

Auf den Punkt gebracht. Aspekte und Motive didaktischen Planens in der Erwachsenenbildung
am Beispiel einer Fortbildung und Übungseinheit zu 'Inklusion in der Kita'

MAP: Hausarbeit zum Seminar

Mikrodidaktik und didaktische Handlungsebenen Ltg. M. Fleige (WiSe 2023/24)

MA Erwachsenenbildung I Lebenslanges Lernen - HU Berlin

Martin Simonetti

MA Erwachsenenbildung I Lebenslanges Lernen

Matr. :183509

30.09.2024

Gliederung:

1. Intro	- 1 -
2. Begriffe, Konzepte und Problematisierung	- 1 -
2.1. Inklusion	
2.1.1 Inklusion in Institutionen frühkindlicher Bildung in Berlin und Brandenburg	
2.2. Lebenswelt und Sozialraum	
3. Die Fortbildung	- 4 -
3.1. Mesodidaktischer Rahmen: Institution und Programm	
3.2. Mikrodidaktischer Rahmen	
3.2.1. Zielgruppen	
3.2.2. Grobstruktur	
3.2.3. Didaktische Prinzipien	
3.2.4. Teilziele	
3.3. Ankündigungstext	
4. Die Übung	- 10 -
4.1 Mikrodidaktischer Rahmen	
4.1 Methodik und Sozialformen	
4.1 Vorgehen	
5. Conclusio	- 12 -
Literaturverzeichnis, Onlinequellen, Verweis pdf-Dokumente	- 14 -
Anhänge : ZIM Tabelle , Ankündigungstext, Visualisierungen zu Inklusion (Punkte-Modelle)	

1. Intro

Inklusion in Institutionen frühkindlicher Bildung stellt bundesweit ein gesetzlich festgeschriebenen Auftrag dar¹. Die Fortbildung „Inklusion in der Kita. Wenn es gut werden soll!“ hat das Anliegen, diesbezüglich ideengeschichtliche Grundlagen zu vermitteln, Inklusion *lebensweltlich* zu reflektieren, mit den Teilnehmenden konkrete Optionen zur inklusiver frühpädagogischer Praxis zu entwickeln, sowie diese zu evaluieren. Die in der Fortbildung integrierte Übungseinheit zu Diversität, Sozialraum und Lebenswelt besitzt in Bezug auf das Verständnis von Inklusion eine vor-/klärende Funktion.

Ziel dieser Hausarbeit ist es, Aspekte und Motive meso- und mikrodidaktischen Planungshandelns am Beispiel der genannten Fortbildung sowie der ausgewählten Übung zu veranschaulichen. Vorklärend werden hierfür unter Punkt 2 die der Fortbildung zugrunde liegenden Themen *Inklusion* sowie *Inklusion in der KiTa* am Beispiel von Berlin und Brandenburg expliziert und problematisiert, um so den grundsätzlichen Fortbildungsbedarf zum Thema zu plausibilisieren. Anschließend werden die Begriffe *Lebenswelt* und *Sozialraum* umrissen, welche das didaktische Prinzip der Lebenswelt-Orientierung fundieren und für Fortbildung und Übungseinheit von Bedeutung sind. Unter Punkt 3 werden dann ausgewählte Aspekte meso- und mikrodidaktischen Planens am Beispiel der Fortbildung konkretisiert. Punkt 4 widmet sich danach der mikrodidaktischen Konzeption der ausgewählten Übung, um abschließend in der Conclusio hieran die Bedeutung von Emotionen im Lernen von Erwachsenen exemplarisch nachzuzeichnen.

2. Begriffe, Konzepte und Problematisierung

2.1. Inklusion

Inklusion firmiert in der Bundesrepublik Deutschland mittlerweile als weithin geltendes Paradigma gesellschaftlichen Zusammenlebens, mit welchem umfängliche „Teilhabe und Teilgabe (Curdt in: Schuppener et al. 2014, S. 327) postuliert und angestrebt wird. Normativ lässt sich Inklusion bereits aus dem [Artikel 1](#) der UN Menschenrechtcharta von 1948 ableiten: „Alle Menschen sind frei und gleich an Würde und Rechten geboren“ (LPB Baden Württemberg 2024). Mit einer zeitlichen Verzögerung von 60 Jahren wurde im Jahr 2008 dieser universelle Anspruch des Artikels 1 mit der UN-Behindertenrechtskonvention (BRD 2008) – kurz UN BRK – für Menschen mit Behinderungen konkretisiert. Bereits vierzehn Jahre zuvor hatten sich mit der Ratifizierung der

¹ Unter anderem im Gute-Kita-Gesetz (BMFSFJ 2019), dem Gesetz zur Weiterentwicklung der Qualität und zur Verbesserung der Teilhabe in Tageseinrichtungen und in der Kindertagespflege, kurz, KiQuTG 8 (BMFSFJ 2019) und dem Kinder- und Jugendstärkungsgesetz, kurz KJSG (BMFSFJ 2021)

Abschlussklärung der UNESCO Konferenz "Pädagogik für besondere Bedürfnisse: Zugang und Qualität" in Salamanca (UNESCO 1994) die teilnehmenden Staaten zur „Anerkennung der Notwendigkeit und Dringlichkeit, Kinder, Jugendliche und Erwachsene mit besonderen Förderbedürfnissen innerhalb des Regelschulwesens zu unterrichten“ verpflichtet. Der in der Erklärung hierfür verwendete Begriff *Integration* basiert auf dem Kriterium der besonderen *Förderbedürftigkeit* und adressiert hierüber vor allem Kinder und Jugendliche mit einer Behinderung. Seit der Salamanca-Erklärung und der Veröffentlichung der UNBRK hat sich dieses, auf eine definierte Personengruppe beschränkte, emanzipatorische Anliegen zu einem umfassenden Paradigma gesellschaftlicher Teilhabe und Teilgabe geweitet. An die Stelle von Integration ist dabei der Begriff Inklusion getreten, welcher wiederum in Diversität als gesellschaftlicher Realität, sowie Pluralität und Mehrfachzugehörigkeit/-en als ideellen Konzepten fundiert ist. (vgl. Schreiber-Barsch in: Arnold et al. 2023, S. 214.) Somit steht Inklusion im *erweiterten Sinn*² für „einen kulturellen Prozess, der sich auf alle Menschen bezieht, ohne sie in Kategorien einzuteilen“ (ebd. S. 214).

