auch darauf, dass diesen Aufmerksamkeit und Wertschätzung entgegengebracht werden soll, indem z.B. eine Berücksichtigung in Organisation und Pädagogik gegeben ist. Außerdem wird die positive Wirkung von Heterogenität für die Gruppe und ihr Lernen angesprochen, was sich auch in Andreas´ Hinz Definition von Inklusion (2006: 98, siehe auch 1.1 und 3.2 der vorliegenden Arbeit) wiederfinden, der beschreibt, dass Inklusion die „[...] Heterogenität der Gruppe als anregend und bereichernd [...]“ wahrnimmt. Im weiteren Verlauf ist von *Soziale[r] Integration*, *Individuelle[r] Begleitung* und *Kulturelle[r] Offenheit* die Rede (StMAS/IFP 2012: 21). Dabei meint *soziale Integration* die Verantwortung der Bildungseinrichtungen „[...] sozialer Ausgrenzung angemessen zu begegnen und allen Kindern faire, gleiche und gemeinsame Lern- und Entwicklungschancen zu bieten“ durch das „[...] Konzept der integrativen Bildung und Erziehung [...]“ (StMAS/IFP 2012: 21). Unter *individueller Begleitung* wird verstanden, dass nach dem Prinzip der *inneren Differenzierung* gearbeitet wird. Das heißt, dass nach den individuellen Unterschieden der einzelnen Kinder geschaut und darauf eingegangen wird und damit eine bestmögliche Begleitung des einzelnen Kindes möglich ist. „Zwei- und Mehrsprachigkeit sowie interkulturelle Kompetenzen helfen Kindern, sich zu weltoffenen Persönlichkeiten zu entwickeln.“ (StMAS/IFP 2012: 21) Dieses Ziel wird im Absatz *Kulturelle Offenheit* behandelt. Es geht in diesem Zusammenhang um „[g]emeinsame Lernaktivitäten, bei denen sich Kinder mit verschiedenen kulturellen Hintergründen begegnen [...].“ (StMAS/IFP 2012: 21)

Der zweite Teil des bayerischen Bildungs- und Erziehungsplans führt ebenfalls ein Kapitel auf, welches die Überschrift *Umgang mit individuellen Unterschieden und soziokultureller Vielfalt* (StMAS/IFP 2012: Kapitel 6.2, 21) trägt und eingeordnet ist in die Abhandlungen über *Themenübergreifende Bildungs- und Erziehungsperspektiven* (StMAS/IFP 2012: Kapitel 6, 84ff.). In diesem Kapitel werden verschiedene Gruppen von Kindern aufgegriffen, Leitgedanken und Bildungs- und Erziehungsziele vermerkt sowie Anregungen und Beispiele zur Umsetzung gegeben. Damit ist eine Konkretisierung des eben vorgestellten Kapitels 2.8 gegeben. Im Einzelnen geht es um *Kinder verschiedenen Alters* (StMAS/IFP 2012: 117ff.), *Mädchen und Jungen – Geschlechtersensible Erziehung* (StMAS/IFP 2012: 121ff.), *Kinder mit verschiedenem*

kulturellen Hintergrund – Interkulturelle Erziehung (StMAS/IFP 2012: 129ff.), *Kinder mit erhöhtem Entwicklungsrisiko und (drohender) Behinderung* (StMAS/IFP 2012: 141ff.) und *Kinder mit Hochbegabung* (StMAS/IFP 2012: 155ff.). Wie sich zeigt, werden verschiedene Dimensionen von Heterogenität aufgegriffen, die Diversität einer Gruppe wird abgebildet und es erfolgt eine Darstellung, wie die Umsetzung des Bildungsauftrages im Alltag der Kindertageseinrichtungen unter Berücksichtigung von Vielfalt und Unterschiedlichkeit erfolgen kann. Inklusion wird dabei im Zusammenhang mit der Thematik *Kinder mit erhöhtem Entwicklungsrisiko und (drohender) Behinderung* erwähnt. Dort heißt es:

„Kinder mit (drohender) Behinderung werden gemeinsam mit Kindern ohne Behinderung in Tageseinrichtungen gebildet, erzogen und betreut. Die gemeinsame Erziehung ist eingebettet in einen allgemeinen Prozess der vollen Einbeziehung (‘Inklusion’) behinderter Kinder und ihrer Familien in alle Bereiche gesellschaftlichen Lebens.“ (StMAS/IFP 2012: 150)

„Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zu Einschulung“ ist insgesamt sehr ausführlich und geht an verschiedenen Stellen auf mit Inklusion einhergehende Themen, wie Vielfalt und Unterschiedlichkeit ein. Anders als im baden-württembergischen Orientierungsplan wird Inklusion nicht nur als Begriff erwähnt, sondern im Zuge dessen kurz definiert. Besonders hervorzuheben ist auch, dass nicht nur verschiedene Heterogenitätsdimensionen und Aspekte von Vielfalt erwähnt, sondern jeweils Umsetzungshilfen, Hinweise und Denkanstöße für die pädagogische Praxis in Kindertageseinrichtungen gegeben werden. Damit stellt sich der Bildungs- und Erziehungsplan Bayerns als ein Maßstab für die Umsetzung frühpädagogischer Ansätze dar, welcher die Inklusion in Kindertageseinrichtungen vorsieht und sich damit an internationalen Vorgaben und Forderungen, gegeben z.B. durch die BRK, orientiert.

3.3.3 Berlin

In Zusammenarbeit mit der Internationalen Akademie für innovative Pädagogik, Psychologie und Ökonomie gGmbH (INA) an der Freien Universität Berlin hat die Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin (SenBJS) 2004 „Das Berliner Bildungsprogramm für die Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern in Tageseinrichtungen bis zu ihrem Schuleintritt“ veröffentlicht.

Das Bildungsprogramm Berlins setzt sich in sieben Kapiteln mit frühkindlichen Bildungsprozessen auseinander. Neben dem *Bildungsverständnis* werden *Ziele* in Bezug auf *Kompetenzen im Bildungsverlauf*, *Pädagogisch-methodische Aufgaben*, die *Bildungsbereiche*, die *Zusammenarbeit mit Eltern*, der *Übergang in die Grundschule* und *Demokratische Teilhabe* und damit verbundene *Anforderungen an Zusammenarbeit und Kommunikation* als Themen behandelt. (SenBJS 2004: 5f.)

„Bildung, Erziehung und Betreuung in Krippen und Kindergärten sollen dazu beitragen, dass jedes einzelne Kind gleiche Rechte und gute Chancen für eine lebenswerte Perspektive in dieser Gesellschaft hat, gleich welchem Geschlecht es angehört, gleich, in welcher sozialen und ökonomischen Situation seine Eltern leben, gleich, welcher ethnisch-kulturellen Gruppe es selbst und die Mitglieder seiner Familie angehören. Unabhängig von der Herkunft und seinen individuellen Voraussetzungen soll jedes Kind die Chance haben, seine Absichten, seine Fähigkeiten und seine individuellen Möglichkeiten in die Entwicklung von Gemeinschaft – von Gesellschaft – einzubringen.“ (SenBJS 2004: 18)

Der Alltag in der pädagogischen Praxis in Kindertageseinrichtungen wird unter der Berücksichtigung vorhandener Diversität und Heterogenität gestaltet. Unter *1. Zum Bildungsverständnis* erfolgt dazu eine theoretische Darstellung von Vielfalt und Verschiedenheit. Dabei wird in einem Gliederungspunkt *Bildung als kultureller Prozess* in Bezug auf *Gleichheit und Unterschiede* aufgegriffen. (SenBJS 2004: 20ff.) Dieser Abschnitt soll im Folgenden im Zusammenhang mit der Betrachtung der Berücksichtigung von Inklusion innerhalb des Berliner Bildungsprogramms herangezogen werden.⁴² In vier Unterpunkten werden verschiedene Bezugspunkte von

⁴² Dieses Unterkapitel wurde ausgewählt aufgrund des Begriffs *Unterschiede*, welches im Indikator *Heterogenität* enthalten ist.

Gleichheit und Verschiedenheit aufgegriffen: *Gleichheit und geschlechtliche-kulturelle Unterschiede, Gleichheit und sozial-kulturelle Unterschiede, Gleichheit und ethnisch-kulturelle Unterschiede, Gleichheit und individuelle Unterschiede* sowie *Ethische und religiöse Bildung*.⁴³ (SenBJS 2004: 20ff.)

Als zentral können dabei in Bezug auf Inklusion folgende Aussagen betrachtet werden:

- „Sie [die Kinder, Anm. d. Verfass.] verfügen am Lebensbeginn alle über in etwa gleiche Bildungsmöglichkeiten Ihre realen Bildungsmöglichkeiten sind prinzipiell unvorhersehbar.“ (SenBJS 2004: 21)
- „Alle Kinder sind gleich – jedes Kind ist anders.“ (SenBJS 2004: 21) Diese Aussage bezieht sich auf die Gleichheit z.B. durch dasselbe Geschlecht oder die Angehörigkeit zur selben sozialen oder ethnisch-kulturellen Gruppe. Die Berücksichtigung dessen ist wichtig, „[...] um damit zusammenhängende spezifische Voraussetzungen zu erkennen und zu beachten. Daneben hat jedes Kind ein Recht darauf, in seiner Einzigartigkeit wahrgenommen und in seinem Anderssein geachtet zu werden.“ (SenBJS 2004: 21)
- Es besteht eine Verantwortung der Gesellschaft und Politik „[...] die öffentlichen Bildungs- und Erziehungsinstitutionen so zu gestalten, dass alle Kinder, gleich welchen Geschlechts, gleich welcher Herkunft und gleich welcher individuellen Fähigkeiten bzw. Einschränkungen, von Beginn an davon profitieren zu können.“ (SenBJS 2004: 21f.) Diese Anmerkung ist von besonderer Bedeutung, da hier das Recht auf Bildung und das Recht auf Chancengleichheit im Bildungssystem angesprochen werden, die eine wichtige Rolle in internationalen Abkommen im Zusammenhang mit Inklusion gespielt haben⁴⁴.

Wie sich herausgestellt hat, ist das Berliner Bildungsprogramm in seinem Verständnis von Bildung in Teilen inklusionsorientiert, was durch die herausgegriffenen Aussagen dargestellt wurde, die sich um Gleichheit und Unterschiedlichkeit drehen. Inklusion selbst wird nicht als Begriff oder pädagogisches Konzept benannt, ebenso wenig wie Integration.

⁴³ Die im Berliner Bildungsprogramm aufgegriffenen Diversitäts- bzw. Heterogenitätsdimensionen ähneln denen des baden-württembergischen Orientierungsplans und des bayerischen Bildungs- und Erziehungsplans.

⁴⁴ Vergleiche dazu 1.3 der vorliegenden Arbeit.

3.3.4 Brandenburg

Die „Gemeinsame Erklärung zu Grundsätzen elementarer Bildung in Einrichtungen der Kindertagesbetreuung im Land Brandenburg“ wurde 2006 vom Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (MBS) des Landes Brandenburg herausgegeben und von der *LIGA der Spitzenverbände der freien Wohlfahrtspflege Brandenburg*⁴⁵ unterzeichnet.

Im Gegensatz zu den bereits vorgestellten Bildungsplänen von Baden-Württemberg, Bayern und Berlin, wird in der Erklärung Brandenburgs zur Bildung im Elementarbereich der Schwerpunkt nur auf die Bildungsbereiche gelegt und es werden keine Aussagen getroffen zu mit früher Bildung und Erziehung in Zusammenhang stehenden Themen, wie z.B. dem Bildungsverständnis. *Körper, Bewegung und Gesundheit, Sprache, Kommunikation und Schriftkultur, Musik, Darstellen und Gestalten, Mathematik und Naturwissenschaft* sowie *Soziales Leben* (MBS 2006: 8ff.) sind die sechs Bildungsbereiche, auf die in den brandenburgischen Grundsätzen elementarer Bildung eingegangen wird. In der Beschäftigung mit den Inhalten der einzelnen Bildungsbereiche finden sich keinerlei Aussagen, die in Verbindung mit Inklusion stehen⁴⁶.

Der Beschreibung der Bildungsbereiche sind eine *Gemeinsame Erklärung*, die von der LIGA der Spitzenverbände der freien Wohlfahrtspflege Brandenburg gezeichnet wurde und eine *Einleitung* vorangestellt. In der Gemeinsamen Erklärung wird die „[...] Bedeutung der Unterstützung elementarer Bildungsprozesse [...]“ (MBS 2006: 2) unter anderem dahingehend gesehen, dass durch diese Chancengerechtigkeit erreicht wird (vgl. MBS 2006: 2). Des Weiteren wird die Sicherstellung, „[...] dass allen Kindern in den Tageseinrichtungen des Landes die erforderlichen Bildungsmöglichkeiten eröffnet werden [...]“ (MBS 2006: 2) als Ziel der „Grundsätze elementarer Bildung in Einrichtungen der Kindertagesbetreuung im Land Brandenburg“ formuliert.

⁴⁵ Dazu gehören das Diakonische Werk Berlin-Brandenburg e.V., die Arbeiterwohlfahrt Brandenburg e.V., die Zentrale Wohlfahrtsstelle der Juden in Deutschland Regionalstelle Berlin-Brandenburg, der Caritasverband für das Erzbistum Berlin e.V. und der Caritasverband der Diözese Görlitz e.V., der PARITÄTISCHE Landesverband Brandenburg e.V. und das Deutsche Rote Kreuz Landesverband Brandenburg e.V.

⁴⁶ Die Bildungsbereiche enthalten keine der unter 3.2 festgelegten Indikatoren.

Die angeführten Gedanken zeigen, dass weder Integration noch Inklusion als Begriffe oder Themen eine offene Rolle spielen, jedoch ein Bewusstsein dafür da ist, dass Chancengerechtigkeit und das Eröffnen von Bildungsmöglichkeiten für alle Kinder grundlegende Prinzipien von Bildung im Elementarbereich sein sollen. Wie bereits der Titel des Bildungsplans zeigt, handelt es sich um Grundsätze, welche gemeinsam gefunden wurden und von den einzelnen Trägern und Fachkräften in den Einrichtungen der Kindertagesbetreuung in Konzeptionen und pädagogischen Profilen konkretisiert und erweitert werden müssen.

3.3.5 Bremen

Im Dezember 2004 wurde durch den Senator für Arbeit, Frauen, Gesundheit, Jugend und Soziales (SAFGJS) der Freien Hansestadt Bremen der „Rahmenplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich“ veröffentlicht. „Dieser Rahmenplan hat zum Ziel, den **Bildungs- und Erziehungsauftrag zu konkretisieren**, die **Bildungsbereiche zu definieren** und die **Anforderungen zu beschreiben**, die der Bildungsarbeit aller Tageseinrichtungen im Lande Bremen zugrunde zu legen sind.“⁴⁷ (SAFGJS 2004: 3)

Der Rahmenplan Bremens ist in sieben Teile auf gegliedert: die *Präambel*, *Leitideen und Werte*, *Ziele und Aufgaben des Elementarbereichs*, *Lernen im Elementarbereich*, die *Bildungsbereiche*, *Die Arbeit der Fachkräfte* und das *Schlusswort*. (SAFGJS 2004)

Auch der Bremer Rahmenplan nimmt, genau wie die Bildungspläne Berlins und Brandenburgs, keinen direkten Bezug auf Integration oder Inklusion als pädagogische Konzepte⁴⁸. Sowohl Kapitel 2 *Leitideen und Werte* (SAFGJS 2004: 5f.) als auch Kapitel 5.5 *Soziales Lernen, Kultur und Gesellschaft* (SAFGJS 2004: 22ff.) und Kapitel 6.3 *Förderung der kindlichen Individualität, Stärkung der sozialen und kulturellen Identität* (SAFGJS 2004: 33) sprechen jedoch Themen an, die deutlich machen, dass Vielfalt und Verschiedenheit bedacht werden.

⁴⁷ Hervorhebungen wie im Original

⁴⁸ Demzufolge kann keine Auswahl relevanter Kapitel über die Indikatoren anhand des Inhaltsverzeichnisses erfolgen, sondern muss die Suchfunktion (Strg+f) genutzt werden.

