

Stellungnahme der Wissenschaftler*innen kindheits- pädagogischer Studiengänge an EHB, ASH und KHSB zum neuen Entwurf des BBP und zum BeoKiz- Verfahren

Antje Rothe, Rahel Dreyer, Christian
Widdascheck & Petra Völkel



Alice Salomon Hochschule Berlin
University of Applied Sciences

Veröffentlicht auf aliceOpen, dem Publikationsserver der Alice Salomon Hochschule Berlin im Dezember 2025.

Zitiervorschlag

Rothe, A., Dreyer, R., Widdascheck, C. & Völkel, P. (2025) Stellungnahme der Wissenschaftler*innen kindheitspädagogischer Studiengänge an EHB, ASH und KHSB zum neuen Entwurf des BBP und zum BeoKiz-Verfahren. Alice Salomon Hochschule Berlin.
<https://doi.org/10.58123/aliceopen-795>



Dieses Werk steht unter der Lizenz [Creative Commons Namensnennung – Weitergabe unter gleichen Bedingungen 4.0 International \(CC BY-SA 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/)

Stellungnahme der Wissenschaftler*innen kindheitspädagogischer Studiengänge an EHB, ASH und KHSB zum neuen Entwurf des BBP und zum BeoKiz-Verfahren

Aus Sicht der wissenschaftlichen Vertreter*innen der Berliner Kindheitspädagogik-Studiengänge verdient das Berliner Bildungsprogramm (BBP) seit seiner ersten Fassung im Jahr 2004 bundesweit hohe Anerkennung als fortschrittlicher und vorbildhafter Rahmen für die Bildung, Erziehung und Betreuung in Kitas. Es hat über zwei Jahrzehnte hinweg Impulse gesetzt und die frühkindliche Bildung in Deutschland qualitativ erheblich vorangebracht haben. Eine aktuelle ifo-Studie zeigt, dass Berlin im bundesweiten Vergleich bei der Bildungsgerechtigkeit – gemessen am Chancenverhältnis zwischen Kindern unterschiedlicher sozialer Herkunft – mit 53,8 Prozent den besten Wert aller Bundesländer erreicht (Wößmann, Schoner, Freundl & Pfaehler, 2024). Dennoch begrüßen wir prinzipiell, dass das BBP kontinuierlich weiterentwickelt wird, um den aktuellen Status Quo empirischer Erkenntnisse zu Bildungs- und Entwicklungsprozessen zu berücksichtigen. Dabei müssen aber der konsequente Einsatz für eine inklusive Pädagogik sowie ein ganzheitliches Bildungsverständnis unbedingt erhalten bleiben.

Inklusive Pädagogik

Das Berliner Bildungsprogramm ist bislang bundesweit beispielhaft für seinen konsequenten Einsatz für eine inklusive Pädagogik. Dabei legt es ein weites Inklusionsverständnis zugrunde, das über die Berücksichtigung der Differenzlinie Behinderung weit hinausgeht, Kinder in ihrer Vielfalt anerkennt, einen klaren Bezug zu vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung herstellt und Diskriminierung aktiv entgegenwirkt. Diese Haltung ist nicht nur pädagogisch notwendig, sondern steht im Einklang mit der UN-Kinderrechtskonvention und der UN-Behindertenrechtskonvention, die Deutschland zur Gewährleistung eines inklusiven Bildungssystems auf allen Ebenen verpflichtet (Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung [OECD], 2019). Auch der aktuelle Kinder- und Jugendbericht hebt den zentralen Stellenwert von Inklusion und Diversität hervor und betont, „wie wichtig eine differenzierte und sensible Auseinandersetzung mit sozialen Unterschieden und Diversität für die Entwicklung einer inklusiven Gesellschaft ist“ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend [BMFSFJ 2024, 50).

Dem neuen Entwurf des BBP liegt dagegen grundsätzlich nun ein enges Inklusionsverständnis zugrunde (vgl. Werning 2013). Gerade da auf den Begriff der Diversität vollständig verzichtet wurde, ist diese Verkürzung äußerst kritisch zu bewerten. Der neue Entwurf fokussiert fast ausschließlich auf das Merkmal Behinderung. Diese begrenzte Sichtweise wird der tatsächlichen Vielfalt der Lebenslagen und Identitäten von Kindern nicht gerecht und führt zu einer additiven, nicht-intersektionalen Betrachtung von Diversität. Eine reflektierte, zeitgemäße Kindheitspädagogik muss alle Dimensionen der kindlichen Verschiedenheit — etwa

soziale Herkunft, Migration, Geschlecht, Behinderung, Sprache — und deren intersektionale Wirkungen ernst nehmen und pädagogisch begleitend wirken (Bätge et al., 2021). Besonders Kinder, die in herausfordernden Lagen aufwachsen können von früher Teilhabe an Bildung und Förderung profitieren, wenn die Qualität stimmt (BMFSFJ & Länder, 2024). Die aktuelle Überarbeitung gefährdet jedoch genau diese qualitativ relevante, inklusive Ausrichtung.