Neben gesellschafts- und bildungspolitischem Auftrag ist Inklusion jedoch zugleich auch Bildungsinhalt, welcher „Individualisierung, Anerkennung und Solidarität als Enthierarchisierung einer pluralen Gesellschaft“ (Curdt in: Schuppener et al. 2014, S. 328) zum Thema macht. Dies schließt die Erwachsenenbildung nicht nur mit ein, vielmehr ist diese „als gesellschaftsveränderndes Regulativ“ (Dörner u. Pongratz 2024; S. 31) für das Weiter-/Bildungsthema Inklusion geradezu prädestiniert.

2.1.1. Inklusion in Institutionen frühkindlicher Bildung in Berlin und Brandenburg

Im Feld der frühkindlichen Bildung initiiert/e Inklusion Entwicklungs- und Transformationsprozesse, welche mit normativen, organisational-strukturellen, fach-/pädagogischen wie auch architektonischen Herausforderungen verknüpft sind (vgl. AWO LV Brandenburg 2015; S. 39). So wird im Berliner Bildungsprogramm für Kitas und Kindertageseinrichtungen (Berlin 2014) – kurz BBP – Inklusion als einer grundlegende pädagogische Maxime postuliert, welche sich durch alle

² Der Begriff *Inklusion* wurde in seiner emanzipatorischen Bedeutung erstmals im Rahmen der US-amerikanischen Bürgerrechtsbewegungen verwendet, hierbei auch in Bezug auf die Rechte von Menschen mit Behinderung (vgl. Kronauer 2010). Seit der Veröffentlichung der UNBRK und der Ersetzung des Begriffs *Integration* durch *Inklusion* hat sich auch der inhaltliche Bezugsrahmen von Inklusion in den zurückliegenden Jahren geweitet: Wurde mit Inklusion im *engeren Sinne* – analog zu *Integration* – weiterhin das Zugangs- und Teilhabe-Recht von Personen mit Behinderungen oder Migrationshintergrund vor allem an regulärer Bildung eingefordert, so steht Inklusion mittlerweile für eine übergreifende Teilhabe *aller an allem* (vgl. Schreiber Bartsch in: Arnold et al.; S.214).

aufgeführten Bildungsbereiche durchzieht und einen zu berücksichtigenden Teilaspekt darstellt³. Im Land Brandenburg liegt mit dem 2024 erschienen „Bildungsplan – Erweiterte Grundsätze elementarer Bildung in Einrichtungen der Kindertagesbetreuung“ (Bildungsplan – Erweiterte Grundsätze elementarer Bildung in Einrichtungen der Kindertagesbetreuung im Land Brandenburg, Potsdam 2024) erst seit kurzem eine trägerübergreifende Bildungsprogrammatik vor, in welcher ebenfalls Inklusion thematisiert wird. Ähnlich wie im Berliner Bildungsprogramm wird darin gleich zu Beginn mit „Kinder haben ein Recht auf inklusive Bildung an einem sicheren Ort.“ (ebd., S.4) uneingeschränkte Teilhabe aller Kinder an frühkindlicher Bildung postuliert, um im Weiteren mit „Die erweiterten Grundsätze elementarer Bildung beschreiben Leitlinien für kinderrechtbasiertes, inklusives, partizipatives [...] pädagogisches Handeln“ (ebd., S. 4) auf konkrete Handlungsvorgaben für einen inklusiven Kita-Alltag zu verweisen⁴.

Auch wenn beide Bildungsprogrammatiken *Inklusion* respektive *inklusive Bildung* nicht nur programmatisch festschreiben, sondern hierfür auch konkrete pädagogische Handlungsbezüge aufzeigen, ergeben sich für viele Pädagog:innen häufig weiterhin Unschärfen, was das Verständnis des Begriffs Inklusion betrifft, sowie Herausforderungen in der konkreten Umsetzung inklusiver Maßnahmen im KiTa-Alltag⁵.

An der Sollbruchstelle zwischen Begriffsbedeutung, Bildungsprogrammatik und alltäglicher inklusiver Kitapraxis setzt die o.g. Fortbildung an. Dafür werden zunächst die ideengeschichtlichen Grundlagen wie auch die gesetzliche Vorgaben geklärt, um im Weiteren den *Sozialraum* und die *Lebenswelt* der Teilnehmenden in den Blick zu nehmen. Im Folgenden daher zunächst ein kurzer Exkurs zu beiden Begrifflichkeiten.

³ Im BBP ist *Inklusiver Bildung* im einleitenden Kapitel zum Bildungsverständnis ein eigener Abschnitt gewidmet (Berlin 2014, S. 18). Im Kapitel zur Frühförderung wird Integration / Inklusion im engeren Sinne thematisiert (ebd., S. 46-47). Missverständlich ist hierbei die gleichzeitige Verwendung der Begriffe *Integration* und *Inklusion*, sowie in Bezug auf Inklusion die fehlende Differenzierung zwischen enger und erweiterter Auslegung. Im Kapitel zu Bildungsbereichen ist Inklusion dem Bereich *Sozio-kulturelles Leben* zugeordnet (ebd., S. 87).

⁴ Im Unterschied zum Land Berlin ist in Brandenburg die Inklusion von Kindern mit erhöhtem Förderbedarf nicht an einen zugeordneten Förderbedarf geknüpft und Frühförderung somit Teil einer inklusiven Pädagogik im erweiterten Verständnis. Dies birgt jedoch die Gefahr der Überforderung von Mitarbeiter:innen aufgrund fehlender fachlicher Zusatzqualifikation und Unterstützungssysteme sowie einer Verantwortungsdiffusion.