Ein kurzer Überblick zu Aussagen aus den beiden genannten Kapiteln, die dies belegen, soll an dieser Stelle gegeben werden:

- „Im Mittelpunkt von Betreuung, Bildung und Erziehung in Kindertagesstätten stehen die Individualität, die Bedürfnisse und Interessen der Kinder und die Wertschätzung jedes Kindes als eigenständige Persönlichkeit.“ (SAFGJS 2004: 5f)
- „In den Einrichtungen [...] treffen Kinder aus unterschiedlichen kulturellen, religiösen, sozialen und ethnischen Milieus aufeinander. Gerade die Mischung von Einstellungen, Sitten, Traditionen und Sprachen ermöglichen es Kindern, Empathie, Toleranz und Verständnis für Andersartigkeit zu entwickeln. Diese Vielfalt stellt eine Bereicherung der kindlichen Erfahrungen dar.“ (SAFGJS 2004: 5)
- Des Weiteren ist davon die Rede, dass „[...] Kinder unterschiedlicher sozialer und kultureller Herkunft sehr verschiedene Verhaltensweisen und Einstellungen mitbringen, die im Kindergarten aufeinander treffen und ausgeglichen oder toleriert werden müssen.“ (SAFGJS 2004: 22) Die Aussage des Ausgleichen-Müssens von verschiedenen Verhaltensweisen und Einstellungen weist in Richtung Integration, da diese ein Angleichen an eine Norm als handlungsleitend ansieht (vgl. Iben 2007: 490)
- „Über die gemeinsame Bildung und Erziehung von Kindern mit und ohne Beeinträchtigungen können Kinder ganz selbstverständlich wahrnehmen, wie unterschiedlich Menschen auch in ihren körperlichen und geistigen Fähigkeiten sind. [...] Es liegt an den Fachkräften, den Alltag so zu gestalten, dass beeinträchtigte Kinder nicht innerhalb der Gruppe ausgegrenzt werden und allen Kindern gleichwertige Entwicklungsmöglichkeiten und ganzheitliches Lernen in differenzierenden Aktivitäten ermöglicht wird.“ (SAFGJS 2004: 23)
- „Individuelle Eigenart, Vorerfahrungen und soziale oder ethnische Herkunft jedes einzelnen Kindes sind Ausgangspunkt jeglicher Bildungs- und Erziehungsarbeit.“ (SAFGJS 2004: 33)

Diese Zitate aus den genannten drei Kapiteln verdeutlichen, dass eine Auseinandersetzung mit Diversität und Heterogenität stattfindet, jedoch ohne eine begriffliche Zuordnung zu Integration oder Inklusion.

3.3.6 Hamburg

Die Behörde für Arbeit, Soziales, Familie und Integration der Freien Hansestadt Hamburg (BASFI) veröffentlichte im Jahr 2012 die zweite Auflage der „Hamburger Bildungsempfehlungen für die Bildung und Erziehung von Kindern in Tageseinrichtungen“. Dabei oblag die Leitung, wie auch bei der Entwicklung des Berliner Bildungsprogramms, der INA gGmbH an der Freien Universität Berlin.

Demzufolge ist der Aufbau der Hamburger Bildungsempfehlungen dem Berliner Bildungsprogramm in weiten Teilen ähnlich. Die Hauptkapitel⁴⁹ wurden in den Hamburger Bildungsempfehlungen um ein zusätzliches Kapitel zum Thema *Frühförderung in der Kita* ergänzt. (BASFI 2012)

Das Kapitel *1. Zum Bildungsverständnis* wurde in den Bildungsempfehlungen Hamburgs überarbeitet und enthält in der aktuellen Auflage von 2012 einen Untergliederungspunkt mit dem Titel *Inklusive Bildung*. (BASFI 2012: 22ff.) Dieser Abschnitt kann damit anhand des Indikators *Inklusion* ausgewählt und im Folgenden untersucht werden.

„Bildungsprozesse in Kitas sind [...] so zu gestalten, dass alle Kinder – auch bei unterschiedlichen Voraussetzungen – gleiche Bildungschancen und ein Recht auf aktive Beteiligung an allen sie betreffenden Entscheidungen haben.“ (BASFI 2012: 22)

Diese Aussage leitet die Abhandlungen über inklusive Bildung als Teil des Bildungsverständnisses, welches in den Hamburger Bildungsempfehlungen als grundlegend für die pädagogische Arbeit in Kindertageseinrichtungen betrachtet wird, ein. Dabei werden wesentlich Bedeutungsinhalte von Inklusion angesprochen. Zum einen wird Bezug genommen auf die Gleichheit aller (Kinder) in Bedürfnissen und Rechten, zum anderen wird darauf hingewiesen, dass es Aufgabe der Bildungseinrichtungen ist, Bildungsprozesse an das jeweilige Kind angepasst zu

⁴⁹ Siehe dazu den Bildungsplan Berlins unter 3.3.3 dieser Arbeit.

gestalten. Damit wird darauf aufmerksam gemacht, dass die Institutionen in der Pflicht und Verantwortung sind, sich an ihren Mitgliedern zu orientieren und sich diesen anzupassen und nicht wie bei dem Konzept der Integration die Angleichung der Person an das System die Grundlage für Einbeziehung darstellt. (vgl. Hinz 2006: 98; Prengel 2010a: 19; Iben 2007: 490; Wocken 2006: 99) Im weiteren Verlauf des Kapitels wird auf die die Vereinten Nationen verwiesen, die das Konzept der *Inklusiven Bildung* als Handlungsansatz empfehlen, der allen Kindern „[...] Bildung und hohe Bildungsqualität gleichermaßen zugänglich [...] mach[t].“ (BASFI 2012: 22) Außerdem wird deutlich gemacht, dass sich die Bildungsempfehlungen am „Index für Inklusion“ (Booth/Ainscow/Kingston 2007) und den darin vermerkten Prinzipien inklusiver Bildung ausrichten (vgl. BASFI 2012: 22). Der „Index für Inklusion“ beschreibt einen erweiterten Inklusionsbegriff, der sich nicht nur auf die Rechte und Lebensbedingungen von Menschen mit Behinderungen bezieht, wie dies in der BRK geschehen ist, sondern „[a]lle sozialen, geschlechterbezogenen, kulturellen und individuellen Unterschiede [...] betrachtet. Die Hamburger Bildungsempfehlungen schließen sich diesem erweiterten Verständnis von Inklusion an.“ (BASFI 2012: 22) Die weiteren inhaltlichen Auseinandersetzungen und Betrachtungen beziehen sich auf diese genannten Dimensionen von Heterogenität⁵⁰. Den Abschluss bildet eine Vorstellung des Konzepts der „Vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung“, die als geeignet für die Umsetzung von Inklusion in Kindertageseinrichtungen angesehen wird.

Die Hamburger Bildungsempfehlungen sprechen sich für die Umsetzung inklusiver Bildung aus, wobei dafür „[...] nicht nur die pädagogischen Fachkräfte und Eltern, sondern auch die Träger und Verantwortlichen in Kommunen sowie auf Länder und Bundesebene [...]“ (BASFI 2012: 22) gefragt sind. Hervorzuheben ist, dass in den Ausführungen zu *Inklusiver Bildung* neben verschiedenen Heterogenitätsdimensionen auch eine Einführung in theoretische Hintergründe und Bedeutungen von Inklusion und inklusiver Bildung gegeben wird. Damit sind ein umfassenderes Verständnis und eine bessere Einordnung der Aussagen und Empfehlungen im Zuge der Betrachtung der Dimensionen von Verschiedenheit gewährleistet.

⁵⁰ *Gleichheit und sozial-kulturelle Unterschiede, Gleichheit und geschlechtlich-kulturelle Unterschiede, Gleichheit und ethnisch-kulturelle Unterschiede und Gleichheit und individuelle Unterschiede* (BASFI 2012: 22ff.) lauten die Heterogenitätsdimensionen, die im weiteren Verlauf des Abschnitts beschrieben werden. Auch das Berliner Bildungsprogramm erwähnt diese Dimensionen. Aus diesem Grund wird davon abgesehen, die Heterogenitätsdimensionen an dieser Stelle detailliert zu beschreiben.

3.3.7 Hessen

„Bildung von Anfang an. Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Hessen“ lautet der Titel des im Jahr 2012 in der 4. Auflage vom Hessischen Kultusministerium (HKM) und vom Hessischen Sozialministerium (HSM) herausgegebenen Bildungsplans. Prof. Dr. Dr. Dr. Fthenakis hat nicht nur maßgeblich am bayerischen Bildungs- und Erziehungsplan als ehemaliger Leiter des Staatsinstituts für Frühpädagogik in München mitgewirkt, sondern auch die Erarbeitung des hessischen Bildungs- und Erziehungsplan in der Position des Projektleiters unterstützt (vgl. StMAS/IFP 2012: IV; HKM/HSM 2012: 2).

Im hessischen Bildungs- und Erziehungsplan werden, wenn auch in anderer Reihenfolge, insgesamt die gleichen Themen bearbeitet, wie im Erziehungs- und Bildungsplan Bayerns. Die Aufteilung der Themen erfolgt unter drei Schwerpunkten: *Teil 1 Konsistenz in den Grundlagen*, *Teil 2 Konsistenz in den Bildungs- und Erziehungszielen* und *Konsistenz im Bildungsverlauf und in der Bildungsorganisation*. (HKM/HSM 2012)

In Teil 1 des vorliegenden Bildungsplans wird der *Umgang mit individuellen Unterschieden und soziokultureller Vielfalt*⁵¹ (HKM/HSM 2012: 45ff.) aufgegriffen. Es werden dabei in den Abschnitten *Kinder verschiedenen Alters*, *Mädchen und Jungen*, *Kinder mit verschiedenem kulturellem Hintergrund*, *Kinder mit verschiedenem sozioökonomischem Hintergrund* und *Kinder mit besonderem Unterstützungsbedarf: (drohende) Behinderung, Beeinträchtigung und Hochbegabung* jeweils Leitgedanken sowie Bildungs- und Erziehungsziele formuliert. Da dieses Kapitel bereits im Zuge der Betrachtung des bayerischen Bildungs- und Erziehungsplans erläutert wurde und im hessischen Bildungs- und Erziehungsplan keine gravierenden inhaltlichen Veränderungen aufweist, wird an dieser Stelle auf den Abschnitt 3.3.2 *Bayern* der vorliegenden Arbeit verwiesen.

Ein Gegensatz zum bayerischen Bildungs- und Erziehungsplan erwähnt das hessische Dokument, dass Hessen sich „[...] durch Zustimmung im Bundesrat selbstverpflichtet, die Ziele der VN-Behindertenrechtskonvention zu verwirklichen [und] der

⁵¹ Die Relevanz des Kapitels für das Thema Inklusion ist durch die Indikatoren *Vielfalt* und *Unterschiede (Heterogenität)* gegeben, die in der Überschrift wiederzufinden sind.

Bildungs- und Erziehungsplan [...] bereits in seinen Grundsätzen und Prinzipien die Ideen der VN-Behindertenrechtskonvention in sich [trägt].“ (HKM/HSM 2012: 6) Jedoch steht „[e]ine Konkretisierung im Einzelnen [...] im Rahmen eines Prozesses hin zum Inklusionsgedanken noch [aus].“ (HKM/HSM 2012: 6)

3.3.8 Mecklenburg-Vorpommern

Unter der Federführung des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern (BM) wurde die „Bildungskonzeption für 0- bis 10-jährige Kinder in Mecklenburg-Vorpommern zur Arbeit in Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege“ in einer Projektgruppe, der zahlreiche Akteure aus Praxis und Forschung angehörten, erarbeitet und im Mai 2011 veröffentlicht (vgl. BM 2011: 2).

Die Bildungskonzeption ist wie folgt aufgebaut: *Das „Fundament“, Bildungs- und Erziehungsbereiche, Übergänge gestalten, Konzeption zur Arbeit im Hort, Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit den Eltern, Arbeit mit dem Portfolio, Qualitätsmanagement/Evaluation und Konzeption für die Fort- und Weiterbildung der Fachkräfte.* (BM 2011)

Der zweite Teil der Bildungskonzeption, welcher sich mit den Bildungs- und Erziehungsbereichen beschäftigt nimmt im Unterpunkt *1. Leitgedanken zu den Bildungs- und Erziehungsbereichen* (BM 2011: Teil 2, 2ff.) den *Umgang mit Diversität – Integration/Inklusion* in den Blick. (BM 2011: Teil 2, 8f.) Dieser Abschnitt soll im Folgenden für die Betrachtung von Inklusion in der Bildungskonzeption Mecklenburg-Vorpommerns herangezogen werden⁵². Innerhalb der Punkte *1.1 Bildungsverständnis* und *1.4 Gestaltung von Bildungs- und Erziehungsprozessen*, die Teil der formulierten Leitgedanken sind, wird bereits auf Diversität, Integration und Inklusion und die inhaltliche Beschäftigung damit unter *1.8* verwiesen.

„Jedes Kind hat ein Recht auf Entfaltung seiner Persönlichkeit und auf vielfältige Lern- und Entwicklungschancen. Allen Kindern müssen unabhängig von Geschlecht, Religion, ethnischer Zugehörigkeit, besonderen Lernbedürfnissen, sozialen und ökonomischen

⁵² Die Überschrift des Kapitels 1.8 enthält drei der vorher bestimmten Indikatoren: *Diversität, Integration und Inklusion.*

Voraussetzungen die gleichen Möglichkeiten offen stehen, an qualitativ hochwertiger Bildung teilzuhaben und ihre Potentiale zu entwickeln.“
(BM 2011: Teil 2, 8)

Diese Formulierung der Rechte eines jeden Kindes leitet Kapitel 1.8 *Umgang mit Diversität – Integration/Inklusion* ein. Im Anschluss daran wird auf gesetzliche Regelungen eingegangen, die Inklusion in Mecklenburg-Vorpommerns Kindertageseinrichtungen stützen. Dabei wird auf das KiföG in Mecklenburg-Vorpommern hingewiesen, welches festschreibt, „[...] dass jedes Kind ein Recht auf die individuelle Förderung seiner Entwicklung hat, einer Förderung, die sich an seinen Bedürfnissen, seinem Entwicklungsstand und seinen Entwicklungsmöglichkeiten orientiert.“ (BM 2011: Teil 2, 8) Der Fokus liegt bei individueller Förderung auf der „[...] Chancengerechtigkeit der Kinder beim Eintritt in die Grundschule und de[m] Ausgleich von Benachteiligungen. Grundlage für die individuelle Förderung ist eine altersintegrierte Beobachtung und Dokumentation des kindlichen Entwicklungsprozesses.“ (BM 2011: Teil 2, 8) Des Weiteren wird die Verantwortung aller Bildungseinrichtungen in Bezug auf das Bieten fairer Lern- und Entwicklungschancen für alle Kinder thematisiert (vgl. BM 2011: Teil 1, 8). Zentral in der Diskussion um Inklusion sind auch der Begriff und die Praxis der sonderpädagogischen Förderung bzw. des sonderpädagogischen Förderbedarfs⁵³. Hierzu wird folgendes bemerkt:

„Das System der sonderpädagogischen Förderung befindet sich in Mecklenburg-Vorpommern in einem Umgestaltungsprozess. Der integrative/inklusive Gedanke in der Bildung, wie durch die UN-Konvention für die Rechte von Menschen mit Behinderung im Artikel 24 festgeschrieben, setzt sich durch.“ (BM 2011: Teil 1, 8)

Der nächste Absatz dieses Kapitels schenkt *Inklusion als Prozess*, „[...] bei dem auf die verschiedenen Bedürfnisse von Kindern eingegangen wird [...]“ (BM 2011: Teil 2, 9), Aufmerksamkeit. Es wird darauf verwiesen, dass die Gegebenheit der Verschiedenartigkeit einer Gruppe „[...] heute als Chance gesehen wird.“ (BM 2011: Teil 2, 9) Weiterhin wird bemerkt, dass „[d]iese neue Sichtweise [...] eine veränderte

⁵³ Verweis: Im Index für Inklusion regen Booth/Ainscow/Kingston dazu an, den Begriff des *sonderpädagogischen Förderbedarfs* durch den Ausdruck *Barrieren für Spiel, Lernen und Partizipation* zu ersetzen. (vgl. dazu auch 1.1 der vorliegenden Arbeit.)