Dass im neuen Entwurf des BBP der Begriff der Integration gänzlich gemieden wird, ist zudem irreführend angesichts eines integrativen Systems der frühkindlichen Bildung und Betreuung in Berlin, das nach wie vor auf einer Zweigruppentheorie (vgl. Hinz 2002) aufbaut. So wird zwar darauf hingewiesen, dass es sich um einen Widerspruch handle, Kinder einen besonderen Status zuzuschreiben (zu ‚etikettieren‘), um ihnen z. B. personelle Ressourcen zukommen zu lassen, dennoch wird von ‚inkluisiven Maßnahmen‘ gesprochen, was der Definition nach jedoch einem integrativen Zugang entspricht. Weiterhin ist die intransparente und unklare Darstellung der Rolle der Fachkräfte für Teilhabe und Inklusion kritisch zu sehen. So wird einerseits die Bedeutung eines multiprofessionellen Teams erwähnt und die Zuständigkeit aller Fachkräfte für alle Kinder zumindest angedeutet, dennoch betonen das angeführte Fallbeispiel sowie die daran anschließenden Reflexionsfragen die Zuständigkeit der Fachkraft für Teilhabe und Inklusion.

Schließlich ist erwähnenswert, dass der Entwurf des neuen Bildungsprogramms Querschnittsthemen identifiziert. Hier nicht auch Inklusion als Querschnittsthema aufzuführen, wie es in anderen Bundesländern zum Teil schon längst praktiziert wird, wie in Schleswig-Holstein seit 2020 (‚Querschnittsdimensionen‘), Nordrhein-Westfalen seit 2018 und Baden-Württemberg seit 2011, ist als rückschrittlich zu bewerten.

Ganzheitliches Bildungsverständnis

Im BBP wird ein ganzheitliches Bildungsverständnis betont, das alle Entwicklungs- und Bildungsbereiche integriert betrachtet und das Kind im Kontext seiner Lebenswelt sieht. Im aktuellen Kinder- und Jugendbericht wird konstatiert, dass solch eine „ganzheitliche Betrachtung von Bildung, die über eine reine Wissensvermittlung hinausgeht“ (BMBFSFJ 2024, 166), weiterhin anzustreben ist und unzureichend umgesetzt wird. Das BBP setzt damit schon früh innovative Impulse, während das Bildungssystem diesbezüglich nach wie vor als „reformbedürftig“ (BMFSFJ 2024, 54) betrachtet wird. Damit gilt es bundesweit als Vorbild und wichtige Orientierung in der frühkindlichen Bildungslandschaft. Es ist jedoch vor rückschrittlichen Tendenzen zu warnen. Vor diesem Hintergrund sehen wir die aktuelle Überarbeitung des BBP mit großer Sorge, weil sie genau diese Kernprinzipien in Frage stellt und das verbindende, ganzheitliche Bildungsverständnis vernachlässigt.

Die bisherige Betonung des Bildungsprozesses als lustvoller, eigensinniger, aktiver, sozialer und sinnlicher Prozess der Aneignung von Welt wird im neuen Entwurf des BBP stark reduziert und die Bildungsbereiche werden deutlich isolierter gefasst. Die umfangreichen Erkundungsfragen, die sich konsequent an der Perspektive des Kindes orientierten, wurden deutlich reduziert. Die Verbindung von Lernen, Spielen und sozialer Interaktion, die zentrale Eckpfeiler frühkindlicher Förderung sind, gerät hier durch ein technokratisches Bildungsverständnis in Bedrängnis. Die skizzierten Veränderungen tragen zu einem mechanistischen, outputorientierten Stil bei, der pädagogische Beziehungsarbeit vernachlässigt. Dies steht dem Wesen frühkindlicher Bildung fundamental entgegen und birgt eine Abkehr von der bisherigen praxisorientierten, lebensweltlichen Pädagogik. Die Arbeitsgruppe Frühe Bildung warnt vor solchen einseitigen Fokussierungen und stellt fest: „Eine Förderung anhand der individuellen Bedarfe von Kindern ist nötiger denn je“ (BMFSFJ & Länder, 2024, S. 4).