⁵ Für Berlin mag dies unter anderem auf den bereits etablierten Frühförderungssystemen beruhen, durch welche weiterhin die *Integration* von Kindern mit erhöhten Förderbedarf praktiziert wird. Ebenso führt die Ausbildung und häufige Rollenzuschreibung der *Facherzieher:in für Integration* nicht selten zu einseitiger Überantwortung inklusiv-integrativer Aufgaben (vgl. Schuchardt 2020, S.25, 32, 71)

2.2. Lebenswelten und Sozialraum

Meist vollzieht sich politisches Lernen im Rahmen und im Umkreis sozialen Handelns in den Lebenswelten der Menschen und ihrer gelegentlichen bis berufsmäßigen Betätigung.
Bernhard Claußen⁶

In seiner phänomenologischen Lesart geht der Begriff *Lebenswelt* auf den Philosophen *Edmund Husserl* (1859 – 1938) zurück. Für Husserl stand *Lebenswelt* dabei nicht für das konkrete Habitat von Personen, sondern für eine „primordiale Sphäre“ (Artelt in: Arnold et al. 2023, S. 258, Verweis Husserl 2000) in welcher Denken und Handeln verortet ist. So ist *Lebenswelt* zugleich „Anfangsinstanz“ (ebd., S. 258) wie auch „Tiefenstruktur eines `In-der-Welt-Seins´“ (ebd., S. 258) aus welcher sich „sowohl alltägliche, unspezifische Handlungsrouniten wie auch funktional ausdifferenzierte Systeme mit spezifischen Codes, [...] herausbilden“ (ebd., S. 258). Teilaspekte des phänomenologischen Verständnisses von *Lebenswelt* werden durch die Begriffe *Deutungsmuster*, *Milieu* und *Habitus* aufgenommen und weitergeführt. Wird mit dem Begriff *Deutungsmuster* vor allem auf alltägliche Handlungsrouniten verwiesen, welche Sprach- und Denkweisen herausbilden sowie umgekehrt (vgl. Arnold in: Arnold et al. 2023, S. 98), so verbindet der Begriff *Milieu* Wirkmomente gesellschaftlicher Stratifizierung mit Ideell-Habituellen: Bildung, Beruf und sozio-ökonomischer Status treffen auf Weltanschauung und Lebensstil (vgl. Tippelt in: Arnold et al. 2023, S. 298). *Milieu* ist dabei häufig räumlich konnotiert, wohingegen *Deutungsmuster* an Personen gebunden sind. In Bourdieus Konzept des *Habitus* sind beide Begrifflichkeiten miteinander verknüpft und zugleich in die hiermit beschriebene Person oder Personengruppe inkorporiert (vgl. Bremer in: Arnold et al. 2023; S. 204).

Im Unterschied zu *Lebenswelt* nimmt der Begriff *Sozialraum* den konkreten, belebten Raum mit all den ihn strukturierenden Elementen wie Landschaft, Architektur und Infrastruktur in den Blick. Dabei stehen der konkrete Raum und die darin lebende soziale Gemeinschaft von Individuen zueinander in einer Wechselbeziehung: „Räume sind danach materielle Kontexte und soziale Konstrukte gleichzeitig; sie sind Bedingungen des Wahrnehmens, Handelns und Lernens, das sie begünstigen oder verhindern in der Weise, wie sie erlebt und gelebt werden“. (Nuissl in: Arnold et al. 2023, S. 359). Nicht selten wird den Bewohner:innen eines Sozialraums dabei eine gewisse Homogenität zugeschrieben: In Bezug auf ihren sozialen Stand, die ethnische Zugehörigkeit, Bildungsnähe oder -ferne, sowie den sich hieraus ergebenden Interessen. (vgl. Mania, In: Arnold et al. 2023, S. 381).

⁶ Bernhard Claußen: Soziales Handeln und politischer Lernen. Zur Bedeutung von Handlungs- und Lebenswelt-orientierung in den Konzeptionen politischer Bildung, In: Forschungsjournal NSB, Jg. 9, Vol.3, Bonn 1996

Mit der *Sozialraum- und Lebensweltorientierung* haben beide Konzepte Einzug in die Didaktik erhalten und sind diesbezüglich vor allem für die Erwachsenenbildung von Bedeutung (vgl. Mania, In: Arnold et al. 2023, S. 381) ⁷

Rückgebunden an die vorausgegangene Erörterung zu Inklusion als Bildungsthema bedeutet dies: Erachtet man Inklusion als einen spartenübergreifenden, kollektiven sowie transformativen Prozess, so strahlt dieser auch in die Sozialräume und Lebenswelten aller in einer Gesellschaft lebenden Menschen aus. Insofern gilt für die didaktische Planung einer erwachsenpädagogischen Weiter-/Bildungsveranstaltung mit dem Thema Inklusion, die Lebenswelten von Adressat:innen, Zielgruppen sowie potenziell Teilnehmenden bei der didaktischen Planung mitzudenken.

3. Die Fortbildung

3.1. Mesodidaktischer Rahmen

Unter dem Dach des Sozialpädagogischen Fortbildungsinstituts Berlin-Brandenburg, kurz SFBB, haben die Länder Berlin und Brandenburg seit 2007 die Fortbildung und Weiterqualifizierung der sozialpädagogischen⁸ Fachkräfte im Rahmen eines Staatsvertrags zusammengeführt (siehe Staatsvertrag, in: sfbb 2024). Ziel dieser Kooperation ist es, im Bereich der Kinder- und Jugend- Sozialarbeit, der frühkindlichen Bildung sowie der Frühen Hilfen über das gemeinsame Angebot zur beruflichen Fort- und Weiterbildung Ressourcen zu bündeln, um so innerhalb der Bildungsregion Berlin und Brandenburg eine „gleichmäßige Entwicklung zu fördern und eine Harmonisierung von Fachlichkeit und Konzepten anzustreben“ (sfbb 2024). Im SFBB-Jahresprogramm, welches seit 2024 nur noch online erscheint, werden hierfür unterschiedliche Bildungsformate angeboten: Fachtagungen, Seminare, Workshops, Zertifikatskurse und auch Beratung. Gemäß der adressierten unterschiedlichen Berufsgruppen teilt sich das Fortbildungsangebot in drei übergeordnete Arbeitsfelder: 1. Jugendarbeit und Jugendsozialarbeit, 2. Kindertagesbetreuung und Frühe Bildung, sowie 3. Hilfen zur Erziehung, Eingliederungshilfe und Fachdienste der Jugendhilfe. Ein vierten Bereich widmet sich fachübergreifenden Themen (vgl. Arbeitsfelder, in: sfbb 2024).

Die 5-tägige Fortbildung *‘Inklusion in der KiTa: Wenn es gut werden soll!’* ist dem zweiten Arbeitsfeld *Kindertagesbetreuung und Frühe Bildung* zugeordnet. Die Programmatik dieses Fachbereichs folgt einem Leitbild, welches im Jahresprogramm unter den Oberbegriffen *Vision, Leitgedanken* und *Handlungsdimensionen* noch einmal konkreter ausformuliert wird:

⁷ Siehe auch Punkt 3.2.3

⁸ Die Bildungsangebote des sfbb richten sich jedoch nicht nur an Sozialpädagog:innen, sondern an alle im weitesten Sinn sozial und / oder pädagogisch arbeitende Fachkräfte in beiden Ländern.