Pädagogik [erfordert], aber [...] auch gleichzeitig eine Vielfalt in der Bildung und Erziehung [ermöglicht], die für alle eine Bereicherung darstellen kann.“ (BM 2011: Teil 2, 9)

Den Abschluss bildet folgende Aussage:

„Inklusive Bildung ist ein Umgestaltungsprozess, der zum Ziel hat, dass in der Regel alle Kinder in allen Bildungsinstitutionen gefördert werden können. Integrative/inklusive Bildung ist eine Voraussetzung, soziale Gerechtigkeit zu erreichen und sie ist ein bestimmendes Element, lebenslangen Lernens. Das Ziel von inklusiver Bildung ist, Exklusion zu beseitigen.“ (BM 2011: Teil 2, 9)

Teil 4 der Bildungskonzeption Mecklenburg-Vorpommerns, welcher die *Konzeption zur Arbeit im Hort* thematisch bearbeitet, erwähnt Inklusion bzw. inklusive Pädagogik ebenfalls und stellt diese als Ansatz dar, „[...] dessen wesentliches Prinzip die Wertschätzung der Verschiedenheit in der Bildung und Erziehung ist.“ (BM 2011: Teil 4, 4)

Die „Bildungskonzeption für 0- bis 10-jährige Kinder in Mecklenburg-Vorpommern zur Arbeit in Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege“ erwähnt Inklusion an mehreren Stellen und stellt diese als Leitgedanken und damit Grundlage frühpädagogischer Arbeit dar. Dabei wird aus dem Recht des Kindes und den gesetzlichen Regelungen in Mecklenburg-Vorpommern heraus die Bedeutung von Inklusion bzw. inklusiver Pädagogik begründet.

3.3.9 Niedersachsen

Der niedersächsische „Orientierungsplan für Bildung und Erziehung“ wurde am 12. Januar 2005 vom Niedersächsischen Kultusministerium (MK) herausgegeben und stellt den Rahmen „[...] für die Erarbeitung der einrichtungsspezifischen Konzeptionen [...]“ (MK 2005: 4) dar.

Die Bearbeitung verschiedener Themen erfolgt in vier Teilen: *I. Grundlagen und allgemeine Ziele, II. Bildungsziele in Lernbereichen und Erfahrungsfeldern, III. Die Arbeit in der Tageseinrichtung für Kinder* und *IV. Qualitätsentwicklung und –sicherung* (MK 2005).

Der Orientierungsplan enthält kein eigenes Kapitel zu den spezifischen Inhalten, die durch die Indikatoren festgelegt wurden.⁵⁴ Im ersten Teil wird unter der Überschrift *Grundwerte in der demokratischen Gesellschaft* (MK 2005: Teil 1 Kapitel 2, 10) angemerkt, dass „[...] die Kindertagesstätte eine wichtige Funktion für die gesellschaftliche Teilhabe und die Integration aller hier aufwachsenden Kinder [...]“ (MK 2005: 10) hat. Dabei wird der Bezug zu „[...] Kindern unterschiedlicher sozialer und nationaler Herkunft und [...] [dem] Zusammenleben von Menschen mit und ohne Behinderung [...]“ (MK 2005: 10) hergestellt. Des Weiteren wird in Teil 3, der sich um die Arbeit in der Tageseinrichtung für Kinder dreht, und sich unter Gliederungspunkt A. mit methodischen Aspekten und den Aufgaben der Fachkräfte (vgl. MK 2005: 33) beschäftigt, erwähnt, dass die Konzeption jeder Einrichtung auch „[...] der Unterschiedlichkeit gerecht werden [muss], welche Kinder und ihre Eltern in die Einrichtung mitbringen.“ (MK 2005: 33) Darauf folgend wird dazu im Unterkapitel 2. *Leben und Lernen in der Kindergruppe* (MK 2005: 36) festgestellt, dass „[e]in ausgewogenes Verhältnis zwischen Jungen und Mädchen aller Altersstufen, die Integration von Familien unterschiedlicher kultureller Herkunft und gemeinsame Erziehung behinderter und nicht behinderter Kinder [...] Kindern eine große Auswahl an Kontakten [...]“ (MK 2005: 36) ermöglicht.

Insgesamt lässt sich festhalten, dass der niedersächsische Orientierungsplan zwar einige Begriffe, wie Integration, Teilhabe oder Unterschiedlichkeit verwendet, die auch in der Auseinandersetzung mit Inklusion relevant sind, aber diese nicht tiefgehender erläutert oder näher darauf eingeht, z.B. im Hinblick auf die Umsetzung in einer Konzeption und in der pädagogischen Praxis an sich. Der Orientierungsplan Niedersachsens gibt einen Überblick über Themen, die im Zusammenhang mit früher Bildung und Erziehung zu bedenken sind, ohne diese im Einzelnen detailliert darzustellen.

⁵⁴ Aus diesem Grund wurde über die Suchfunktion (Strg+f) nach den Indikatoren im Text gesucht.

3.3.10 Nordrhein-Westfalen

Seit dem Jahr 2010 existiert in Nordrhein-Westfalen der Entwurf eines Bildungsplans mit dem Titel „Grundsätze zur Bildungsförderung für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Kindertageseinrichtungen und Schulen im Primarbereich in Nordrhein-Westfalen“. Dieser Grundsatzentwurf wurde in Zusammenarbeit mit Akteuren aus dem Schulbereich, den Kirchen und Trägerorganisationen erarbeitet und vom Ministerium für Schule und Weiterbildung (MSW) und dem Ministerium für Generationen, Familie, Frauen und Integration (MGFFI) des Landes Nordrhein-Westfalen veröffentlicht.

Drei Themenblöcke strukturieren die Grundsätze zur Bildungsförderung: *A: Bildung im Blick*, *B: Bildung gestalten* und *C: Bildung verantworten*. (MSW/MGFFI 2010)

Unter der Überschrift *Jedes Kind geht seinen Weg – Herausforderung und Chance* wird *Vielfalt [...] als Chance*⁵⁵ aufgegriffen. (MSW/MGFFI 2010: 29ff.) Einleitend wird dargestellt, dass sich „[j]edes Kind [...] von Geburt an von allen anderen durch besondere Merkmale, Eigenschaften und Neigungen [unterscheidet].“ (MSW/MGFFI 2010: 29) Damit ist „[j]edes Kind [...] im positiven Sinne einzigartig, Heterogenität also normal.“ (MSW/MGFFI 2010: 29) Heterogenität und die Einbeziehung unterschiedlicher Ausgangslagen wird als grundlegendes, maßgebendes Merkmal von Bildungskonzepten gesehen. Die nordrhein-westfälischen Grundsätze sollen dafür als Richtlinien dienen. Im weiteren Verlauf des Kapitels werden die Dimensionen *Soziale Ungleichheit*, *Kulturelle Unterschiede*, *Kinder mit unterschiedlichen Beeinträchtigungen*, *Kinder mit unterschiedlichen Begabungen*, *Unterschiedlichkeit der Geschlechter* und *Regionale Unterschiede* thematisiert. (MSW/MGFFI 2010: 29ff.) Da die aufgeführten Teilbereiche in mehreren Bildungsplänen bearbeitet werden⁵⁶ und keine gravierenden inhaltlichen Abweichungen auftreten, werden an dieser Stelle lediglich die Kernaussagen wiedergegeben.

⁵⁵ Der Begriff der *Vielfalt* wurde als Indikator im Vorhinein bestimmt und führt damit zur Auswahl des Kapitels *Vielfalt ist eine Chance*. (MSW/MGFFI 2010: 29ff.)

⁵⁶ Vergleiche dazu beispielsweise den „Orientierungsplan für Bildung und Erziehung in baden-württembergischen Kindergärten und weiteren Kindertageseinrichtungen“ (3.3.1 dieser Arbeit). Auch der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan (3.3.2) oder das Berliner Bildungsprogramm (3.3.3) sprechen ähnliche Heterogenitätsdimensionen an.

- *Soziale Ungleichheit:* „Vor dem Hintergrund [...] ungleiche[r] Ausgangsbedingungen ist eine qualitativ hochwertige und individuell ausgerichtete Förderung strukturell und personell notwendig. Die Einbeziehung der Familie als erstem Bildungsort der Kinder spielt hier eine zentrale Rolle.“ (MSW/MGFFI 2010: 29f.) Die Unterstützung benachteiligter Familien ist zentrale Aussage und Aufforderung dieses Abschnitts.
- *Kulturelle Unterschiede:* Hierbei wird dafür sensibilisiert, kulturelle Vielfalt als Herausforderung und Chance zu betrachten. „Das natürliche Recht auf Verschiedenheit und deren Anerkennung sind Leitgedanke und Ziel.“ (MSW/MGFFI 2010: 30)
- *Kinder mit unterschiedlichen Beeinträchtigungen:* Im Zusammenhang damit wird auf Artikel 24 der BRK verwiesen⁵⁷, welcher als Leitgedanke dargestellt wird und „[...] vielfältige gemeinsame Anstrengungen in öffentlichen Bildungssystemen und das Zusammenwirken unterschiedlicher Akteure [...]“ (MSW/MGFFI 2010: 30) erfordert.
- *Kinder mit unterschiedlichen Begabungen:* „Besonders begabte Kinder benötigen eine individuelle, dem eigenen Lerntempo, den Interessen und Bedürfnissen angepasste Förderung.“ (MSW/MGFFI 2010: 31) Dabei wird darauf verwiesen, dass dies nicht in gesonderten Institutionen erfolgen soll sondern diesen Kindern „[...] ein Förderkonzept anzubieten [ist], welches sie gleichzeitig in die Gemeinschaft mit anderen Kindern integriert.“ (MSW/MGFFI 2010: 31)
- *Unterschiedlichkeit der Geschlechter:* Dieser Abschnitt behandelt die besondere Bedeutung des Elementar- und Primarbereichs für die Entwicklung einer Geschlechtsidentität. Es wird dabei betont, dass „[e]ine geschlechterbewusste Pädagogik [...] Kinder dabei [unterstützt], stereotype, einengende Geschlechterbilder situativ und über längere Phasen erweitern zu können, unterschiedlichen Interessen neugierig nachzugehen und vielfältige Kompetenzen zu erwerben.“ (MSW/MGFFI 2010: 31)

⁵⁷ Zum Artikel 24 BRK siehe Anhang 7 der vorliegenden Arbeit.

- *Regionale Unterschiede:* In diesem Teilbereich wird darauf verwiesen, dass unterschiedliche Regionen unterschiedliche „[...] Chancen und Möglichkeiten der individuellen Förderung [...]“ (MSW/MGFFI 2010: 32) bieten. Aus diesem Grund ist es notwendig, „[...] die Nahumwelt für die pädagogische Arbeit und die Aneignung der Außenwelt zu nutzen.“ (MSW/MGFFI 2010: 32)

Die vorgestellten Grundsätze zur Bildungsförderung in Nordrhein-Westfalen bedenken Inklusion, indem sie vorhandene Vielfalt und Heterogenität bewusst machen und Wege aufzeigen, die in der pädagogischen Praxis gegangen werden sollen. Dies macht auch der Verweis auf die UN-Behindertenrechtskonvention deutlich, die eine der wichtigsten rechtlichen Grundlagen von Inklusion ist.

3.3.11 Rheinland-Pfalz

Im August 2004 legte das Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend (MBFJ) in Rheinland-Pfalz die „Bildungs- und Erziehungsempfehlungen für Kindertagesstätten in Rheinland-Pfalz“ vor.

Einführend greifen die Bildungs- und Erziehungsempfehlungen das *Bildungs- und Erziehungsverständnis in Kindertagesstätten* auf. Im Anschluss daran werden *Querschnittsthemen* beleuchtet. Darauf folgt eine Vorstellung der einzelnen *Bildungs- und Erziehungsbereiche*, der *Bildung und Erziehung bei Kindern im Krippen- und Schulalter*, der *Teilhabe an Bildungsprozessen* und es wird auf *Methodische Aspekte – die Kindertagesstätte als Lern- und Erziehungsfeld* eingegangen. Des Weiteren werden die *Beobachtung, Bildungs- und Lerndokumentationen, Anforderungen an die pädagogischen Fachkräfte bei der Umsetzung der Bildungs- und Erziehungsempfehlungen*, die *Erziehungs- und Bildungspartnerschaft mit den Eltern*, *Das Nachbarschaftszentrum/Bildungs- und Kommunikationszentrum Kindertagesstätte* und die *Vernetzung im Jugendhilfesystem* und die *Zusammenarbeit zwischen Kindertagesstätte und Grundschule* als Themen angesprochen. Außerdem werden Aussagen *Zur Entstehung der vorliegenden Bildungs- und Erziehungsempfehlungen* getroffen. (MBFJ 2004)

Innerhalb dieser aufgelisteten Kapitel der Bildungs- und Erziehungsempfehlungen wird an verschiedenen Stellen auf Aspekte eingegangen, die wichtig sind für eine Betrachtung der Bedeutsamkeit von Inklusion im Bildungsplan von Rheinland-Pfalz.⁵⁸ Im Zuge der Beschäftigung mit den Bildungs- und Erziehungsbereichen (vgl. MBJF 2004: 20ff.) wird dort unter 3.6. *Gestaltung von Gemeinschaft und Beziehungen* und unter 3.7 *Interkulturelles und Interreligiöses Lernen* (MBJF 2004: 29ff.) erwähnt, dass Kinder die „[...] bestehende Vielfalt [...] als Bereicherung [erfahren] [...]“ (MBJF 2004: 30) und Kinder „[u]nabhängig von Leistung, Nation, Herkunft, Geschlecht und Religion [...] ein Recht auf Freiheit, persönliche Entfaltung und Selbstständigkeit [...]“ (MBJF 2004: 30) haben. Dabei soll es Kindern ermöglicht werden, „[...] persönliche, soziale und kulturelle Unterschiede wahrzunehmen [...] [,] damit akzeptierend umzugehen [...] und diese als Bestandteil der einen Welt anzusehen.“ (MBJF 2004: 30f.) Kapitel 5 beschäftigt sich thematisch mit *Teilhabe an Bildungsprozessen*. (MBJF 2004: 40f.) Diesbezüglich wird folgendes dargestellt:

- Kindertagesstätten „[...] erreichen im Verhältnis zu anderen Einrichtungen eine hohe Zahl an Kindern und ihren Familien und stellen somit den Beginn der Bildungslaufbahn vieler Kinder dar. Daher besteht in Kindertagesstätten in besonderer Weise die Chance, sich abzeichnende Benachteiligungen frühzeitig zu erkennen, diesen entgegenzuwirken oder sie zu verhindern.“ (MBJF 2004: 40)
- „Gerade Kinder, die zu gesellschaftlich besonders benachteiligten Gruppen gehören, bedürfen einer intensiven Unterstützung durch die Kindertagesstätten. Dies gilt im Besonderen für Kinder mit Behinderung, Kinder aus Migrationsfamilien sowie Kinder, die in Armut aufwachsen.“ (MBJF 2004: 40)
- „Kindertagesstätten sollen nach §2 des Kindertagesstättengesetzes behinderte Kinder aufnehmen, soweit sie nicht einer Förderung in besonderen Einrichtungen bedürfen. Das Zusammenleben behinderter und nicht-behinderter Kinder ist für alle Kinder förderlich und stellt eine besondere Chance für das soziale Leben sowie die Erfahrung von Verschiedenheit dar.“ (MBJF 2004: 40)

⁵⁸ Da es kein eigenständiges Kapitel über eines der durch die Indikatoren festgelegten Themen gibt wurden die relevanten Kapitelausschnitte über die Suchfunktion (Strg+f) identifiziert.

Dieses Kapitel bildet den Umgang mit Verschiedenheit ab. Dabei wird deutlich, dass dafür das Verständnis der Integration maßgebend ist. Besonders fällt dies in der letztgenannten Aussage auf, die eine Unterscheidung bzw. eine Abstufung hinsichtlich der „Integrationsfähigkeit“ von Kindern mit Behinderung macht.

Zusammenfassend gesehen beinhalten die rheinland-pfälzischen Bildungs- und Erziehungsempfehlungen Themen, die Unterschiede, Vielfalt und Verschiedenheit behandeln. Allerdings erfolgt dies vor allem unter dem Blickwinkel der Integration.

3.3.12 Saarland

Neben Berlin und Hamburg ist das Saarland ein weiteres Bundesland, welches bei der Erarbeitung seines Bildungsplans mit der INA gGmbH an der Freien Universität Berlin zusammengearbeitet hat. Im Jahr 2006 hat das Ministerium für Bildung, Kultur und Wissenschaft (MBKW) das „Bildungsprogramm für Saarländische Kindergärten“ veröffentlicht. Ein Jahr später erschienen die „Handreichungen für die Praxis zum Bildungsprogramm für saarländische Kindergärten“, welche von der INA gGmbH erarbeitet wurden.