Diese Kritikpunkte spiegeln sich auch im BeoKiz-Beobachtungsverfahren wider. Das Verfahren betont Ressourcenorientierung, Partizipation, Ganzheitlichkeit und Kindzentrierung, löst dies aber aus verschiedenen Gründen nicht ein: So hat sich das Verfahren der Herausforderung gestellt, die drei Säulen der Beobachtung in einem Verfahren zu bündeln, was verheißungsvoll ist und die verschiedenen, und auch konflikthaften, Aufträge der Praxis zu systematisieren und das spannungsvolle Verhältnis zu klären verspricht. Dabei wird die ressourcenorientierte alltagsintegrierte Beobachtung in frei vom Kind gewählten Situationen betont. Die gegenläufigen Logiken von einer ressourcenorientierten Fokussierung auf Motivation und Interessen des Kindes einerseits und die Fokussierung auf Entwicklungsrisiken andererseits wird jedoch irritierender Weise gleichermaßen unter einer ressourcenorientierten und ganzheitlichen Betrachtung subsumiert.

Ebenso stehen die Aufträge von Bildung und Förderung im Verfahren einander unvereinbar gegenüber, was aber durch die einseitige Betonung ganzheitlicher und kindorientierter Bildungsprozesse verschleiert wird. Schwerpunkt soll auf der Bildung des Kindes liegen, doch wird durch das neu eingeführte Ampel-System ein Förderanspruch eingeführt, der in einem ungeklärten Verhältnis zu einem forcierten Bildungsanspruch steht. Statt also die seit jeher bestehende Spannung bestehender Aufträge pädagogischer Fachkräfte transparent zu machen, verschleiert das Verfahren die Widersprüchlichkeit der Aufträge, was mit einem Anspruch der Professionalisierung der pädagogischen Praxis nur schwer zu vereinbaren ist. Diese Schwierigkeit verschärft sich dadurch, dass auch die Handreichung in hohem Maße intransparent bleibt, einerseits was die theoretischen Grundlagen und Verfahrensvorbilder angeht, andererseits was die Klärung zentraler Begriffe (Motivation, Interessen, Bildung, Entwicklung, Kompetenz, etc.), einschließlich ihrer Bezüge zueinander, betrifft.

Des Weiteren steht im Widerspruch zu der vom Verfahren betonten Priorisierung der ressourcenorientierten Fokussierung von Bildungsprozessen, geleitet von Motivation und Interessen des Kindes, dass in der Qualitätsvereinbarung (QVTag) diese Säule der prozessorientierten Beobachtung nicht verpflichtend ist. Lediglich wird eine an den Zielen und Prinzipien des Verfahrens orientierte Beobachtung und Dokumentation gefordert. Demgegenüber sind die Meilensteine zu zwei Zeitpunkten als verbindlich zu dokumentieren und einzuschätzen – die prozessorientierte Beobachtung ebenso wie eine als längsschnittlichen angedachte Beobachtung und Dokumentation der Meilensteine kann wie bisher ungeprüft unterlassen werden. Obwohl das BeoKiz-Verfahren ursprünglich als partizipativer, kindorientierter Ansatz konzipiert wurde, legt die praktische Umsetzung einen starken Fokus auf standardisierbare Kriterien und messbare Ergebnisse. Es besteht die Gefahr, dass Kitas ihre pädagogische Aufmerksamkeit vermehrt auf die Erfüllung standardisierter Beobachtungskriterien richten müssen, anstatt auf die individuellen Bedürfnisse und Interessen der Kinder. Dies kann dazu führen, dass gerade vulnerable Kinder, die von einem ganzheitlichen, beziehungsorientierten Ansatz besonders profitieren würden, benachteiligt werden. Zudem wird der Fachkräftemangel durch komplexere, aber weniger pädagogisch sinnvolle Verfahren zusätzlich verschärft. Der Bildungsbericht 2024 warnt, dass fortbestehende soziale Disparitäten eine wirksame Gegensteuerung im Bildungssystem verlangen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2024, S. 21).