Lebensweltbezug und Teilhabe im Hinblick auf Kinder sowie *Stärkung im Arbeitsfeld, Reflexion des professionelles Selbstverständnisses, Weiterentwicklung von Fachkompetenzen und Kooperationen mit und im Sozialraum* im Hinblick auf die pädagogischen Fachkräfte (vgl. sfbb 2024). Diese programmatischen Leitgedanken und Zielsetzungen spiegeln sich in den Teilzielen der genannten Fortbildung.⁹ Im sfbb Jahresprogramm 2024 gibt es darüber hinaus weitere Formate und Veranstaltungen, welche Inklusion in den verschiedenen Arbeitsfeldern direkt oder indirekt adressieren¹⁰, was insgesamt auf einen hohen Bedarf nach qualifizierter Unterweisung und Begleitung zum Thema schließen lässt.

Neben dem *inhaltlichen* Bedarf an qualifizierender Fortbildung, stellt *Qualität* ein Kriterium dar, welches die genannte Fortbildung mesodidaktisch legitimiert und rahmt. So ist Qualitätsentwicklung und Sicherung für Kitas von der Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie, kurz SenBJF, mit der *Qualitätsvereinbarung Tageseinrichtungen*, kurz QVTAG (SenBJF Berlin, 2024) als verbindlicher Auftrag festgeschrieben¹¹. Für die Fortbildung bedeutet dies, Qualitätsentwicklung und -sicherung als Anliegen mit in den Blick zu nehmen.

3.2. Mikrodidaktischer Rahmen

Das Kriterium der Qualität/s-entwicklung legitimiert die Fortbildung jedoch nicht nur aus mesodidaktischer Perspektive, es prägt diese auch in ihrer mikrodidaktischen Grundkonzeption. Dies gilt sowohl für das Anliegen, die Bestimmung der zu adressierende/n Zielgruppe/n respektive der Zusammensetzung der potenziell Teilnehmenden, für die Grob- und Feinstruktur der Fortbildung, und nicht zuletzt für die Formulierung des Veranstaltungstitels.

3.2.1. Zielgruppen

„Die Zielgruppenorientierung gehört zu den zentralen Konzepten einer erwachsenengerechten Didaktik (Iller in: Arnold et al. 2023, S. 457). Dieses erwachsenpädagogische Paradigma verbindet die genannte Fortbildung mit dem Aspekt der *Perspektivverschränkung / Multiperspektivität, welche durch* „subjektive Interessen und das pädagogische Geschehen bedingt wird und sich in einer wechselseitigen Bezugnahme ausdrückt“ (Gieseke In: Arnold et al. 2023, S. 333). So adressiert die Fortbildung drei verwandte, in der alltäglichen Praxis jedoch mit unterschiedlichen

⁹ Siehe Punkt 3.2.4

¹⁰ Die zweitägige Fortbildung „Ankerpunkte, Glücksinseln und tückische Gefahrenstellen“ nimmt Inklusion am konkreten Vorbild einer Konsultations-Kita in den Blick. In einem weiteren, regelmäßig wiederkehrendem Format werden Kita-Pädagog:innen zum überarbeiteten Berliner Heil- und Förderplan fortgebildet. Dieser stellt die konzeptionelle und orientierungsgebende Grundlage für die Frühförderung in den Berliner Kitas dar, welche wiederum Teil inklusiver Praxis in den Kitas darstellt. (sfbb 2024

¹¹ Die *Qualitätsvereinbarung Tageseinrichtungen*, kurz QVTAG Berlin sieht als Instrument der Qualitätssicherung für Kitas neben interne Evaluationen u.a. auch themenspezifische Fortbildungen und Qualifizierungsmaßnahmen vor (Berliner Senatverwaltung für Bildung, Jugend und Familie 2024)

Aufgaben beauftragte Berufsprofile und -felder: Facherzieher:innen für Integration, KiTa-Leitungen sowie Fachberater:innen. Erstere sind verantwortlich für die konkrete Planung und Umsetzung von Frühförderung im KiTa-Alltag, verfügen aufgrund ihrer Zusatzausbildung darüber hinaus jedoch auch über das notwendige Hintergrundwissen, um eine grundlegend inklusive frühpädagogische Praxis in einer Einrichtung zu etablieren. Die hierfür notwendigen personalen, organisationalen und pädagogischen Rahmenbedingungen zu schaffen, liegt hingegen im Verantwortungsbereich der Kita-Leitungen, während die Fachberater:innen der Kita-Träger diesbezüglich vor allem eine prozessanstoßende und -begleitende Funktion besitzen. Diese das Feld der Frühpädagogik übergreifende Zielgruppenansprache begegnet dem Problem, dass in der Frühförderung, – als Teil der Inklusion – die interprofessionelle Zusammenarbeit trotz entsprechend festgeschriebener Vorgaben bisher häufig unbefriedigend bleibt¹². Daher ist vorgesehen, dass pro Einrichtung mindestens zwei der genannten Fachpersonen an der Fortbildung teilnehmen, mit dem Ziel, Multiperspektivität in der Erarbeitung des einrichtungsspezifischen Inklusionsvorhabens zu gewährleisten und den Transfer der Fortbildungsinhalte in die pädagogische Praxis mehrfach abzusichern. Zugleich stellen Multiperspektivität und Nachhaltigkeit Qualitätskriterien für erwachsenpädagogische Vermittlungs- und Lerngeschehen dar (vgl. Gieseke In: Arnold et al. 2023, S. 334).

3.2.2. Grobstruktur

Die Fortbildung ist in zwei Präsenzblöcke und einen dazwischenliegenden Praxisblock aufgeteilt: Dem dreitägigen Einstiegsblock zu inklusionsbezogenen Grundlagen, folgt eine acht bis neunwöchige Praxisphase, in welcher ein im ersten Block konzipiertes, einrichtungsspezifisches Inklusionsvorhaben umgesetzt werden soll. Der zweite Präsenz-Block dient dann der Vertiefung und Reflexion. Diese Rhythmisierung der Fortbildung über Einstiegsblock, Praxistransfer und Wiederaufnahme folgt den didaktischen Prinzipien der Kompetenzorientierung und Nachhaltigkeit, welche nach Reischmann (Reischmann 2005) explizit die Verwendungssituation des Gelernten in den Blick nimmt (vgl. Hippel, Kulmus et al. 2019, S. 68).