Dementsprechend stellt das 2006 herausgegebene Bildungsprogramm eine Kurzfassung der 2007 erschienenen Handreichungen dar. Vergleicht man beide Dokumente mit dem Berliner Bildungsprogramm und den Hamburger Bildungsempfehlungen, lässt sich feststellen, dass die Formulierungen auch innerhalb der für die Fragestellung ausgewählten relevanten Abschnitte dem Berliner Bildungsprogramm durchgängig gleichen. Aus diesem Grund wird an dieser Stelle auf die Erläuterungen zum Berliner Bildungsprogramm unter 3.3.3 dieser Arbeit verwiesen. An dieser Stelle wurden alle wesentlichen Aussagen in Bezug auf Inklusion herausgearbeitet.

3.3.13 Sachsen

„Der Sächsische Bildungsplan – ein Leitfaden für pädagogische Fachkräfte in Krippen, Kindergärten und Horten sowie für Kindertagespflege“ wurde 2011 vom Sächsischen Staatsministerium für Kultus (SMK) herausgegeben. „Der Sächsische Bildungsplan wurde im Auftrag des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus und Sport durch die Technische Universität Dresden, Institut für Sozialpädagogik, Soziale Arbeit und Wohlfahrtswissenschaften im Rahmen eines Projekts erarbeitet.“ (SMK 2011: 2)

In den drei Kapiteln *Grundlagen*, *Bildungsbereiche* und *Kontexte* werden verschiedene Themen vorgestellt und bearbeitet, die mit frühkindlicher Bildung und Erziehung in Institutionen in Zusammenhang stehen und berücksichtigt werden sollen. (SMK 2011)

In den Ausführungen zur *Intention des sächsischen Bildungsplans* unter 1.1 im Rahmen der *Grundlagen* wird herausgestellt, dass sich Kindheit gewandelt hat.

„Kinder wachsen heute unter sehr unterschiedlichen Bedingungen auf. Vielfalt und Heterogenität müssen deshalb stärker denn je in den Fokus der Aufmerksamkeit rücken. [...] [E]s [ist] wesentlich, sowohl sensibel mit Unterschiedlichkeiten – zum Beispiel in Bezug auf Herkunft oder Geschlecht – umzugehen, als auch die Stärken der Mädchen und Jungen wahrzunehmen, um gerechte Bildungschancen für alle bieten und umsetzen zu können“ (SMK 2011: 12)

Des Weiteren wird unter 1.3 *Kindheiten im Wandel* Verschiedenheit als Bildungspotenzial beschrieben. Dieses Potenzial entsteht dadurch, dass „[z]ur kindlichen Lebenswelt [...] Kinder mit besonderen Bedürfnissen, mit unterschiedlichsten Kompetenzen und verschiedenen kulturellen und religiösen Hintergründen [gehören].“ (SMK 2011: 18) Es wird auch davon gesprochen, dass „Chancengerechtigkeit für alle Kinder zu gewährleisten [...] heute nicht mehr bedeuten [kann], von einer Gleichheit der Kinder auszugehen und sie mit homogenen Angeboten zu konfrontieren.“ (SMK 2011: 18) Dabei ist es nun Aufgabe der Kindertageseinrichtungen, sich „[...] damit in einer sozialproduktiven und entwicklungsfördernden Weise auseinander[z]usetzen [...]“ (SMK 2011: 18), da sie „[...] mit der bestehenden

Heterogenität der Entwicklungsniveaus und Lebensorientierungen konfrontiert [werden] [...]“ (SMK 2011: 18).⁵⁹

Soziale Beziehungen stellen einen Teil der Bildungsarbeit dar (vgl. SMK 2011: 63). Der Bildungsbereich 2.2 *Soziale Bildung* behandelt in diesem Zusammenhang u.a. auch *Differenzerfahrungen*.⁶⁰ (SMK 2011: 68f.) „Differenzen zwischen Individuen bestehen zum Beispiel in Bezug auf Kultur, Geschlecht, Fähigkeiten und Bedürfnisse.“ Es geht in diesem Teil der Beschreibung eines Bildungsbereichs darum, Differenzen als natürliche Gegebenheit und Differenzerfahrungen als alltäglich darzustellen, um im weiteren Verlauf darauf aufmerksam zu machen, dass jeder Mensch den Umgang damit lernen muss (vgl. SMK 2011: 68). „Die Heterogenität einer Kindergartengruppe bildet die Heterogenität in einer Gesellschaft ab und Differenzerfahrungen beruhen auf dem Vorhandensein von Ambivalenzen, denen jeder Mensch ausgesetzt ist [...].“ (SMK 2011: 68)

Der Bildungsplan Sachsens beschäftigt sich an verschiedenen Stellen mit dem Aufwachsen von Kindern in einer von Vielfalt und Heterogenität gekennzeichneten (Um)Welt. Dies belegen die vorgestellten Passagen. „Als verbindlicher Rahmen soll der Bildungsplan die pädagogische Praxis in sächsischen Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflegestellen qualitativ voranbringen, während er zugleich genug Spielraum bietet, eigene Ideen einzubringen und zu verwirklichen.“ (SMK 2011: 12) Dafür ist es wichtig, das professionelle Handeln auf Grundlage neuer Forschungsergebnisse zu überprüfen und damit auch „[...] über Bildung und Erziehung in Zeiten massiver gesellschaftlicher Veränderungen gemeinsam nachzudenken.“ (SMK 2011: 12) Dies wurde mit dem Sächsischen Bildungsplan getan, der die Themen Vielfalt, Heterogenität und Chancengerechtigkeit aufgreift. Dabei blieb jedoch Inklusion an sich als ebenfalls aktuelle Thematik unberücksichtigt, wobei die genannten Begriffe mit Inklusion und inklusiver Bildung einhergehen.⁶¹

⁵⁹ Die beiden Kapitel 1.1 und 1.3 enthalten in ihren jeweiligen Ausführungen die Indikatoren *Heterogenität* und *Vielfalt*. Dies wurde über die Suchfunktion (Strg+f) ermittelt.

⁶⁰ Der Ausschnitt wurde ausgewählt, da die Suchfunktion (Strg+f) Indikatoren, wie *Heterogenität* aufgezeigt hat.

⁶¹ Vergleiche dazu 1.1 der vorliegenden Arbeit.

3.3.14 Sachsen-Anhalt

Im September 2004 wurde auf Beschluss der Landesregierung von Sachsen-Anhalt hin das Bildungsprogramm für Kindertageseinrichtungen in Sachsen-Anhalt „Bildung: elementar – Bildung von Anfang an“ veröffentlicht. Im Dezember 2012 hat der Landtag „[...] mit der Verabschiedung des neuen Kinderförderungsgesetzes [...] das Bildungsprogramm für Kindertageseinrichtungen in Sachsen-Anhalt ‘Bildung: elementar - Bildung von Anfang an’ zur verbindlichen Grundlage für die Umsetzung des Erziehungs- und Bildungsauftrages in Kindertageseinrichtungen erklärt.“ (MS 2013: 5) Im Zuge dessen wird dieses Bildungsprogramm seit einiger Zeit „[...] auf der Grundlage neuer wissenschaftlicher und praktischer Erkenntnisse [...]“ (MS 2013: 5) evaluiert und aktualisiert.⁶² Da der vorliegende Entwurf bereits vielfach die Arbeitsgrundlage in den Kindertageseinrichtungen darstellt, soll auf diesen auch im Folgenden Bezug genommen werden.

Das Kapitelverzeichnis des Arbeitsentwurfes sieht vier Thematiken vor: *Sieben Leitgedanken, Kindertageseinrichtung als Bildungsraum, Leitlinien für die Qualität von Bildungsprozessen in Kindertageseinrichtungen* und die *Bildungsbereiche*. (MS 2013)

Neben den Hamburger Bildungsempfehlungen und der Bildungskonzeption Mecklenburg-Vorpommerns ist der Arbeitsentwurf des Bildungsprogramms in Sachsen-Anhalt ein weiterer Bildungsplan, welcher Inklusion als eigenständiges Thema aufgreift. *Vielfalt und Inklusion* ist einer der *Sieben Leitgedanken*, die die Basis des Bildungsprogramms darstellen (vgl. MS 2013: 10; MS 2013: 17f.).⁶³ Zur Einführung in das Thema werden Grundannahmen und Grundgedanken erläutert, die die Relevanz dieses Gegenstandes begründen. Es wird dabei darauf eingegangen, dass „Unterschiede [...] Menschen einzigartig und unverwechselbar [machen,] [...] Menschsein [...] durch Vielfalt gekennzeichnet [ist] [...] [und] Unterschiede [...] oft zum Anlass für ungleich verteilte Chancen [werden].“ (MS 2013: 17) Die daraus resultierende Ungleichheit bringen Kinder in Kindertageseinrichtungen mit. „Diese [Kindertageseinrichtung, Anm. d. Verfass.] ist aber ein wichtiger Ort für Kinder, um Wertschätzung und Förderung

⁶² Dies erfolgt in einer Projektgruppe (im Institut bildung: *elementar*) unter der Leitung von Frau Prof. Dr. Rabe-Kleberg, die zur Weiterentwicklung u.a. zu Beginn des Jahres 2013 zu öffentlichen Diskussionsveranstaltungen in verschiedenen Städten eingeladen hat (vgl. MS 2013: 5).

⁶³ Das Kapitel 2.6 *Vielfalt und Inklusion* (MS 2013: 17f.) enthält die beiden Indikatoren *Vielfalt* und *Inklusion* und wurde aufgrund dessen zur Betrachtung herangezogen.

ihrer Einzigartigkeit zu erleben. Hierzu gehört auch, Benachteiligungen abzubauen und Kindern so Chancen auf Teilhabe zu eröffnen [...].“ (MS 2013: 18) Im weiteren Verlauf werden die pädagogischen Fachkräfte in den Blick genommen, die vor der Herausforderung stehen, „[...] jedem Kind in seiner Einzigartigkeit gerecht zu werden [...]“ (MS 2013: 18) und im Zuge dessen Möglichkeiten erkunden und Wege erproben, „[...] Bildungsprozesse bei jedem einzelnen Kind anzuregen und herauszufordern.“ (MS 2013: 18) Pädagogische Fachkräfte sollen sich insbesondere auch „[...] Kindern mit Belastungen, Behinderungen, spezifischen Bedürfnissen oder besonderen Begabungen in angemessener Weise [widmen] und [...] für eine bestmögliche Förderung [sorgen], so dass alle Kinder gleichberechtigt an Gemeinschaft teilhaben können.“ (MS 2013: 18) Außerdem wird darauf verwiesen, dass pädagogische Fachkräfte und Kinder gemeinschaftlich Vereinbarungen treffen sollen, die Vielfalt und Heterogenität schützen und gegen Ungleichheit und Benachteiligung vorgehen (vgl. MS 2013: 18).

Die Zusammenfassung des Kapitels 2.2. *Vielfalt und Inklusion* zeigt, in welcher Form sich mit den beiden Themen beschäftigt und auf welche Aspekte Wert gelegt wird. Hierbei fällt auf, dass Inklusion zwar Teil der Überschrift ist, jedoch im Laufe der Ausführungen keine weitere begriffliche Erwähnung findet, auch wenn die Inhalte in Verbindung zu Inklusion stehen. Inklusion setzt einen wertschätzenden und offenen Umgang mit Vielfalt und Unterschiedlichkeit voraus. Dieses Verständnis wird vorgestellt und damit für ein Handeln nach diesen Grundsätzen sensibilisiert. Es bleibt abzuwarten wie die endgültige Fassung des Bildungsprogramms von Sachsen-Anhalt aussieht und ob möglicherweise eine Erweiterung des vorgestellten Kapitels vorgenommen wird, die eine Auseinandersetzung mit dem Begriff Inklusion und dem Konzept der inklusiven Bildung vorsieht.

3.3.15 Schleswig-Holstein

Das Ministerium für Soziales, Gesundheit, Familie und Gleichstellung des Landes Schleswig Holstein (MSGFG) hat im Dezember 2012 „Erfolgreich starten. Leitlinien zum Bildungsauftrag in Kindertageseinrichtungen“ veröffentlicht. An der Erarbeitung hat u.a. die Fachhochschule Kiel und das Institut für Partizipation und Bildung mitgewirkt (vgl. MSGFG 2012: 2)

Die Leitlinien sind in die fünf Komplexe *Bildung in Kindertageseinrichtungen – Grundlagen, Querschnittsdimensionen von Bildung in Kindertageseinrichtungen, Bildungsbereiche, Didaktisch-methodische Bausteine zur Begleitung von Bildungsprozessen* sowie *Bildungsbegleitung in Kooperation* unterteilt. (MSGFG 2012)

Im Themengebiet 2 *Querschnittsdimensionen von Bildung in Kindertageseinrichtungen* wird neben *Partizipations-, Gender-, Interkultureller, Lebenslagen- und Sozialraumorientierung* unter 2.4. *Inklusionsorientierung* aufgegriffen. Dabei geht es um die *Berücksichtigung unterschiedlicher Begabungen und Beeinträchtigungen*.⁶⁴ (MSGFG 2012: 3, 16ff.)

„Die Querschnittsdimension der Inklusionsorientierung beschäftigt sich mit der Frage, wie Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen die individuellen Voraussetzungen und Bedürfnisse der Kinder berücksichtigen wollen.“ (MSGFG 2012: 20)

Eingangs wird auf die Normalität von Unterschiedlichkeit verwiesen und darauf aufmerksam gemacht, dass eine Klassifizierung von Kindern aufgrund individueller Möglichkeiten und Voraussetzungen nicht vorgenommen werden darf, sondern das Kind mit seinen Fähigkeiten und Ressourcen im Vordergrund steht (vgl. MSGFG 2012: 20). Damit findet ein wichtiges Merkmal von Inklusion Beachtung: die Vermeidung von Kategorisierungen aufgrund eines zugeschriebenen Unterstützungsbedarfs und die Zusicherung des Rechts auf uneingeschränkte Teilhabe und individuelle Entwicklung fernab von festgeschriebenen zu erfüllenden Normen (vgl. Hinz 2006: 98; vgl. Iben 2007: 490). „Alle Kinder bringen unterschiedliche Voraussetzungen mit und haben damit spezifische Bedürfnisse in Bezug auf Bildungsunterstützung.“ (MSGFG 2012: 20) Dies erfordert bestimmte Kompetenzen und Handlungsweisen von Seiten der pädagogischen Fachkräfte in der Umsetzung der Inklusionsorientierung, z.B. das Erkennen der „[...] individuellen Ressourcen alle Kinder mit und ohne Handicaps oder besonderen Begabungen [...]“ (MSGFG 2012: 20), das individuelle Suchen „[...] nach Wegen, die Handlungs- und Bildungsmöglichkeiten jedes Kindes zu erweitern [...]“ (MSGFG 2012: 20) oder das Aktivwerden gegen Ausgrenzungsprozesse (vgl. MSGFG 2012: 20). Abschließend wird gesagt, dass „Inklusionsorientierung in Kindertageseinrichtungen [...] gewährleisten [muss], dass Behinderungen und spezifische Förder-

⁶⁴ Der Indikator *Inklusion* ist in der Kapitelüberschrift wiederzufinden. Aus diesem Grund wurde Kapitel 2.4 für die folgenden Betrachtungen ausgewählt.

und Unterstützungsbedarfe der Kinder erkannt und in der pädagogischen Arbeit berücksichtigt werden.“ (MSGFG 2012: 21)

Das vorgestellte Kapitel greift Inklusion als Orientierung für die pädagogische Praxis auf und beschreibt Inklusion als Ansatz, der Heterogenität als natürlich gegeben wahrnimmt, sich gegen Zuschreibungen ausspricht und die Bedürfnisse aller Kinder in den Mittelpunkt der pädagogischen Arbeit sieht. Die Leitlinien zum Bildungsauftrag in Schleswig-Holstein stellen sich damit insgesamt als sehr umfassend und vielseitig orientiert dar, indem sie neben der Inklusion weitere Kategorien aufgreifen, die Differenzen beschreiben (vgl. MSGFG 2012: 16).⁶⁵

3.3.16 Thüringen

Der „Thüringer Bildungsplan für Kinder bis 10 Jahre“ wurde 2010 vom Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (TMBWK) herausgegeben.

Neben *Erziehungswissenschaftlichen Grundlagen* werden die *Bildungsbereiche* und *Qualitätsmanagement in pädagogischen Kontexten* als Themenbereiche benannt. (TMBWK 2010)

Im Zuge der Beschäftigung mit den erziehungswissenschaftlichen Grundlagen werden *Individuelle Unterschiede und soziale Vielfalt* aufgegriffen und aufgeteilt in die Themengebiete *Sozioökonomische Vielfalt, Soziokulturelle Vielfalt, Weltanschauung und Religiosität, Gender, Behinderung und Entwicklungsrisiken, Hochbegabung und Resilienz* bearbeitet.⁶⁶ (TMBWK 2010: 22ff.) Die Vorstellung der Aufgliederung dieses Kapitels zeigt, dass sich die Heterogenitätsdimensionen in der Betrachtung der Bildungspläne wiederholen.⁶⁷ Von einer genauen Beschreibung der einzelnen Abschnitte wird deshalb an dieser Stelle abgesehen.