Zusammenfassend fordern wir daher:

- Die Rückkehr und den Ausbau eines ganzheitlichen, kindorientierten Bildungsverständnisses, das die Kinderperspektive in den Vordergrund stellt und die Bildungsbereiche in ihrer Verschränkung sieht, sodass eine pädagogische Praxis betont wird, die sich an den Bedürfnissen und Interessen von Kindern orientiert statt technokratische, standardisierte Steuerungsinstrumente in den Vordergrund zu stellen.
- Die konsequente und umfassende Verankerung von Diversitäts- und Antidiskriminierungsperspektiven in einer intersektionalen Denkweise, die die vielfältigen Lebensrealitäten von Kindern anerkennt und pädagogisch begleitet.
- In Verbindung damit die Betonung eines weiten und intersektionalen Inklusionsbegriffs, der die Differenzlinie Behinderung nicht additiv zu anderen Differenzlinien betrachtet, sondern in ihrer Verschränkung.

- Eine partizipative, wissenschaftlich fundierte Weiterentwicklung des Berliner Bildungsprogramms unter Einbeziehung der Expertise der kindheitspädagogischen Studiengänge sowie aller relevanten pädagogischen und gesellschaftlichen Akteure.

Das Berliner Bildungsprogramm hat in den vergangenen zwei Jahrzehnten deutschlandweit eine Vorbildfunktion innegehabt, weil es fachlich fundierte, kindorientierte und inklusive Pädagogik verband und damit frühe Bildung als gesellschaftlichen Auftrag verankerte. Die Bundesebene unterstreicht diese Bedeutung: Ziel des Bundes ist es, „bundesweit gleichwertige Aufwachsensbedingungen für Kinder zu schaffen“ (BMFSFJ & Länder, 2024, S. 6). Angesichts des Stellenwerts ganzheitlicher, partizipativer Ansätze in der frühkindlichen Bildung in der internationalen Diskussion (OECD, 2020), wäre es fatal, wenn Berlin diesen Vorbildcharakter einbüßen würde. Nur mit einer diesen Grundprinzipien verpflichteten Weiterentwicklung kann es seinen Anspruch als innovativer, progressiver Leitfaden für die Berliner Kita-Landschaft bewahren und nachhaltige, positive Impulse für die gesamte frühkindliche Bildungslandschaft in Deutschland geben.

Für den Studiengang Kindheitspädagogik an der Katholischen Hochschule für Sozialwesen

Prof. Dr. Antje Rothe

Für den Studiengang Kindheitspädagogik – berufsintegriert an der Alice Salomon Hochschule Berlin

Prof. Dr. Rahel Dreyer

Für den Studiengang Erziehung und Bildung in der Kindheit an der Alice Salomon Hochschule Berlin

Prof. Dr. Christian Widdascheck

Für den Studiengang Kindheitspädagogik an der Evangelischen Hochschule Berlin

Prof. Dr. Petra Völkel

Literatur:

Artiles, A. J., Kozleski, E. B., Dorn, S., & Christensen, C. (2006). Learning in inclusive education research: Re-mediating theory and methods with a transformative agenda. *Review of Research in Education*, 30(1), 65-108.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2024). *Bildung in Deutschland 2024*. wbv. <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2024>

Baetge, J., Maaz, K., & Leu, C. (2021). *Inklusive Bildungsforschung der frühen Kindheit*. LIT Verlag.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2024). 16. Kinder- und Jugendbericht: Förderung demokratischer Bildung im Kindes- und Jugendalter. BMFSFJ.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend & Länder (2024). *Gutes Aufwachsen und Chancengerechtigkeit für alle Kinder in Deutschland – Kompendium für hohe Qualität in der frühen Bildung*. BMFSFJ.

Hinz, A. (2002). Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? Zeitschrift für Heilpädagogik, 53(9), 354-361.

Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (2019). Monitoring quality in early childhood education and care – Country note Germany (Starting Strong IV). OECD Publishing. <https://www.oecd.org/education/school/early-childhood-education-and-care.htm>

Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (2020). Quality early childhood education and care for children under age 3: Results from the Starting Strong Survey 2018. OECD Publishing. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2020/07/quality-early-childhood-education-and-care-for-children-under-age-3_d689e1fc/99f8bc95-en.pdf

Werning, R. (2013). Inklusion zwischen Innovation und Überforderung. Zeitschrift für Heilpädagogik, 64(7), 284-291.

Wößmann, L., Schoner, F., Freundl, V., & Pfaehler, F. (2024). Ungleiche Bildungschancen: Ein Blick in die Bundesländer. ifo Schnelldienst, 77(5), 28-39. <https://www.ifo.de/DocDL/sd-2024-05-ungleiche-bildungschancen-woessmann-et-al-.pdf>