3.2.3. Didaktische Grundprinzipien

Inhalts- und Teilnehmenden-Orientierung stellen grundlegende didaktische Prinzipien dar (wobei in der Erwachsenenbildung der Teilnehmenden-Orientierung häufig, und nicht immer zu Recht,

¹² In der qualitativen Studie „Interprofessionelles Lernen in der Frühförderung (Schuchardt 2020 – schlussfolgert Schuchardt mit Verweis auf Behringer und Höfer (2005): „Eine konzeptionelle Verankerung der interprofessionellen Zusammenarbeit und konkrete Hinweise zur Ausgestaltung [...] innerhalb der Institutionen [...] scheinen in der Frühförderung in Berlin kaum vorhanden oder nicht allen Akteur*innen bekannt zu sein.“ (ebd., S 63)

eine größere Bedeutung zugemessen wird (vgl. Nolda, In: Arnold et al. 2023, S. 149). So werden mittels Teilnehmenden-Orientierung (engl.: *learner-centred approach*) Aspekte der didaktischen Antizipation (Tietgens), der Partizipation (Breloer) sowie der Selbststeuerung (Dauber) in erwachsenpädagogischen Lehr-Lern-Settings realisiert (vgl. Schrader, In: Arnold et al. 2023, S. 404) wohingegen Inhaltsorientierung das Hauptaugenmerk auf das zu vermittelnde Thema in einer Lehrveranstaltung legt (vgl. Nolda, In: Arnold et al. 2023, S. 149). Die genannte Fortbildung ist beiden didaktischen Grundprinzipien verpflichtet. Mit dem Veranstaltungstitel *Inklusion in der Kita* ist bereits das Hauptthema wie auch dessen situativ-räumlicher Bedeutungshorizont vorgegeben (> Inhaltsorientierung). Aus dieser Vorgabe ergeben sich wiederum Unterthemen und Teilziele, welche in Bezug auf ihre angenommene Bedeutung für die Teilnehmenden sowie die Positionierung und zeitliche Dimensionierung der Themen innerhalb der Fortbildung didaktisch antizipiert werden (> Teilnehmenden-Orientierung). In der weitgehend eigenständigen Entwicklung eines Inklusion-Vorhabens während des ersten Präsenzblocks sind wiederum Anteile von Selbststeuerung enthalten, während die Vorstellung der Teilziele und deren Gewichtung durch die Teilnehmenden zu Beginn der Fortbildung der Partizipation dient. Darüber hinaus werden den Teilnehmenden immer wieder Freiräume für die Rückmeldung themenbezogener Erfahrungen eingeräumt sowie die Möglichkeit, diesbezüglich strukturelle oder inhaltliche Anpassungen in Bezug auf das Vorgehen vorzuschlagen.

Als drittes didaktisches Grundprinzip in der mikrodidaktischen Planung der Fortbildung ist hier die *Lebensweltorientierung* zu nennen. Grundsätzlich ist die Lebensweltorientierung mit dem Prinzip der Sozialraumorientierung verknüpft (vgl. Mania in: Arnold et al. 2023b, S. 381). Neben den pragmatischen Gesichtspunkten bei der Konzeption von Lernformaten (wie beispielsweise räumliche Nähe des Veranstaltungsortes in Bezug auf die Zielgruppe) geht es hierbei darum, „ dass die Nutzenvorstellungen, Bildungsinteressen, Alltagsanforderungen, Lebensumstände und Handlungskontexte“ (Mania in: Arnold et al. 2023b, S. 381) von potentiell Teilnehmenden bei der Auswahl und Gestaltung des Lerninhalts berücksichtigt werden. In Bezug auf die Konzeption der Fortbildung bedeutet dies, dass das ausgewählte Fortbildungsthema 'Inklusion in der KiTa' für die vorgesehen Teilnehmenden nicht nur von Interesse ist, sondern dass dessen didaktische Aufbereitung für sie auch einen Mehrwert hat. Dies realisiert die Fortbildung durch 1. die Einbindung von Bedürfnislagen der Teilnehmenden – unter anderem durch die diesbezügliche Auswertung von Vorläuferveranstaltungen und einen Austausch zu aktuellen Herausforderungen im KiTa-Alltag relativ zu Beginn der Veranstaltung (> Alltagsanforderungen), 2. Das Anwenden bereits vermittelter Bildungsinhalte bei der Planung eines einrichtungsspezifischen Inklusions-Vorhabens (> Nutzungsvorstellungen), sowie 3. die Rückbindung des gesetzlichen, wie auch

fachpädagogischen Auftrags, Inklusion in der Kita zu etablieren, an die jeweiligen Lebenswelten der Teilnehmenden. Letzteres geht mit der Emotionalisierung des Themas einher.¹³

3.2.4. Teilziele

Die im Arbeitsfeld *Kindertagesbetreuung und Frühe Bildung* genannten Leitgedanken¹⁴ bilden eine inhaltlich-programmatische Richtschnur für die Fortbildung und spiegeln sich in den folgenden Teilzielen:

- > Die eigene Haltung zu und den Umgang mit Vielfalt und Differenz reflektieren.
- > Die ideengeschichtlichen Grundlagen und gesetzlichen Rahmenbedingungen von Inklusion kennenlernen sowie Schlussfolgerungen für die pädagogische Praxis ableiten.
- > Möglichkeiten für umfängliche aktive Teilhabe aller Kinder in KiTa-Alltag in den Blick nehmen.
- > Einrichtungsspezifische Barrieren erkennen, Lösungsansätze zu deren Behebung entwickeln.
- > Organisationale Aspekte in den Blick nehmen und unterstützende Systeme kennenlernen.
- > Ein einrichtungsspezifisches Inklusionsvorhaben konzipieren.
- > Austausch zu Förderansätzen für Kinder mit erhöhtem Förderanspruch und / oder auffälligem Verhalten sowie zu Optionen für den Umgang mit herausfordernden Situationen.
- > Austausch zu strukturellen Herausforderungen wie dem häufig herrschenden Personalmangel sowie Aspekte der Selbstfürsorge.

3.3. Ankündigungstext

„Jeder Ankündigungstext gibt ein Versprechen über Ziele, Inhalte und Methoden der Veranstaltung und über das, was mit der Teilnahme erreicht werden kann.