⁶⁵ „Die Querschnittsdimensionen beschreiben Differenzen zwischen den Generationen (Partizipationsorientierung), den Geschlechtern (Genderorientierung), unterschiedlichen Kulturen (Interkulturelle Orientierung), unterschiedlichen Begabungen und Beeinträchtigungen (Inklusionsorientierung), unterschiedlichen sozialen Lebenslagen (Lebenslagenorientierung) [und] unterschiedlichen Lebensumfeldern (Sozialraumorientierung).“ (MSGFG 2012: 16)

⁶⁶ *Unterschiede* und *Vielfalt* sind als Indikatoren bestimmt worden und Teil der Überschrift.

⁶⁷ Bis auf die Bildungspläne von Brandenburg, Bremen, Mecklenburg-Vorpommern, Rheinland-Pfalz, Sachsen, Sachsen-Anhalt und Schleswig-Holstein werden in allen Bildungsplänen eben diese genannten Heterogenitätsdimensionen, wenn auch t.w. mit leicht abgewandelten Titel und in unterschiedlicher Ausführlichkeit, bearbeitet.

Jedoch können folgende Aspekte als Kernaussagen herausgestellt werden:

„Wenn Kinder vielfältige Gelegenheiten haben, beispielsweise Menschen aus anderen Kulturen, Menschen mit besonderen Fähigkeiten oder mit Behinderungen kennenzulernen, dann erst können sie Verschiedenheit als Bereicherung des eigenen Lebens ansehen und Respekt vor Anderssein entwickeln.“

„Professionelle Pädagogen haben [...] die Aufgabe, [...] Bildungsangebote so zu gestalten, dass die Chancengerechtigkeit in der Bildung gewahrt und die Bildungsbenachteiligung verhindert wird.“ (TMBWK 2010: 22)

Diese Aussagen sprechen zum einen den „ [...] Respekt vor der Vielfältigkeit menschlichen Lebens [...]“ (Lütje-Klose 2013: 12) an, und formulieren zum anderen die Umsetzung des Rechts auf Bildung und Chancengerechtigkeit sowie die aktive Verhinderung von Benachteiligung als Auftrag an pädagogische Fachkräfte. Damit werden zentrale Merkmale von Inklusion dargestellt.

Inklusion oder inklusive Bildung selbst werden nicht direkt begrifflich erwähnt. Die herausgearbeiteten Aussagen zeigen jedoch auf, dass sich mit Themen wie Vielfalt und Heterogenität beschäftigt und für einen offenen und wertschätzenden Umgang damit im pädagogischen Handeln sensibilisiert wird.

3.4 Bedeutsamkeit von Inklusion für die Frühpädagogik im Vergleich der Bildungspläne der deutschen Bundesländer

Durch die Betrachtung der Bildungspläne der Bundesländer konnten Erkenntnisse über den jeweiligen Stand der Beschäftigung mit Inklusion gewonnen werden. Beruhend auf dieser Untersuchung wird im Folgenden die Bedeutsamkeit von Inklusion für die Frühpädagogik im Vergleich der Bildungspläne der deutschen Bundesländer im Mittelpunkt stehen. Nachstehend werden dafür Kategorien eröffnet, die Abstufungen darstellen im Hinblick auf die Bedeutung, welche Inklusion jeweils beigemessen wird.⁶⁸ Dabei können drei Gruppen von Bildungsplänen unterschieden werden:

- (1) *Inklusionsorientierte Bildungspläne*: Bildungspläne, die ein hohes Maß an Inklusionsorientierung aufweisen, verwenden explizit den Begriff Inklusion und betten diesen in ihren Bildungs- und Erziehungsplan in einem eigenständigen Kapitel ein.
- (2) *In Ansätzen inklusionsorientierte Bildungspläne* greifen Themen, wie z.B. Vielfalt und Heterogenität, die laut Definition unter 1.1 dieser Arbeit mit Inklusion in Verbindung stehen, auf. Diese Kategorie schließt Bildungspläne ein, die zwar den Begriff Inklusion oder inklusive Bildung nicht erwähnen, aber sich sehr umfassend mit Vielfalt und Verschiedenheit auseinandersetzen und damit in ihrem Verständnis eindeutige Tendenzen hin zu Inklusion zeigen.
- (3) *Kaum inklusionsorientierte Bildungspläne*: Diese Bildungspläne stellen keinen Bezug zum Begriff der Inklusion bzw. der inklusiven Bildung her. Sie beleuchten Themen, die in Zusammenhang stehen mit dem Umgang mit Verschiedenheit und Unterschieden. Dies erfolgt jedoch wenig tiefgreifend.

Auf Grundlage der Untersuchungsergebnisse, die sich unter 3.3 herausgestellt haben, kann nun die Einordnung der einzelnen Bildungspläne anhand der bestimmten Kategorien erfolgen.

⁶⁸ Den Maßstab für die Einordnung der Bildungspläne stellt dabei Kapitel 1 der vorliegenden Arbeit dar, da dort Inklusion umfassend definiert wurde. Anhand dieser Definition(en) wird eine Orientierung bei der Einstufung der Bildungspläne erfolgen.

Als *inklusionsorientierte Bildungspläne* lassen sich „Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zu Einschulung“ (StMAS/IFP 2012), die „Hamburger Bildungsempfehlungen für die Bildung und Erziehung von Kindern in Tageseinrichtungen“ (BASFI 2012), die „Bildungskonzeption für 0- bis 10-jährige Kinder in Mecklenburg-Vorpommern zur Arbeit in Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege“ (BM 2011) und „Erfolgreich starten. Leitlinien zum Bildungsauftrag in Kindertageseinrichtungen“ (MSGFG 2012) des Landes Schleswig-Holstein auf Grundlage der unter 3.3.2 (Bayern), 3.3.6 (Hamburg), 3.3.8 (Mecklenburg-Vorpommern) und 3.3.15 (Schleswig-Holstein) vorgenommenen Betrachtungen identifizieren. Kennzeichnend für diese Bildungspläne ist, dass Inklusion begrifflich explizit erwähnt wird und die Einbettung in den Bildungs- und Erziehungsplan in einem eigenständigen Kapitel erfolgt, wobei nicht jedes Kapitel Inklusion oder inklusiv in der Überschrift trägt.⁶⁹ Die inhaltliche Auseinandersetzung mit Inklusion bzw. inklusiver Bildung variiert zwischen den benannten Bildungsplänen. Während die Hamburger Bildungsempfehlungen, die Bildungskonzeption Mecklenburg-Vorpommerns und die Leitlinien von Schleswig-Holstein sich innerhalb der Kapitel neben der Betrachtung verschiedener Heterogenitätsdimensionen auch mit dem Begriff auseinandersetzen und diesen erläutern, wird Inklusion im Bildungs- und Erziehungsplan Bayerns nur an einer Stelle im Verlauf der detaillierten Beschreibung der Dimensionen von Unterschiedlichkeit angesprochen und nicht näher inhaltlich beleuchtet.⁷⁰ Insgesamt gesehen, wird Inklusion immer im Zusammenhang mit der Darstellung von Dimensionen der Verschiedenheit und dem Umgang mit diesen in der pädagogischen Praxis eingeführt.

Dieser Kategorie nicht eindeutig zuordenbar sind die Konzeptionen der Länder Baden-Württemberg und Sachsen-Anhalt. Der „Orientierungsplan für Bildung und Erziehung in baden-württembergischen Kindergärten und weiteren Kindertageseinrichtungen“ (KM 2011) verwendet zwar, wie die Analyse unter 3.3.1 dieser Arbeit gezeigt hat, explizit den Begriff Inklusion. Jedoch hat sich bei der genaueren

⁶⁹ Der bayerische Bildungsplan erwähnt Inklusion unter der Überschrift *Umgang mit individuellen Unterschieden und soziokultureller Vielfalt* (StMAS/IFP 2012: Kapitel 6, 84ff.), Hamburgs Bildungsempfehlungen enthalten ein Kapitel mit dem Titel *Inklusive Bildung* (BASFI 2012: 22ff.), die Bildungskonzeption Mecklenburg-Vorpommerns widmet Inklusion im Kapitel *1.8 Umgang mit Diversität – Integration/Inklusion* (BM 2011: Teil 2, 8ff.) sowie in der *Konzeption zum Arbeit im Hort* (BM 2011: Teil 4, 4) Aufmerksamkeit und Schleswig-Holstein hat Inklusion als eine *Querschnittsdimension* (MSGFG 2012: 16ff.) in seinen Leitlinien verankert.

⁷⁰ Vergleiche dazu auch 3.3.2 Bayern, 3.3.6 Hamburg, 3.3.8 Mecklenburg-Vorpommern und 3.3.15 der vorliegenden Arbeit.

Betrachtung von Teilbereichen der bearbeiteten Heterogenitätsdimensionen gezeigt, dass auch Integration als Konzept in der pädagogischen Praxis noch eine Rolle spielt.⁷¹ Sachsen-Anhalts Konzeption zu früher Bildung enthält ein eigenes Kapitel mit dem Titel *Vielfalt und Inklusion* (MS 2013: 17f.), was prinzipiell für eine Zuordnung zu der Kategorie der inklusionsorientierten Bildungspläne spricht. Allerdings wird der Begriff der Inklusion innerhalb des Kapitels nicht mehr aufgegriffen und in Bezug zum Inhalt des Abschnittes gesetzt, was auch diesen Bildungsplan zwischen die Kategorien *Inklusionsorientierte Bildungspläne* und *In Ansätzen inklusionsorientierte Bildungspläne* stellt.

Die Bildungspläne von Berlin, Bremen, Hessen, Nordrhein-Westfalen, Saarland, Sachsen und Thüringen lassen sich in die Kategorie der *in Ansätzen inklusionsorientierten Bildungspläne* einordnen. Diese Bildungspläne beschäftigen sich alle, wie die genaue Untersuchung unter 3.3.3 (Berlin), 3.3.5 (Bremen), 3.3.7 (Hessen), 3.3.10 (Nordrhein-Westfalen), 3.3.12 (Saarland), 3.3.13 (Sachsen) und 3.3.16 (Thüringen) dieser Arbeit nachgewiesen hat, intensiv mit Vielfalt und Unterschiedlichkeit. In jedem der Bildungspläne werden verschiedene Dimensionen von Heterogenität umfassend erläutert. Dabei wird wiederholt auf einen wertschätzenden Umgang mit Heterogenität und Vielfalt und die Wichtigkeit, dies im Alltag in der Kindertageseinrichtung zu erleben und damit auch zu erlernen, hingewiesen. Der hessische Bildungs- und Erziehungsplan formuliert den Anspruch an sich, den Inklusionsgedanken noch weiter zu erörtern und konkreter aufzunehmen.⁷² Die um diese Kategorie gruppierten Bildungspläne stehen folglich mit Inklusion dahingehend in Verbindung, als dass sie sich umfassend mit Vielfalt und Verschiedenheit auseinandersetzen und in der Beschäftigung mit diesen Themen ein Verständnis aufweisen, welches sich als mit den Werten von Inklusion laut Definition unter 1.1 einhergehend präsentiert.⁷³

⁷¹ Vergleiche dazu 3.3.1 der vorliegenden Arbeit.

⁷² Die verantwortlichen Ministerien sagen dazu im Vorwort des Bildungs- und Erziehungsplans folgendes: „Das Kapitel: „Kinder mit besonderem Unterstützungsbedarf: (drohende) Behinderung, Beeinträchtigung und Hochbegabung“, S. 52 ff, wird in Zusammenhang mit der VN-Behindertenrechtskonvention entsprechend überarbeitet.“ (HKM/HSM 2012: 6)

⁷³ Dies hat auch die einzelne Betrachtung der Bildungspläne unter 3.3.3 (Berlin), 3.3.5 (Bremen), 3.3.7 (Hessen), 3.3.10 (Nordrhein-Westfalen), 3.3.12 (Saarland), 3.3.13 (Sachsen) und 3.3.16 (Thüringen) gezeigt.

Als *kaum inklusionsorientiert* haben sich die Bildungspläne von Brandenburg, Niedersachsen und Rheinland-Pfalz herausgestellt, d.h. sie messen Inklusion im Vergleich der Inhalte der Bildungspläne der Bundesländer am wenigsten Bedeutung bei. Sowohl die „Gemeinsame Erklärung zu Grundsätzen elementarer Bildung in Einrichtungen der Kindertagesbetreuung im Land Brandenburg“ (MBS 2006) als auch der niedersächsische „Orientierungsplan für Bildung und Erziehung“ (MK 2005) sehen kein eigenes Kapitel zu Themen wie Vielfalt und Unterschiedlichkeit vor.⁷⁴ Die „Bildungs- und Erziehungsempfehlungen für Kindertagesstätten in Rheinland-Pfalz“ (MBFJ 2004) beschäftigen sich mit diesen genannten Themen unter dem Blickwinkel der Integration, wie die genaue Betrachtung unter 3.3.11 der vorliegenden Arbeit belegt. Alle dieser Kategorie zugeordneten Bildungspläne stellen an verschiedenen Stellen Bezüge zu Diversität und Heterogenität her, ohne diese Themen näher zu beleuchten und Empfehlungen für die pädagogische Praxis zu geben. Dadurch bleibt teilweise unklar, welches Verständnis für die benannten Aspekte vorherrscht. Es liegt damit in der Hand der jeweiligen Einrichtungen und Trägern, wie sie ihr Profil anhand dieser Inhalte gestalten bzw. sich daran ausrichten.

Als Ergebnis der Zuordnung zu den jeweiligen Kategorien auf Grundlage der vorangegangenen Analyse(erkenntnisse) lässt sich festhalten, dass Inklusion als Wert und als Konzept pädagogischer Praxis unterschiedlich viel Bedeutung beigemessen wird.

⁷⁴ Vergleiche dazu auch 3.3.4 Brandenburg und 2.2.9 Niedersachsen der vorliegenden Arbeit.

4 Fazit

„Inklusion bedeutet, dass jeder Mensch 'zum richtigen Zeitpunkt am richtigen Ort' und so wie er ist einfach 'richtig' ist.“ (Boban o.J.: o.S.) Dieses Zitat, welches bereits Teil der Einleitung war, legt mit wenigen Worten dar, wonach Inklusion strebt. Wie unterschiedlich dieses (internationale) Ziel in die Bildungspläne der Bundesländer aufgenommen wurde, hat die vorliegende Arbeit dargestellt. Auf Grundlage der gewonnenen Erkenntnisse darüber, sollen in diesem letzten Kapitel Schlussfolgerungen allgemeiner Natur gezogen werden und Schlussbetrachtungen aus kindheitswissenschaftlicher Sicht erfolgen, die den persönlichen fachlichen Hintergrund der Verfasserin der Ausarbeitung einschließen.

4.1 Schlussfolgerungen

„*All inclusive...?!*“⁷⁵

Im Verlauf dieser Bachelorarbeit wurde darauf hingearbeitet, die eingangs gestellte Frage nach der Inklusionsorientierung der bundesdeutschen Bildungspläne, welche eine Arbeitsgrundlage für die pädagogische Arbeit in Kindertageseinrichtungen darstellen, zu beantworten. Dazu wurde das Thema Inklusion theoretisch erarbeitet ebenso wie generelle Maßstäbe für die Umsetzung frühpädagogischer Konzepte in Institutionen.

„*All inclusive...?*“ Die Betrachtung der einzelnen Bildungspläne hat gezeigt, dass die Orientierung an Inklusion als Wert und pädagogisches Konzept sehr unterschiedlich ausfällt. Deutlich wurde dies insbesondere durch die Gruppierung der Bildungspläne anhand der Bedeutsamkeit, welche Inklusion jeweils beigemessen wird unter 3.4. Während sich einige Bundesländer sehr ausführlich und umfassend mit Inklusion und diese umgebende Themen auseinandersetzen und Handlungsansätze vorstellen, geben andere Bildungspläne lediglich Teilaspekte von Inklusion wieder oder beziehen sich weiterhin auf Integration als Grundlage der pädagogischen Praxis. Kennzeichnend für alle bundesdeutschen Bildungspläne ist dagegen, dass sich Ressourcen und Stärken des Individuums zugewandt wird und Probleme und

⁷⁵ Die Formulierung „*All inclusive...?!*“ ist Teil des Titels der vorliegenden Arbeit.

Schwächen weitaus weniger charakteristisch sind, was den pädagogischen Blick insgesamt anbelangt.

„*All inclusive!*“ Bereits seit der Salamanca-Erklärung 1994 ist Inklusion Thema in internationalen Diskussionen um die Verbesserung des Bildungssystems. Zur Umsetzung von Inklusion im Bildungssystem fordert v.a. die UN-Behindertenrechtskonvention (BRK), die seit 2009 auch für Deutschland gilt, verbindlich auf. Der Auftrag, sich an Inklusion auszurichten, besteht damit auch für frühpädagogische Einrichtungen. Als möglicher Grund dafür, dass augenscheinlich noch nicht alle Bildungspläne dieser Aufforderung Rechnung tragen, was sich in ihren Ausführungen widerspiegelt, kann gesehen werden, dass sechs von zehn Bildungsplänen zwischen 2004 und 2007, also vor der Ratifizierung der BRK, veröffentlicht, und seitdem nicht weiterentwickelt wurden.⁷⁶ Zwei von zehn Bundesländern⁷⁷ sind momentan dabei, ihre Bildungspläne neu zu verfassen und nehmen dabei auch Inklusion in den Blick.⁷⁸ Die Hansestadt Bremen hat ihren Rahmenplan 2012 in unveränderter Fassung neu verlegt. Das Berliner Bildungsprogramm wird derzeit u.a. unter Mitwirken der Berliner Elternvertretung überarbeitet (vgl. Gotstchalk 2013: o.S.). Es bleibt also abzuwarten, wie diese Bundesländer die Impulse, die insbesondere durch die BRK gegeben wurden, in ihren jeweiligen Bildungsplänen verarbeiten und wie sich schlussendlich die Übertragung in die pädagogische Praxis gestaltet (hat).

Generell lässt sich folgendes festhalten:

„Trotz einer unterschiedlichen Ausprägung im Hinblick auf eine klare Verortung der Grundpfeiler einer inklusiven Pädagogik können die Bildungspläne als eine Aufforderung verstanden werden, eine intensive Auseinandersetzung mit den grundlegenden Prinzipien einer Pädagogik der Vielfalt und deren Umsetzung einzuleiten.“ (Jung 2012: 124)

⁷⁶ Dazu gehören die Bildungspläne folgender Bundesländer: Berlin, Brandenburg, Bremen, Niedersachsen, Rheinland-Pfalz und das Saarland.

⁷⁷ Dies schließt nicht die bereits benannten Bundesländer ein.

⁷⁸ Bundesländer, die dieses Vorhaben momentan umsetzen sind Sachsen-Anhalt (die Analyse unter 3.3.14 erfolgte bereits mit der Entwurfsfassung von 2012/2013) und Hessen (vgl. dazu 3.3.7 und 3.4).

4.2 Schlussbetrachtungen aus kindheitswissenschaftlicher Sicht

Um die in der vorliegenden Ausarbeitung aufgegriffene Thematik und die dabei gewonnenen Erkenntnisse abgerundet darzustellen, soll in diesem letzten Teil eine abschließende Zusammenfassung unter Einbeziehung spezifischer Inhalte des Studiums der Angewandten Kindheitswissenschaften erfolgen. Dabei werden die zentralen kindheitswissenschaftlichen Begriffe *Subjektorientierung*, *Ressourcenorientierung* und *Kind als Akteur* in Bezug zu den Ideen und Werten von Inklusion gesetzt.

Subjektorientierung, *Ressourcenorientierung* und die Sicht auf *Kinder als Akteure* hängen eng miteinander aber auch eng mit Inklusion zusammen.

Subjektorientierung bedeutet, dass das Kind mit seinem Erleben in den Mittelpunkt gestellt wird. Es geht also um die Wahrnehmung und die Berücksichtigung der Kindperspektive. Dieses Verständnis ist auch von der Deutschen UNESCO-Kommission aufgegriffen worden, die Inklusion als einen Prozess definiert hat „[...] bei dem auf die verschiedenen Bedürfnisse von allen Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen eingegangen wird.“ (Deutsche UNESCO-Kommission e.V. 2010: 9)

Der Begriff bzw. der Ansatz der *Ressourcenorientierung* beinhaltet die wertschätzende Wahrnehmung und Konzentration auf die Stärken, Kompetenzen und Potenziale eines Kindes. Diese sollen in der pädagogischen Arbeit ausfindig gemacht und aktiviert werden, um damit z.B. an der Lösung von Problemen zu arbeiten. Inklusion setzt an den Bedürfnissen der Menschen an und orientiert sich an diesen (vgl. Hinz 2006: 98). Damit versteht sich Inklusion [...] als ein Konzept, das davon ausgeht, dass alle [Kinder und Jugendliche] mit ihrer Vielfalt an Kompetenzen und Niveaus aktiv [...] [am Alltag] teilnehmen [können]. Die inklusive Sichtweise garantiert für alle [...] 'alles' auf ihre individuelle Art und Weise lernen zu können und ermöglicht darüber hinaus Gemeinsamkeiten.“ (Abram 2003: o.S.) Dies zeigt ansatzweise, wie Inklusion und *Ressourcenorientierung* miteinander einhergehen.

Kinder als Akteure zu betrachten bedeutet, sie als aktive Gestalter ihrer Lebensumwelt wahrzunehmen und darauf in der pädagogischen Arbeit einzugehen. In diesem Zusammenhang geht es auch um Partizipation und Teilhabe. Inklusion verlangt u.a., dass „[...] allen Menschen das gleiche volle Recht auf individuelle Entwicklung und soziale Teilhabe ungeachtet ihrer persönlichen Unterstützungsbedürfnisse

zugesichert [...]“ (Hinz 2006: 98) wird. Damit steht auch dieser Schlüsselbegriff mit Inklusion in Verbindung.

Der hiermit in Ansätzen verdeutlichte Zusammenhang zwischen Inklusion und *Subjektorientierung*, *Ressourcenorientierung* und dem Blick auf *Kinder als Akteure* macht sichtbar, dass die benannten kindheitswissenschaftlichen Schlüsselbegriffe eine Grundvoraussetzung für die Verwirklichung inklusiver Werte im Bildungssystem sind bzw. Bedeutung haben für die Umsetzung von Inklusion. Eine Sensibilisierung für die benannten Themen trägt dazu bei, Inklusion als pädagogischen Ansatz und gesellschaftliches Handlungsmodell zu realisieren.

Literatur- und Quellenverzeichnis

Das folgende Literatur- und Quellenverzeichnis ist unterteilt in *Bücher und Zeitschriften*, *Internetquellen*, *Rechtsquellen* und die *Bildungspläne der Bundesländer*.

Das *Titelbild* wurde entnommen aus:

CeBeeF. Club Behinderter und ihrer Freunde e.V.: Ausstellung: Inklusion - betrifft alle! vom 15.-22. April 2013 im Familienrestaurant des Mehrgenerationenhauses, Kinder im Zentrum Gallus e.V., Idsteiner Straße 91, 60326 Frankfurt am Main.

Abrufbar im Internet. URL:

<http://www.cebeef.com/index.php?menuid=22&reporeid=410> , Stand: 26.08.2013

Bücher und Zeitschriften:

Albers, T.: Mittendrin statt nur dabei. Inklusion in Krippe und Kindergarten. München Basel: Ernst Reinhardt GmbH & Co KG Verlag, 2011

Albers, T./Bree, S./Jung, E./Seitz, S. (Hrsg.): Vielfalt von Anfang an. Inklusion in Krippe und Kita. Freiburg im Breisgau: Verlag Herder GmbH, 2012

Antor, G./Bleidick, U. (Hrsg.): Handlexikon der Behindertenpädagogik. Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis. Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH., 2001, 2. Auflage 2006

Bleckmann, C./Saldern, M. von/Wolfangel, L.: Einleitung – Was ist Inklusion. In: Saldern, M. von (Hrsg.): Inklusion. Deutschland zwischen Gewohnheit und Menschenrecht. Norderstedt: Books on Demand, 2012, S. 11-30

Booth, T./Ainscow, M./Kingston, D.: Index für Inklusion. Tageseinrichtungen für Kinder. Spiel, Lernen und Partizipation in der inklusiven Kindertageseinrichtung entwickeln. Herausgeber der Originalfassung: Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE). Herausgeber der deutschsprachigen Fassung: Frankfurt am Main: Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft (GEW), 2. überarbeitete Auflage 2007

Boysen, K./Fitz, J./Schmitt, A.: Inklusion in Recht und Menschenrecht. In: Saldern, M. von (Hrsg.): Inklusion. Deutschland zwischen Gewohnheit und Menschenrecht. Norderstedt: Books on Demand, 2012, S. 31-52

- Bürli, A./Mürner, C.: Sieben Fragen zur Inklusion. In: Landesverband Hessen e.V. im Verband Sonderpädagogik e.V., Fachverband für Behindertenpädagogik: Behindertenpädagogik – Vierteljahresschrift für Behindertenpädagogik und Integration Behinderter in Praxis, Forschung und Lehre. Gießen: Psychosozial-Verlag, 48. Jahrgang, 2009, Heft 3, S. 292-305
- Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge e.V. (Hrsg.): Fachlexikon der sozialen Arbeit. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft, 6. Auflage 2007
- Gräf, C.: Inklusion - was ist zu tun? Die Bedeutung der UN-Kinderrechtskonvention und der UN-Behindertenrechtskonvention für die Ausgestaltung von Hilfen zur Unterstützung junger Menschen mit Teilhabeerschwernissen und deren Familien. In: Penka, S./Fehrenbacher, R. (Hrsg.): Kinderrechte umgesetzt: Grundlagen, Reflexion und Praxis, Freiburg im Breisgau: Lambertus, 2012, S. 35-49
- Haug, P.: Inklusion als Herausforderung der Politik im internationalen Kontext. In: Kreuzer, M./ Ytterhus, B. (Hrsg.): „Dabeisein ist nicht alles“. Inklusion und Zusammenleben im Kindergarten. München Basel: Ernst Reinhardt GmbH & Co KG Verlag, 2008, S. 36-51
- Heimlich, U.: Einleitung: Inklusion und Sonderpädagogik. In: Heimlich, U./Kahlert, J. (Hrsg.): Inklusion in Schule und Unterricht. Wege zur Bildung für alle. Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH, 2012, S. 9-26
- Heimlich, U./Kahlert, J. (Hrsg.): Inklusion in Schule und Unterricht. Wege zur Bildung für alle. Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH, 2012
- Heimlich, U.: Kinder mit Behinderung – Anforderungen an eine inklusive Frühpädagogik. Eine Expertise für das Projekt Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). Deutsches Jugendinstitut e.V. (Hrsg.), München, 2013
- Hinz, A.: Inklusion. In: Antor, G./Bleidick, U. (Hrsg.): Handlexikon der Behindertenpädagogik. Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis. Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH., 2001, 2. Auflage 2006, S. 97-99
- Iben, G.: Integration. In: Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge e.V. (Hrsg.): Fachlexikon der sozialen Arbeit. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft, 6. Auflage 2007, S. 490-491

- Jung, E.: Bildungspläne für Kindertageseinrichtungen – eine Annäherung an die inklusive Frühpädagogik? In: Albers, T./Bree, S./Jung, E./Seitz, S. (Hrsg.): Vielfalt von Anfang an. Inklusion in Krippe und Kita. Freiburg im Breisgau: Verlag Herder GmbH, 2012, S. 115-128
- Krach, S.: Zur Herleitung und Begründung des Begriffs Inklusion. In: Landesverband Hessen e.V. im Verband Sonderpädagogik e.V., Fachverband für Behindertenpädagogik: Behindertenpädagogik – Vierteljahresschrift für Behindertenpädagogik und Integration Behinderter in Praxis, Forschung und Lehre. Gießen: Psychosozial-Verlag, 48. Jahrgang, 2009, Heft 4, S. 382-398
- Kreuzer, M./ Ytterhus, B. (Hrsg.): „Dabeisein ist nicht alles“. Inklusion und Zusammenleben im Kindergarten. München Basel: Ernst Reinhardt GmbH & Co KG Verlag, 2008
- Kron, M.: Integration als Einigung – Integrative Prozesse und ihre Gefährdung auf Gruppenebene. In: Kreuzer, M./ Ytterhus, B. (Hrsg.): „Dabeisein ist nicht alles“. Inklusion und Zusammenleben im Kindergarten. München Basel: Ernst Reinhardt GmbH & Co KG Verlag, 2008, S. 189-199
- Landesverband Hessen e.V. im Verband Sonderpädagogik e.V., Fachverband für Behindertenpädagogik: Behindertenpädagogik – Vierteljahresschrift für Behindertenpädagogik und Integration Behinderter in Praxis, Forschung und Lehre. Gießen: Psychosozial-Verlag, 48. Jahrgang, 2009, Heft 4
- Landesverband Hessen e.V. im Verband Sonderpädagogik e.V., Fachverband für Behindertenpädagogik: Behindertenpädagogik – Vierteljahresschrift für Behindertenpädagogik und Integration Behinderter in Praxis, Forschung und Lehre. Gießen: Psychosozial-Verlag, 51. Jahrgang, 2012, Heft 1
- Langenscheidts Großes Schulwörterbuch Lateinische Deutsch. Bearbeitet von Dr. Erich Pertsch auf der Grundlage des Menge-Güthling. Berlin und München: Langenscheidt KG, 13. Auflage 1999, S. 423, Stichwort: excludo
- Langenscheidts Großes Schulwörterbuch Lateinische Deutsch. Bearbeitet von Dr. Erich Pertsch auf der Grundlage des Menge-Güthling. Berlin und München: Langenscheidt KG, 13. Auflage 1999, S.366, Stichwort: diversitas
- Langenscheidts Großes Schulwörterbuch Lateinische Deutsch. Bearbeitet von Dr. Erich Pertsch auf der Grundlage des Menge-Güthling. Berlin und München: Langenscheidt KG, 13. Auflage 1999, S.587, Stichworte: includo, inclusio

- Müller, K.: Zum Verhältnis von Separation, Integration und Inklusion. In: Landesverband Hessen e.V. im Verband Sonderpädagogik e.V., Fachverband für Behindertenpädagogik: Behindertenpädagogik – Vierteljahresschrift für Behindertenpädagogik und Integration Behinderter in Praxis, Forschung und Lehre. Gießen: Psychosozial-Verlag, 51. Jahrgang, 2012, Heft 1, S. 98-105
- Niehoff, U.: Inklusion. In: Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge e.V. (Hrsg.): Fachlexikon der sozialen Arbeit. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft, 6. Auflage 2007, S. 486-487
- Penka, S./Fehrenbacher, R. (Hrsg.): Kinderrechte umgesetzt: Grundlagen, Reflexion und Praxis, Freiburg im Breisgau: Lambertus, 2012
- Prenzel, A.: Inklusion in der Frühpädagogik. Bildungstheoretische, empirische und pädagogische Grundlagen. Eine Expertise für das Projekt Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). Deutsches Jugendinstitut e.V. (Hrsg.), München, 2010a
- Saldern, M. von (Hrsg.): Inklusion. Deutschland zwischen Gewohnheit und Menschenrecht. Norderstedt: Books on Demand, 2012
- Seitz, S./Finnern, N.-K.: Inklusion in Kindertageseinrichtungen – eigentlich ganz normal. In: Albers, T./Bree, S./Jung, E./Seitz, S. (Hrsg.): Vielfalt von Anfang an. Inklusion in Krippe und Kita. Freiburg im Breisgau: Verlag Herder GmbH, 2012, S. 15-26
- Sulzer, A.: Inklusion als Wertegerahmen für Bildungsgerechtigkeit. In: Wagner, P. (Hrsg.): Handbuch Inklusion: Grundlagen vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung. Freiburg im Breisgau: Verlag Herder GmbH, 2013, S. 12-21
- Wagner, P. (Hrsg.): Handbuch Inklusion : Grundlagen vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung. Freiburg im Breisgau: Verlag Herder GmbH, 2013
- Wocken, H.: Integration. In: Antor, G./Bleidick, U. (Hrsg.): Handlexikon der Behindertenpädagogik. Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis. Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH., 2001, 2. Auflage 2006, S. 99-102

Internetquellen:

- Abram, S.: Die internationale Theoriendiskussion von der Integration zur Inklusion und die Praxisentwicklung in Südtirol. Diplomarbeit. 2003
 Abrufbar im Internet. URL: <http://bidok.uibk.ac.at/library/abram-theoriediskussion-dipl.html#idp33685520> , Stand: 22.07.2013
- Boban, I.: Staements. In: Olpe plus e.V.: Gemeinsam leben, gemeinsam lernen.
 Abrufbar im Internet. URL:
<http://www.inklusion-olpe.de/statements.php> , Stand: 07.08.2013
- Booth, T.: Wie sollen wir zusammen leben? Inklusion als wertebbezogener Rahmen für die pädagogische Praxis. Broschüre. Herausgeber: GEW-Hauptvorstand in Zusammenarbeit mit KINDERWELTEN. Frankfurt am Main. 2011
 Abrufbar im Internet. URL:
http://www.gew.de/Binaries/Binary74925/Inklusion_Werte-End.pdf
 Stand: 07.07.2013
- Burnett, N.: Vorwort. In: Deutsche UNESCO-Kommission e.V. (Hrsg.): Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik. Bonn, 2. Auflage 2010
 Abrufbar im Internet. URL:
http://www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Bibliothek/inklusion_leitlinien.pdf Stand: 07.07.2013
- Deutsche UNESCO-Kommission e.V. (Hrsg.): Das Konzept der Inklusion im Bildungsbereich. In: Deutsche UNESCO-Kommission e.V. (Hrsg.): Migration als Herausforderung. Praxisbeispiele aus den UNESCO-Projektschulen. Bonn, 2007
 Abrufbar im Internet. URL:
http://sonderpaedagogik.bildung-rp.de/fileadmin/user_upload/sonderpaedagogik.bildung-rp.de/Integrativer_Unterricht/Inklusion/Konzept_Inklusion.pdf
 Stand: 07.07.2013
- Deutsche UNESCO-Kommission e.V. (Hrsg.): Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik. Bonn, 2009, 2. Auflage 2010
 Abrufbar im Internet. URL:
http://www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Bibliothek/inklusion_leitlinien.pdf Stand: 07.07.2013
- Gotstchalk: 1. öffentliche Sitzung 2013 des Bezirkselfternausschuss Kita: „Das Berliner Bildungsprogramm (BBP). Pressemitteilung, Berlin 06.02.2013
 Abrufbar im Internet. URL:
<http://www.berlin.de/ba-charlottenburg-wilmersdorf/presse/archiv/20130206.1315.381066.html> , Stand: 20.08.2013

- Hildebrand, B.: Pressemitteilung vom 4.05.2010: Deutsches Institut für Menschenrechte begrüßt die vorbehaltlose Anerkennung der UN-Kinderrechtskonvention durch Deutschland. In: Deutsches Institut für Menschenrechte. Aktuell. News. Abrufbar im Internet. URL: <http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/de/aktuell/news/meldung/article/pressemitteilung-deutsches-institut-fuer-menschenrechte-begruesst-die-vorbehaltlose-erkennung-der.html>
Stand: 24.07.2013
- Hinz, A.: Inklusion – mehr als nur ein neues Wort!? In: Lernende Schule 6. Heft 23, 2003. Nachdruck in: Orff Schulwerk Informationen Nr. 73 Winter, Salzburg, 2004
Abrufbar im Internet. URL: http://www.orff-schulwerk-forum-salzburg.org/deutsch/orff_schulwerk_informationen/pdf/Heft_Nr_73.pdf
Stand: 08.07.2013
- Hocke, N: Vorwort. In: Booth, T.: Wie sollen wir zusammen leben? Inklusion als wertebbezogener Rahmen für die pädagogische Praxis. Broschüre. Herausgeber: GEW-Hauptvorstand in Zusammenarbeit mit KINDERWELTEN. Frankfurt am Main. 2011
Abrufbar im Internet. URL: http://www.gew.de/Binaries/Binary74925/Inklusion_Werte-End.pdf
Stand: 07.07.2013
- Klein, F.: Auf dem Weg zur inklusiven Erziehung und Bildung in den Kindertagesstätten der Bundesrepublik Deutschland. In: Zeitschrift für Inklusion. Ausgabe Nr. 3 (2010)
Abrufbar im Internet. URL: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/73/77>
Stand: 07.07.2013
- Lütje-Klose, B.: Inklusion in der Kinder- und Jugendhilfe. In: Sachverständigenkommission 14. Kinder- und Jugendbericht (Hrsg.): Kinder- und Jugendhilfe in neuer Verantwortung. Materialien zum 14. Kinder- und Jugendbericht. München: Deutsches Jugendinstitut e.V., 2013
Abrufbar im Internet. URL: <http://dji.de/bibs/14-KJB-Expertise-Luetje-14-05.pdf> , Stand: 29.07.2013

- Mayor, F.: Vorwort zur englischen Ausgabe. In: UNESCO: Die Salamanca Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse. Angenommen von der Weltkonferenz „Pädagogik für besondere Bedürfnisse: Zugang und Qualität“ Salamanca, Spanien, 7.-10. Juni 1994a
Abrufbar im Internet. URL:
http://www.unesco.at/bildung/basisdokumente/salamanca_erklaerung.pdf
Stand: 25.07.2013
- Papke, B.: Bildung und Bildungspläne in der Elementarpädagogik – Chancen für Inklusion. In: Zeitschrift für Inklusion. Ausgabe Nr. 3 (2010)
Abrufbar im Internet. URL:
<http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/66/71>
Stand: 07.07.2013
- Prenzel, A.: Wie viel Unterschiedlichkeit passt in eine Kita? Theoretische Grundlagen einer inklusiven Praxis in der Frühpädagogik. Vortrag, WiFF Fachforum: Von einer Ausländerpädagogik zur inklusiven Frühpädagogik – Neue Anforderungen an frühpädagogische Fachkräfte. München. 29.06.2010b
Abrufbar im Internet. URL:
http://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/WiFF_Fachforum_Inklusion_Impulsreferat_Prof._Dr._Prenzel.pdf , Stand: 07.07.2013
- Schmidt, R.: Statements. In: Olpe plus e.V.: Gemeinsam leben, gemeinsam lernen.
Abrufbar im Internet. URL:
<http://www.inklusion-olpe.de/statements.php> , Stand: 07.08.2013

Rechtsquellen:

Allgemeines Gleichbehandlungsgesetz (AGG). Vom 14 August 2006 (BGBl. I S. 1897) (FNA 402-40) zuletzt geändert durch Art. 15 Abs. 66 DienstrechtsverordnungsG vom 5. Februar 2009

Abrufbar im Internet. URL:

<http://www.gesetze-im-internet.de/agg/BJNR189710006.html> , Stand: 26.07.2013

Gesetz zur Gleichstellung behinderter Menschen (BGG). Vom 27. Juni 2002 (BGBl. I S. 1468) (FNA 860-9-2) zuletzt geändert durch Art. 12 G zur Änderung des Vierten Sozialgesetzbuch und and. G v. 19. Dezember 2007 (BGBl. I S. 3024)

Abrufbar im Internet. URL:

<http://www.gesetze-im-internet.de/bgg/BJNR146800002.html> , Stand: 26.07.2013

Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland. Vom 23. Mai 1949 (BGBl. S. 1) (FNA 100-1) zuletzt geändert durch Art. 1 ÄndG (Art. 91e) vom 21. Juli 2010 (BGBl. S. 944)

Abrufbar im Internet. URL:

<http://www.gesetze-im-internet.de/bundesrecht/gg/gesamt.pdf> , Stand: 26.07.2013

Jugendministerkonferenz (JMK)/ Kultusministerkonferenz (KMK): *Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen. Beschluss der JMK vom 13./14.05.2004. Beschluss der KMK vom 03./04.06.2004.*

Abrufbar im Internet. URL:

http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_06_04-Fruehe-Bildung-Kitas.pdf , Stand: 29.07.2013

UNESCO: *Die Salamanca Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse*. Angenommen von der Weltkonferenz „Pädagogik für besondere Bedürfnisse: Zugang und Qualität“ Salamanca, Spanien, 7.-10. Juni 1994 a

Abrufbar im Internet. URL:

http://www.unesco.at/bildung/basisdokumente/salamanca_erklaerung.pdf
Stand: 25.07.2013

UNESCO/Ministry of Education and Science Spain: *The Salamanca Statement and framework for Action on Special Needs Education*. World Conference on Special Needs Education: Access and Quality. Salamanca, Spain, 7-10 June 1994b

Abrufbar im Internet. URL:

http://www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Bildung/Salamanca_Declaration.pdf , Stand: 25.07.2013

Sozialgesetzbuch Achtes Buch (SGB VIII) – Kinder- und Jugendhilfe. In der Fassung der Bekanntmachung vom 14. Dezember 2006 (BGBl. I S. 3134) (FNA 860-8) zuletzt geändert durch Art. 2 G zur Änderung des Vormundschafts- und Betreuungsrechts vom 29. Juni 2011 (BGBl. I S. 1306)

Abrufbar im Internet. URL:

<http://www.sozialgesetzbuch-sgb.de/sgbviii/1.html> , Stand: 26.07.2013

Sozialgesetzbuch Neuntes Buch (SGB IX) – Rehabilitation und Teilhabe behinderter Menschen. Vom 19. Juni 2001 (BGBl. I S. 1046) (FNA 860-9) zuletzt geändert durch Art. 8 Abs. 2 Gesetz zur Modernisierung des Rechts der landwirtschaftlichen Sozialversicherung vom 18. Dezember 2007 (BGBl. I S. 2984)

Abrufbar im Internet. URL:

<http://www.sozialgesetzbuch-sgb.de/sgbix/1.html> , Stand: 26.07.2013

United Nations: *Universal Declaration of Human Rights (UDHR)* . General Assembly resolution 217 A (III) on 10 December 1948

Abrufbar im Internet. URL:

http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/eng.pdf

Stand: 24.07.2013

United Nations: *Convention on the Rights of the Child.* Adopted and opened for signature, ratification and accession by General Assembly resolution 44/25 of 20 November 1989 entry into force 2 September 1990, in accordance with article 49:

United Nations Human Rights. Office of the High Commissioner for Human Rights

Abrufbar im Internet. URL:

<http://www.ohchr.org/en/professionalinterest/pages/crc.aspx>, Stand: 24.07.2013

United Nations. *Convention on the Rights of the Child.* Committee on the Rights of the Child. *General Comment No. 9* (2006). The rights of children with disabilities. CRC/C7GC/9. Page 1f.

Abrufbar im Internet. URL:

<http://daccess-dds>

ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/G07/407/02/PDF/G0740702.pdf?OpenElement

Stand: 24.07.2013

United Nations. *Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD)* 2006. General Assembly. A/61/611. 6 December 2006

Abrufbar im Internet. URL:

<http://www.un.org/esa/socdev/enable/rights/convtexte.htm#convtext>

Stand: 25.07.2013

Vereinte Nationen: *Allgemeine Erklärung der Menschenrechte (AEMR)*. Resolution 217 A (III) der Generalversammlung vom 10. Dezember 1948

Abrufbar im Internet. URL:

http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/ger.pdf

Stand: 24.07.2013

Vereinte Nationen: *Übereinkommen über die Rechte des Kindes (CRC)* 1989. Im deutschen Wortlaut herausgegeben vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 4. Auflage März 2012

Abrufbar im Internet. URL:

[http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/PDF-](http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/PDF-Dateien/Pakte_Konventionen/CRC/crc_de.pdf)

[Dateien/Pakte_Konventionen/CRC/crc_de.pdf](http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/PDF-Dateien/Pakte_Konventionen/CRC/crc_de.pdf) , Stand: 24.07.2013

Vereinte Nationen: *Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (BRK) 2006*. Im deutschen Wortlaut herausgegeben im Bundesgesetzblatt Jahrgang 2008 Teil II Nr. 35, ausgegeben zu Bonn am 31. Dezember 2008

Abrufbar im Internet. URL:

<http://www.un.org/Depts/german/uebereinkommen/ar61106-dbgbl.pdf>

Stand: 25.07.2013

Vereinte Nationen: *Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (BRK) 2006*. Schattenübersetzung des NETZWERK ARTIKEL 3 e.V. Korrigierte Fassung der zwischen Deutschland, Liechtenstein, Österreich und der Schweiz abgestimmten Übersetzung. 2009

Abrufbar im Internet. URL:

http://www.netzwerk-artikel-3.de/attachments/093_schattenubersetzung-endgs.pdf

Stand: 25.07.2013

Bildungspläne der deutschen Bundesländer:

Baden-Württemberg:

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport (KM): Orientierungsplan für Bildung und Erziehung für die baden-württembergischen Kindergärten und weiteren Kindertageseinrichtungen. Fassung vom 15. März 2011

Abrufbar im Internet. URL:

www.kultusportal-bw.de/site/pbs-

[bw/get/documents/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/import/pb5start/pdf/KM_KIGA_Orientierungsplan_2011.pdf](http://www.kultusportal-bw.de/site/pbs-bw/get/documents/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/import/pb5start/pdf/KM_KIGA_Orientierungsplan_2011.pdf) , Stand: 05.08.2013

Bayern:

Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen (StMAS). Staatsinstitut für Frühpädagogik München (IFP): Der bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor, 5., erweiterte Auflage 2012

Abrufbar im Internet. URL:

www.ifp.bayern.de/imperia/md/content/stmas/ifp/bildungsplan.pdf

Stand: 05.08.2013

Berlin:

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport (SenBJS). In Zusammenarbeit mit: Internationale Akademie, INA gemeinnützige Gesellschaft für innovative Pädagogik, Psychologie und Ökonomie an der Freien Universität Berlin (INA): Das Berliner Bildungsprogramm für Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern in Tageseinrichtungen bis zu ihrem Schuleintritt. Berlin: Verlag das Netz, 2004

Abrufbar im Internet. URL:

www.berlin.de/imperia/md/content/sen-

[bildung/bildungswege/vorschulische_bildung/berliner_bildungsprogramm_2004.pdf?start&ts=1153986366&file=berliner_bildungsprogramm_2004.pdf](http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/bildungswege/vorschulische_bildung/berliner_bildungsprogramm_2004.pdf?start&ts=1153986366&file=berliner_bildungsprogramm_2004.pdf)

Stand: 11.08.2013

Brandenburg:

Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (MBS): Gemeinsame Erklärung zu Grundsätzen elementarer Bildung in Einrichtungen der Kindertagesbetreuung im Land Brandenburg. Sonderdruck MBS, 2006

Abrufbar im Internet. URL:

http://www.mbjs.brandenburg.de/media/lbm1.a.3973.de/Grundsaeetze_elementar_er_Bildung.pdf , Stand: 12.08.2013

Bremen:

Freie Hansestadt Bremen. Der Senator für Arbeit, Frauen, Gesundheit, Jugend und Soziales (SAFGJS). Abteilung junge Menschen und Familie: Rahmenplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich. Frühkindliche Bildung in Bremen. Dezember 2004

Abrufbar im Internet. URL:

<http://www.soziales.bremen.de/sixcms/media.php/13/Rahmenplan.pdf>

Stand: 12.08.2013

Hamburg:

Freie Hansestadt Hamburg. Behörde für Arbeit, Soziales, Familie und Integration (BASFI). Abteilung Familie und Kindertagesbetreuung. Unter der Leitung von: Dr. Christa Preissing. INA gGmbH, Institut für den Situationsansatz, Berlin : Hamburger Bildungsempfehlungen für die Bildung und Erziehung von Kindern in Tageseinrichtungen. Erste Auflage 2005, Zweite überarbeitete Auflage 2012

Abrufbar im Internet. URL:

<http://www.hamburg.de/contentblob/118066/data/bildungsempfehlungen.pdf>

Stand: 12.08.2013

Hessen:

Hessisches Sozialministerium (HSM). Hessisches Kultusministerium (HKM): Bildung von Anfang an. Bildungs- und Erziehungsplan von 0 bis 10 Jahren in Hessen. Erstausgabe Dezember 2007, 4. Auflage 2012

Abrufbar im Internet. URL:

http://www.bep.hessen.de/irj/BEP_Internet , Stand: 14.08.2013

Mecklenburg-Vorpommern:

Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (BM): Bildungskonzeption für 0- bis 10-jährige Kinder in Mecklenburg-Vorpommern. Zur Arbeit in Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege. Stand: Mai 2011

Abrufbar im Internet. URL:

http://www.bildung-mv.de/export/sites/lisa/de/Fruehkindliche_Bildung/Bildungskonzeption_fuer_0-_bis_10-jaehrige_Kinder_in_M

V/Endfassung_Bildungskonzeption_0bis10jaehrige_NEU_opt.pdf

Stand: 14.08.2013

Niedersachsen:

Niedersächsisches Kultusministerium (MK): Orientierungsplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich niedersächsischer Tageseinrichtungen für Kinder. Fassung vom 12. Januar 2005

Abrufbar im Internet. URL:

http://www.mk.niedersachsen.de/portal/live.php?navigation_id=25428&article_id=86998&_psmand=8 , Stand: 11.08.2013

Nordrhein-Westfalen:

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSW). Ministerium für Generationen, Familie, Frauen und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen (MGFFI): Mehr Chancen durch Bildung von Anfang an – Entwurf – Grundsätze zur Bildungsförderung für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Kindertageseinrichtungen und Schulen im Primarbereich in Nordrhein-Westfalen. 2010

Abrufbar im Internet. URL:

www.bildungsgrundsaeetze.nrw.de/fileadmin/dateien/PDF/Mehr_Chancen_durch_Bildung.pdf , Stand: 14.08.2013

Rheinland-Pfalz:

Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend (MBFJ). Referat „Kindertagesstätten“: Bildungs- und Erziehungsempfehlungen für Kindertagesstätten in Rheinland-Pfalz. August 2004

Abrufbar im Internet. URL:

<http://www.kita.rlp.de/fileadmin/dateiablage/Bildungsempfehlungen/BEE/Downloads/bildungs-und-erziehungsempfehlungen.pdf> , Stand: 15.08.2013

Saarland:

Ministerium für Bildung, Kultur und Wissenschaft (MBKW):

Bildungsprogramm für Saarländische Kindergärten. Weimar/Berlin: verlag das netz, 2006

Abrufbar im Internet. URL:

http://www.saarland.de/dokumente/thema_bildung/Saarland_Programm.pdf
Stand: 15.08.2013

Internationale Akademie, INA gemeinnützige Gesellschaft für innovative Pädagogik, Psychologie und Ökonomie mbH an der Freien Universität Berlin: Handreichung für die Praxis zum Bildungsprogramm für saarländische Kindergärten. Weimar/Berlin: verlag das netz, 2007

Abrufbar im Internet. URL:

www.saarland.de/dokumente/thema_bildung/Saarland_Handreichtung.pdf
Stand: 15.08.2013

Sachsen:

Sächsisches Staatsministerium für Kultus (SMK): Der Sächsische Bildungsplan – ein Leitfadens für pädagogische Fachkräfte in Krippen, Kindergärten und Horten sowie für Kindertagespflege. Weimar/Berlin: verlag das netz, 2011

Abrufbar im Internet. URL:

<http://www.kita-bildungsserver.de/downloads/download-starten/?did=37>

Stand: 15.08.2013

Sachsen-Anhalt:

Ministerium für Gesundheit und Soziales (MS): Bildungsprogramm für Kindertageseinrichtungen in Sachsen-Anhalt. Bildung: elementar – Bildung von Anfang an. September 2004

Abrufbar im Internet. URL:

http://www.kitas-im-dialog.de/download/recht_bildungsprogramm.pdf

Stand: 15.08.2013

Ministerium für Arbeit und Soziales (MS): Bildungsprogramm für Kindertageseinrichtungen in Sachsen-Anhalt. Bildung: elementar – Bildung von Anfang an. Arbeitsentwurf zur Diskussion. 12. November 2012, Erstauflage: Januar 2013, Fortschreibung 2013

Abrufbar im Internet. URL:

www.sachsen-anhalt.de/fileadmin/Elementbibliothek/Bibliothek_Kinder_und_Jugendliche/Bildungsprogramm_2013/Bildungsprogramm_fertig.pdf, Stand: 15.08.2013

Schleswig-Holstein:

Ministerium für Soziales, Gesundheit, Familie und Gleichstellung des Landes Schleswig-Holstein (MSGFG): Erfolgreich starten. Leitlinien zum Bildungsauftrag in Kindertageseinrichtungen. Dezember 2012

Abrufbar im Internet. URL:

http://www.schleswig-holstein.de/MSGFG/DE/Service/Broschueren/Kita/BildungsauftragLeitlinien__blob=publicationFile.pdf, Stand: 16.08.2013

Thüringen:

Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (TMBWK):

Thüringer Bildungsplan für Kinder bis 10 Jahre. Weimar/Berlin: verlag das netz, Stand: August 2010

Abrufbar im Internet. URL:

http://www.thueringen.de/imperia/md/content/tmbwk/kindergarten/bildungsplan/th_bp_2011.pdf, Stand: 16.08.2013

Anhang

Anhang 1: Übereinkommen, Empfehlungen und Erklärungen im Zusammenhang mit inklusiver Bildung

Jahr	Übereinkommen/ Erklärungen	Zentrale Aussage
1948	Allgemeine Erklärung der Menschenrechte	Gleiches Recht auf Bildung für alle Menschen. Besuch einer Grundschule ist verpflichtend und kostenfrei.
1950	Europäische Menschenrechtskonvention	Menschenrechtsabkommen in Europa.
1960	Übereinkommen gegen Diskriminierung im Unterrichtswesen	Gleiches Recht auf Möglichkeit zur qualitativen Bildung.
1966	Internationaler Pakt über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte	Gleiches Recht auf Zugang zu allen Schulformen inklusive höheren Fach- und Berufsschulwesens.
1979	Übereinkommen zur Beseitigung jeder Form von Diskriminierung der Frau	Abschaffung der Degradierung der Frau im Bildungsbereich sowie der vorherrschenden Rollenverteilung durch gemeinsamen Unterricht, Überarbeitung der Lehrbücher und Lehrpläne.
1989	Übereinkommen über die Rechte des Kindes (UN-Kinderrechtskonvention)	Obligatorische und kostenfreie Grundschulbildung, Freiheit von Diskriminierung, Hervorhebung des Kindeswohls und der kindlichen Entwicklung.
1990	Erklärung der Weltkonferenz „Bildung für Alle“	Jeder Mensch soll die Chance haben von Bildungsangeboten zu profitieren, die für wesentliche Lernbedürfnisse verfasst wurden.
1993	Die Delhi-Erklärung	Überwindung von Ungleichheit im Zugang zu Grundschulbildung, die in Geschlecht, Alter, Einkommen, Familie, kulturellen, ethnischen und linguistischen Unterschieden sowie geografischer Abgeschiedenheit begründet ist.
1994	Salamanca-Erklärung	Übereinkommen über das Recht auf Bildung eines jeden Menschen, besonders auch derer, die speziellen Förderungsbedarf benötigen.

1995	Erklärung und integrierter Rahmenaktionsplan zur Friedens-, Menschenrechts- und Demokratieverziehung	Achtung vor den Bildungsrechten von Menschen, die ethnischen, religiösen oder linguistischen Minderheiten und eingeborenen Völkern angehören, durch Einbeziehung in den Unterricht.
2000	Erklärung der E-9 Länder von Recife	Gesetzesänderungen: Bildung für Alle wird in den Grundsatzserklärungen aufgenommen.
2001	Erklärung der E-9 Länder von Beijing	Stärkung handlungsorientierter Programme, die den Lernbedürfnissen von benachteiligten Gruppen, wie Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf, Migranten, Minderheiten und Mittellosen in den Städten und auf dem Land entsprechen.
2001	Allgemeine Erklärung zur kulturellen Vielfalt	Förderung der sprachlichen Vielfalt auf allen Bildungsebenen. Ausschöpfung kulturell geeigneter Methoden der Kommunikation und Wissensvermittlung.
2006	Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen	Menschen mit Behinderungen müssen gleichberechtigt mit anderen in der Gemeinschaft, in der sie leben, Zugang zu einem inklusivem, hochwertigen und kostenfreien Grundschulunterricht und einer entsprechenden Sekundarschulbildung haben: Sicherstellung eines inklusiven Bildungssystems auf allen Ebenen.
2011	Weltumfassender Bericht zur Behinderung	Inklusion muss vor allem im Bereich der Bildung in nachhaltige Konzepte eingebaut werden.

Quelle: entnommen aus: Boysen, K./Fitz, J./Schmitt, A.: Inklusion in Recht und Menschenrecht. In: Saldern, M. von (Hrsg.): Inklusion. Deutschland zwischen Gewohnheit und Menschenrecht. Norderstedt: Books on Demand, 2012, S. 32f.
angelehnt an: Deutsche UNESCO-Kommission e.V.: Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik, Bonn 2009, 2. Auflage 2010, S. 29-32

Anhang 2: Allgemeine Erklärung der Menschenrechte 1948 – Übersetzung Artikel 1

englischer Wortlaut	deutscher Wortlaut
<p>Article 1 UDHR: „All human beings are born free and equal in dignity and rights. They are endowed with reason and conscience and should act towards one another in a spirit of brotherhood.“</p>	<p>Artikel 1 AEMR: „Alle Menschen sind frei und gleich an Würde und Rechten geboren. Sie sind mit Vernunft und Gewissen begabt und sollen einander im Geiste der Brüderlichkeit begegnen.“</p>

Quelle: United Nations: *Universal Declaration of Human Rights (UDHR)*. General Assembly resolution 217 A (III) on 10 December 1948
 Vereinte Nationen: Allgemeine Erklärung der Menschenrechte (AEMR). Resolution 217 A (III) der Generalversammlung vom 10. Dezember 1948

Anhang 3: Allgemeine Erklärung der Menschenrechte 1948 – Übersetzung Artikel 2

englischer Wortlaut	deutscher Wortlaut
<p>Article 2 UDHR: „Everyone is entitled to all the rights and freedoms set forth in this Declaration, without distinction of any kind, such as race, colour, sex, language, religion, political or other opinion, national or social origin, property, birth or other status. Furthermore, no distinction shall be made on the basis of the political, jurisdictional or international status of the country or territory to which a person belongs, whether it be independent, trust, non-self-governing or under any other limitation of sovereignty.“</p>	<p>Artikel 2 AEMR: „Jeder hat Anspruch auf alle in dieser Erklärung verkündeten Rechte und Freiheiten, ohne irgendeinen Unterschied, etwa nach Rasse, Hautfarbe, Geschlecht, Sprache, Religion, politischer oder sonstiger Anschauung, nationaler oder sozialer Herkunft, Vermögen, Geburt oder sonstigem Stand. Des weiteren darf kein Unterschied gemacht werden auf Grund der politischen, rechtlichen oder internationalen Stellung des Landes oder Gebietes, dem eine Person angehört, gleichgültig ob dieses unabhängig ist, unter Treuhandschaft steht, keine Selbstregierung besitzt oder sonst in seiner Souveränität eingeschränkt ist.“</p>

Quelle: United Nations: *Universal Declaration of Human Rights (UDHR)*. General Assembly resolution 217 A (III) on 10 December 1948
 Vereinte Nationen: Allgemeine Erklärung der Menschenrechte (AEMR). Resolution 217 A (III) der Generalversammlung vom 10. Dezember 1948

Anhang 4: Allgemeine Erklärung der Menschenrechte 1948 – Übersetzung Artikel 26

englischer Wortlaut	deutscher Wortlaut
Article 26, Section 1, Clause 1 UDHR: „Everyone has the right to education.“	Artikel 26, Absatz 1, Satz 1 AEMR: „Jeder hat das Recht auf Bildung.“

Quelle: United Nations: *Universal Declaration of Human Rights (UDHR)*. General Assembly resolution 217 A (III) on 10 December 1948
Vereinte Nationen: Allgemeine Erklärung der Menschenrechte (AEMR). Resolution 217 A (III) der Generalversammlung vom 10. Dezember 1948

Anhang 5: General Comment No. 9 (2006) des UN-Komitees über die Rechte des Kindes

englischer Wortlaut	deutscher Wortlaut
General Comment No. 9 CRC: „When adopted in November 1989 the Convention on the Rights of the Child was the first human rights treaty that contained a specific reference to disability (article 2 on non-discrimination) and a separate article 23 exclusively dedicated to the rights and needs of children with disabilities.“	General Comment No. 9 CRC: Als das Übereinkommen über die Rechte des Kindes im November 1989 verabschiedet wurde, war es der erste Menschenrechtsvertrag, welcher einen Bezug zu Behinderung enthielt (Artikel 2 Diskriminierungsverbot) und sich speziell im Artikel 23 den Rechten von Kindern mit Behinderungen widmet. (eigene Übersetzung)

Quelle: United Nations. Convention on the Rights of the Child. Committee on the Rights of the Child. General Comment No. 9 (2006). The rights of children with disabilities. CRC/C7GC/9. Page 1f.

Anhang 6: Die Salamanca Erklärung 1994

englischer Wortlaut	deutscher Wortlaut
<p>2. „We believe and proclaim that: every child has a fundamental right to education [...], every child has unique characteristics, interests, abilities and learning needs, education systems should be designed and educational programmes implemented to take into account the wide diversity of these characteristics and needs, [...] regular schools with this inclusive orientation are the most effective means of combating discriminatory attitudes, creating welcoming communities, building an inclusive society and achieving education for all [...].“</p>	<p>2. „Wir glauben und erklären, . dass jedes Kind ein grundsätzliches Recht auf Bildung hat [...] . dass jedes Kind einmalige Eigenschaften, Interessen, Fähigkeiten und Lernbedürfnisse hat, . dass Schulsysteme entworfen und Lernprogramme eingerichtet werden sollten, die dieser Vielfalt an Eigenschaften und Bedürfnissen Rechnung tragen, [...] . dass Regelschulen mit dieser integrativen Orientierung das beste Mittel sind, um diskriminierende Haltungen zu bekämpfen, um Gemeinschaften zu schaffen, die alle willkommen heißen, um eine integrierende Gesellschaft aufzubauen und um Bildung für Alle zu erreichen; [...].“</p>

Quelle: UNESCO/Ministry of Education and Science Spain: The Salamanca Statement and framework for Action on Special Needs Education. World Conference on Special Needs Education: Access and Quality. Salamanca, Spain, 7-10 June 1994b
 UNESCO: Die Salamanca Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse. Angenommen von der Weltkonferenz „Pädagogik für besondere Bedürfnisse: Zugang und Qualität“ Salamanca, Spanien, 7.-10. Juni 1994a

Anhang 7: Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (BRK)

englischer Wortlaut	deutscher Wortlaut – offizielle Übersetzung durch die Bundesregierung	deutscher Wortlaut – Schattenübersetzung durch den NETZWERK ARTIKEL e.V.
<p>Article 24 CRPD: „1. States Parties recognize the right of persons with disabilities to education. With a view to realizing this right without discrimination and on the basis of equal opportunity, States Parties shall ensure an inclusive education system at all levels and life long learning [...].“</p>	<p>Artikel 24 BRK: „1. Die Vertragsstaaten anerkennen das Recht von Menschen mit Behinderungen auf Bildung. Um dieses Recht ohne Diskriminierung und auf der Grundlage der Chancengleichheit zu verwirklichen, gewährleisten die Vertragsstaaten ein integratives Bildungssystem auf allen Ebenen und lebenslanges Lernen [...].“</p>	<p>„ 1. Die Vertragsstaaten anerkennen das Recht von Menschen mit Behinderungen auf Bildung. Um dieses Recht ohne Diskriminierung und auf der Grundlage der Chancengleichheit zu verwirklichen, gewährleisten die Vertragsstaaten ein inklusives Bildungssystem auf allen Ebenen und lebenslanges Lernen [...].“</p>

Quelle: United Nations. *Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD) 2006*. General Assembly. A/61/611. 6 December 2006
 Vereinte Nationen: *Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (BRK) 2006*. Im deutschen Wortlaut herausgegeben im Bundesgesetzblatt Jahrgang 2008 Teil II Nr. 35, ausgegeben zu Bonn am 31. Dezember 2008
 Vereinte Nationen: *Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (BRK) 2006*. Schattenübersetzung des NETZWERK ARTIKEL 3 e.V. Korrigierte Fassung der zwischen Deutschland, Liechtenstein, Österreich und der Schweiz abgestimmten Übersetzung. 2009

Eidesstattliche Erklärung über die eigenständige Erstellung der Bachelorarbeit

Hiermit erkläre ich, dass ich die vorliegende Bachelorarbeit mit dem Titel „*All inclusive...?!“ Die Inklusion in der Frühpädagogik – Eine Betrachtung bundesdeutscher Bildungspläne* selbstständig verfasst und keine anderen, als die angegebenen Literaturquellen verwendet habe. Die Stellen der Arbeit, die anderen Quellen im Wortlaut oder dem Sinn nach entnommen wurden, sind durch Angaben der Herkunft kenntlich gemacht. Die Arbeit hat in gleicher oder ähnlicher Form noch keiner Prüfungsbehörde vorgelegen und ist auch nicht veröffentlicht.

Stendal, 29. August 2013

Anna Thasler