Hans F. Brüller¹⁵

Der Fortbildungstitel *‘Inklusion in der KiTa: Wenn es gut werden soll!’* fasst Inklusion als herausforderndes und zugleich machbares Vorhaben und verweist dabei implizit auf den mit der Umsetzung einhergehenden Qualitätsanspruch. Der zweite Teil des Titels nimmt den Slogan einer großen Baumarktkette auf (bauhaus.info 2003), wodurch auf pointierte Weise ein Versprechen in Bezug auf das Anliegen der Fortbildung gegeben wird. (vgl. Brüller, In: Gassner et al. 2020, S. 147) . Durch die Alltagsnähe des leicht abgewandelten Slogans ergibt sich überdies ein – möglicher – Bezug zur Lebenswelt der adressierten Zielgruppe, welcher aufgrund des ursprünglich nicht-pädagogischen Verwendungskontexts des Slogans mit einem Verfremdungseffekt gekoppelt ist.

¹³ Vgl. 5. Conclusio

¹⁴ Vgl. 3.1

¹⁵ Hans F. Brüller: Wie verfasst man einen Ankündigungstext, In: Fleige, Gassner et al.2020)

Der Ankündigungstext selbst – siehe Anhang – thematisiert und problematisiert zu Beginn die Herausforderungen, welche mit dem Auftrag *Inklusion* für Einrichtungen frühkindlicher Bildung und Betreuung häufig einhergehen, um hierüber den diesbezüglichen Bedarf an qualifizierter Begleitung und Fortbildung zu plausibilisieren. Im zweiten Absatz wird dann die dreiteilige Struktur der Fortbildung mit den jeweiligen Inhalten und Zielen skizziert. Mit dem Hinweis auf den bestehenden gesetzlichen Inklusionsauftrag wird dabei implizit auf die sach-/ themenorientierte Vorgehensweise Bezug genommen¹⁶. Im dritten Absatz wird schließlich das mit der Fortbildung verbundene Ziel umrissen, um im Folgenden mit Begriffen wie „Bedürfnisse“ und „Austausch“, so wie „entwickeln, ausprobieren, gemeinsam“ auf teilnehmerorientierte und selbstgesteuerte Anteile in der Fortbildung hinzuweisen. Mit „einrichtungsbezogen“ und interprofessionell“ werden im vierten Absatz konzeptionelle Parameter benannt, die gleichzeitig auf den mesodidaktischen Rahmen der Fortbildung verweisen.¹⁷ Eine Auflistung der Veranstaltungsdaten und -dauer, die erneute Nennung der Zielgruppen, verbunden mit einer Teilnahmeempfehlung, die Angabe der maximal zugelassenen Teilnehmenden, die Nennung der Programmverantwortlichen beim durchführenden Institut, sowie die des Veranstaltungsortes fassen im abschließenden Informationsblock die Rahmendaten für Interessiert schlagwortartig noch einmal zusammen.

4. Übung

4.1. Mikrodidaktischer Rahmen

Die Übung *Auf den Punkt gebracht*¹⁸ bildet den lebenswelt- und sozialraum-orientierten Ankerpunkt der insgesamt 5-tägigen Fortbildung zu *Inklusion in der KiTa*. Die in der Übung verwendeten schematischen Darstellungen von *Exklusion*, *Segregation*, *Integration* und *Inklusion* in Form von Punkten¹⁹ werden häufig im pädagogischen Kontext verwendet und erzeugen bei vielen Teilnehmenden zu Beginn der Übung einen Wiedererkennungseffekt. In der Übung werden diese Modelle auf lebensweltlich-sozialräumliche Kontexte der Teilnehmenden übertragen, mit folgenden Teilzielen: 1. Inklusion als Anliegen und Auftrag grundsätzlicher und umfassender zu thematisieren 2. Durch den lebensweltlichen Bezug das Thema zu emotionalisieren 3. Die in der Übung gewonnenen Erkenntnisse und Einsichten an das Fortbildungsthema *Inklusion in der KiTa* rückzubinden. Hierdurch ermöglicht die Übung, während der Fortbildung auf die gewonnenen Einsichten immer wieder Bezug zu nehmen.

¹⁶ Vgl. hierzu 3.2.3

¹⁷ Vgl. hierzu 3.1

¹⁸ Siehe Anhang > ZIM-Tabelle

¹⁹ Siehe Anhang > Schematische Visualisierungen zu *Exklusion*, *Segregation*, *Integration* und *Inklusion*

4.2. Methodik und Sozialformen

Methodik und Sozialformen sind zwei didaktische Unterkategorien, die sich häufig einander bedingen (vgl. Tippelt, Eckert in: Arnold et al. 2023, S. 378). und die sich aus den unter 4.1 genannten didaktischen Grundprinzipien ergeben. So sind die in der Übungseinheit vorkommenden methodischen Konzepte *Gruppenarbeit*, *Partnerinterview* und *Diskussion* an die Sozialformen *Kleingruppe*, *Dyade* und *Plenum* geknüpft. Der Wechsel zwischen den verschiedenen Methoden und Sozialformen innerhalb der Übung verfolgt dabei gleich mehrere Ziele: 1. Das Einführen des Übungsthemas in der Gesamtgruppe, 2. einen themenfokussierten Austausch innerhalb kleiner sozialen Einheiten zur Förderung einer Beteiligung aller Teilnehmenden, 3. die Emotionalisierung des Fortbildungsthemas innerhalb der kleinsten und somit am meisten geschützten Sozialform der Dyade, 4. das Zusammentragen der Arbeitsergebnisse im Plenum und die gemeinsame Reflektion als Grundlage für folgende Übungen und Arbeitsabschnitte.

4.3. Vorgehen

Einstieg: Zu Beginn werden die vier Modelle – in Form von Punkten von unterschiedlicher Größe und Farbe, angeordnet innerhalb und teilweise außerhalb von Kreisen – den Teilnehmenden ohne Beschriftung präsentiert. Dabei wird erfragt, ob die Modelle den Teilnehmenden bereits bekannt sind, und wenn ja, woher sie diese kennen und welche Bedeutung ihnen jeweils zugeschrieben wird. Dieser Einstieg bezieht mögliches Vorwissen zu den präsentierten Modellen mit ein und ermöglicht – neben der Sach-/ Inhaltsorientierung – ein teilnehmenden-orientiertes Vorgehen.

Anschließend werden vier Teilnehmende gebeten, jeweils eines der Punktemodelle den anderen Teilnehmenden vorzustellen, indem sie diese zunächst ausschließlich beschreiben. Dieser Zwischenschritt bereitet den nächsten Übungsabschnitt vor. Darin werden die Teilnehmenden gebeten, die Punktemodelle auf drei verschiedene sozialräumliche Kategorien zu beziehen: Wohnort (Stadt, Bezirk oder Dorf), Verein oder Organisation, sowie Freundes- oder Kolleg:innenkreis. Dies geschieht in Kleingruppen, welche sich jeweils eine der genannten Kategorien auswählen, um unter Bezug auf die Punkte-Modelle ihre eigenen Sozialraum / Lebenswelt zu analysieren und reflektieren. (Falls keines der zur Verfügung gestellten Punkte-Modelle passt, kann die Kleingruppe auch ein eigenes Punkte Modell erstellen). Nach dem Arbeitsabschnitt in den Kleingruppen werden die Ergebnisse im Plenum vorgestellt, um gemeinsam zu reflektieren, was das sozialräumliche / lebensweltliche Reframing der Punktemodelle für Erkenntnisse in Bezug auf Diversität und Inklusion in der jeweiligen Kategorie erzählt. Wichtig ist hierbei, die jeweilige Verfasstheit der vorgestellten Kategorie nicht zu

bewerten. Im sich anschließenden Partnerinterview gilt es dann zu reflektieren, welche Formen und welcher Grad von Vielfalt einem im Privaten wie im Beruflichen begegnen, welches Maß an Vielfalt einem angenehm ist und ab wann respektive durch was man sich gegebenenfalls überfordert fühlt. Hierdurch wird die Gefühlsebene adressiert, was in Bezug auf die Aspekte Diversität und Inklusion ein wichtiges Ziel der Übung ist. Abschließend gilt es dann, die lebensweltliche Umdeutung der Punkte-Modelle auf ihren ursprünglichen pädagogischen Bedeutungskontext rückzubinden. Gemeinsam reflektieren die Teilnehmenden dabei, inwieweit die Übung zu einem veränderten Blick auf das Thema *Inklusion in der KiTa* beigetragen hat.

5. Conclusio

„(...) alle bewußten und unbewußten Lernprozesse, in denen [...] zivilisatorisch-kulturellen Hintergründe [...] bei gleichzeitiger gefühlsmäßiger Besetzung und kompetenzenbezogen thematisiert werden, [sind] generell handlungs- und lebensweltorientiert.“
Bernhard Claußen²⁰

In dem vorangestellten Zitat verbindet Claußen gesellschaftlich-kulturell relevante Lerninhalte mit Emotionalen sowie didaktischen Grundprinzipien der Erwachsenenpädagogik, unter Einbeziehung des Kompetenzbegriffs. Dem Aspekt und der Bedeutung von Emotionen in erwachsenpädagogischen Lehr-Lern-Settings soll hier abschließend am Beispiel der zuvor beschriebenen Übungseinheit nachgegangen werden:

In der neuro-psychologischen Erforschung und der pädagogischen Betrachtung von Lehren und Lernen ist die lange Zeit geltende Nachrangigkeit der Emotionen gegenüber der Kognition der Erkenntnis gewichen, dass Emotionen in vielfacher Weise auf den Lernprozess einwirken und diese mitgestalten. Klafki fasst dies folgendermaßen: „Es geht nicht um Einsichten und intellektuelle Fähigkeiten, sondern durchaus immer auch darum, emotionale Erfahrungen und Betroffenheit zu ermöglichen, zum Ausdruck zu bringen und zu reflektieren und die moralische und politische Verantwortlichkeit, Entscheidungs- und Handlungsfähigkeit anzusprechen“ (Klafki 1996, S. 65). Für Gieseke wiederum sind Emotionen im Kontext von lebenslangem respektive lebensbegleitendem Lernen auch deshalb bedeutungsvoll, da sich in ihnen lernbiografische Erfahrungen widerspiegeln können, welches wiederum Auswirkungen auf Motivation, aktive Mitarbeit von Teilnehmenden innerhalb einer Lehr-Lern-Settings haben kann, sowie auf den intendierten Lernerfolg (Gieseke 2016, S. 192) Dies ist für die Diversität und Inklusion, als fundierende Themen für die Fortbildung sowie auch für die Übung zweifach bedeutsam: Als allgegenwärtiges Element des Sozialraums

²⁰ Bernhard Claußen: Soziales Handeln und politischer Lernen. Zur Bedeutung von Handlungs- und Lebensweltorientierung in den Konzeptionen politischer Bildung, In: Forschungsjournal NSB, Jgg., 9, Vol.3, Bonn 1996

prägt Diversität unser heutiges Leben und Miteinanderleben, unsere Grundhaltung hierzu ist Teil der individuellen *Tiefenstruktur* (> 2.2). Diversität kann dabei als bereichernd oder bedrohlich empfunden werden, Inklusion, Auftrag und Prozess, diesbezüglich Teilhabe aller an allem zu ermöglichen, als sinnvoll oder überfordernd.,

In der vorgestellten Übungseinheit zu Diversität im Sozialraum wird der Weg vom intellektuellen Wissen zum emotionalen Verstehen folgendermaßen gebahnt: Die Übung beginnt mit der Vorstellung der unbeschrifteten Punkte-Modelle und einem hiermit verbundenen – möglichen – Wiedererkennungseffekt bei den Teilnehmenden. Ein Gefühl des *Ach, das kennen wir doch bereit längst* ist hierbei durchaus beabsichtigt. Über die sozialräumliche Re-Kontextualisierung der Modelle wird deren Neubetrachtung ermöglicht und der Bezug zu lebensweltlich verankerten Deutungsmustern gebahnt. Diese Um- beziehungsweise Neudeutung ist zunächst vor allem eine intellektuelle Aufgabe, die zu einer kognitiven Erkenntnis in Bezug auf die verschiedenen Ausprägungen von Diversität und Nicht-/Teilhabe in Sozialräumen führen kann. Die Anbindung der Erkenntnisse an Emotionen ist im Partnerinterview über den Austausch zu Grad von, Umgang mit und Einstellung zu Diversität im sozialen Nahraum angesiedelt: So widerspricht die mögliche Erkenntnis, dass im sozialen Nahraum der Grad an Diversität gegebenenfalls gering ist, der – angenommenen – professionell bejahenden Haltung zu Diversität und Inklusion. Diesen Widerspruch anzusteuern ist zugleich intellektueller wie auch emotionaler Zielpunkt der Übung. Die hiermit einhergehende Lernerfahrung fasst Gieseke folgendermaßen: „Das Involviertsein im Hellerschen Sinne (1981) und die negative Irritation als Lernanlass (Otto 2005) sind für solche Behaltensprozesse die wichtigsten, auf Erklärung hinweisende Begriffe“ (Gieseke 2016, S. 87).

Abschließend lässt sich zusammenfassen, dass die Reflektion der eigenen Haltung zu Diversität und Inklusion grundlegend dafür ist, um Inklusion nicht nur als einen fremdbestimmten bildungspolitischen sowie fachpädagogischer Auftrag wahrzunehmen, sondern als einen fortlaufenden Prozess der Herstellung von Zugangs- und Teilhabe-Gerechtigkeit, welcher mit der eigenen Lebenswirklichkeit verbunden ist.

≅

M. S., 30.09.2024

Literaturverzeichnis

Arnold, Rolf; Nuissl, Ekkehard; Schrader, Josef (Hg.) (2023): Wörterbuch Erwachsenen- und Weiterbildung. Verlag Julius Klinkhardt. 3., vollständig überarbeitete Auflage. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt (UTB-Erziehungswissenschaften, Erwachsenenpädagogik, 8425).

Curdt, Wiebke: Ist eine inklusive Pädagogik im Sport überhaupt möglich? In: Dörner und Pongratz in: Forum Erwachsenenbildung 2/2024.

Gassner, Julia; Schams, Mareike; Fleige, Marion (2020): Kulturelle Erwachsenenbildung. Bedeutung, Planung und Umsetzung. Bielefeld: wbv Publikation

Gieseke, Wiltrud (2016) Lebenslanges Lernen und Emotionen. Wirkungen von Emotionen auf Bildungsprozesse aus beziehungstheoretischer Perspektive. Bielefeld: wbv Publikation

Hippel, Kulmus et al. (2019): Didaktik der Erwachsenenbildung. Paderborn : Verlag Ferdinand Schöning

Klafki, Wolfgang (1996): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Weinheim und Basel, Verlag Beltz

Reischmann, J. (2005). The day After tomorrow. Didaktische Überlegungen zur andragogischen Wertschöpfungskette. REPORT. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, (28) 3, 54-62.

Schuppener, Saskia; Bernhardt, Nora; Hauser, Mandy; Poppe, Frederik (Hg.) (2014): Inklusion und Chancengleichheit. Diversity im Spiegel von Bildung und Didaktik. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Tippelt, Rudolf; Schmidt-Hertha, Bernhard (2018): Handbuch Bildungsforschung. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

Online-Quellen

AGj - Positionspapier der Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe (2021)
Online verfügbar unter <https://www.agj.de/arbeitsfelder/kindheit-kinderrechte-familienpolitik/news/artikel/qualitaetsentwicklung-nach-dem-gute-kita-gesetz-rueckblick-und-zukuenftige-entwicklungspotentiale-positionspapier-der-arbeitsgemeinschaft-fuer-kinder-und-jugendhilfe-agj.html>

AWO Landesverband Brandenburg e.V. (Hg.) (2015): Auf dem Weg zur Inklusion in KiTas. Was wir haben und was wir brauchen. Online verfügbar unter https://www.awo-brandenburg.de/2015_awoBB-kita_ap-oh-inklusion-862318.pdf, zuletzt geprüft am 30.09.2024.

Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie (2024): QVTAG. Vereinbarung über die Qualitätsentwicklung in Berliner Kindertageseinrichtungen Qualitätsvereinbarung Tageseinrichtungen. Online verfügbar unter <https://beki-qualitaet.de/qualitaetsentwicklung-und-evaluation/qualitaetsentwicklung-in-berlin>, zuletzt geprüft am 27.09.2024.

Bundesregierung Deutschland (31.12.2008): Gesetz zu dem Übereinkommen der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen sowie zu dem Fakultativprotokoll vom 13. Dezember 2006 zum Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Online verfügbar unter www.bundesgesetzblatt.de.

MAP- HA *Auf den Punkt gebracht*. Aspekte und Motive didaktischen Planens in der Erwachsenenbildung am Beispiel einer Fortbildung und Übungseinheit zu Inklusion in der Kita

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Neues Kinder und Jugend-Stärkungsgesetz. Online verfügbar unter <https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/service/gesetze/neues-kinder-und-jugendstaerkungsgesetz-162860>

Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg (Hg.) (2024): Erklärung der Menschenrechte Online verfügbar unter <https://www.lpb-bw.de/erklaerung-menschenrechte>, zuletzt aktualisiert am 30.09.2024.

Nuissl, Ekkehard; Siebert, Horst (2013): Lehren an der VHS. Ein Leitfaden für Kursleitende. Bielefeld: Bertelsmann (Perspektive Praxis). Online verfügbar unter http://ebooks.ciando.com/book/index.cfm/bok_id/509384.

sfbb Berlin Brandenburg (2024): Jahresprogramm 2024. Online verfügbar unter https://web.antragocloud.de/SFBB/prod/seminarportal_shop/Course/Overview, zuletzt aktualisiert am 30.09.2024.

UNESCO (1994): Die Salamanca Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse. Arbeitsübersetzung Deutschland, Liechtenstein, Österreich und der Schweiz. Salamanca. Online verfügbar unter [https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-03/1994_salamanca-erklaerung.xn--pdf\(Arbeitsbersetzung* Deutschland, Liechtenstein, Österreich und der Schweiz\)](https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-03/1994_salamanca-erklaerung.xn--pdf(Arbeitsbersetzung* Deutschland, Liechtenstein, Österreich und der Schweiz))

Pdf-Dokumente im Anhang

Land Brandenburg (2024): Bildungsplan – Erweiterte Grundsätze elementarer Bildung in Einrichtungen der Kindertagesbetreuung im Land Brandenburg.

Schuchardt, Heike (2020): Interprofessionelles Lernen in der Frühförderung. Sichtweisen und Bedürfnisse kooperierender Akteur*innen. Master-Thesis. Charité Universitätsmedizin; CC1- Human- und Gesundheitswissenschaften. Berlin.