

Böhme, Thomas [Hrsg.]; Dechow, Jens [Hrsg.]; Sander, Andreas [Hrsg.]
**Die Zukunft evangelischer Kitas gestalten. Impulse zum aktuellen
Bildungsbericht "Evangelische Tageseinrichtungen für Kinder"**

Münster ; New York : Waxmann 2026, 226 S. - (Evangelische Bildungsberichterstattung; 7)



Quellenangabe/ Reference:

Böhme, Thomas [Hrsg.]; Dechow, Jens [Hrsg.]; Sander, Andreas [Hrsg.]: Die Zukunft evangelischer Kitas gestalten. Impulse zum aktuellen Bildungsbericht "Evangelische Tageseinrichtungen für Kinder". Münster ; New York : Waxmann 2026, 226 S. - (Evangelische Bildungsberichterstattung; 7) - URN: urn:nbn:de:01111-pedocs-350656 - DOI: 10.25656/01:35065; 10.31244/9783818850975

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:01111-pedocs-350656>

<https://doi.org/10.25656/01:35065>

in Kooperation mit / in cooperation with:



WAXMANN
www.waxmann.com

<http://www.waxmann.com>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen. Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. der Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden. Die neu entstandenen Werke bzw. Inhalte dürfen nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergegeben werden, die mit denen dieses Lizenzvertrages identisch oder vergleichbar sind.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public and alter, transform or change this work as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work. If you alter, transform, or change this work in any way, you may distribute the resulting work only under this or a comparable license.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Thomas Böhme, Jens Dechow, Andreas Sander
(Hrsg.)

Die Zukunft evangelischer Kitas gestalten

Impulse zum aktuellen
Bildungsbericht „Evangelische
Tageseinrichtungen für Kinder“

Evangelische Bildungsberichterstattung

7

WAXMANN

Evangelische
Bildungsberichterstattung
Comenius-Institut



EBiB

Evangelische Bildungsberichterstattung

Herausgegeben vom
Comenius-Institut

Band 7

Thomas Böhme, Jens Dechow,
Andreas Sander (Hrsg.)

Die Zukunft evangelischer Kitas gestalten

Impulse zum aktuellen Bildungsbericht
„Evangelische Tageseinrichtungen für Kinder“



Waxmann 2026
Münster • New York

Die Erstellung dieses Bandes wurde von der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD) dankenswerterweise unterstützt.

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

Evangelische Bildungsberichterstattung, Bd. 7

ISSN 2512-4293

Print-ISBN 978-3-8188-0097-0

E-Book-ISBN 978-3-8188-5097-5

<https://doi.org/10.31244/9783818850975>



Dieses Werk ist unter der Lizenz CC BY-NC-SA 4.0 veröffentlicht:

Namensnennung – Nicht-kommerziell – Weitergabe unter gleichen Bedingungen 4.0 International

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.de>

Waxmann Verlag GmbH, Münster 2026

Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

www.waxmann.com

info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Inna Ponomareva, Düsseldorf

Satz: Sabrina Settle, Comenius-Institut

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.
Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlanges in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Inhalt

Interpretationsangebote zum Bildungsbericht Evangelische
Tageseinrichtungen für Kinder – Eine Einleitung 7
Thomas Böhme, Jens Dechow & Andreas Sander

Evangelische Kitas in einer zunehmend heterogenen Gesellschaft

Heterogenität in der frühen Bildung, Betreuung und Erziehung.
Potenziale und Desiderate der Bildungsberichterstattung über
Tageseinrichtungen für Kinder. 21
Tanja Betz

Nicht-religiöse Fachkräfte und ihre Zugänge zur religionsbezogenen
Elementarbildung als professionstheoretische und kirchentheoretische
Herausforderungen. 35
Ariane B. Schneider

Pluralität, Heterogenität und nachlassende religiöse Sozialisation.
Herausforderungen für religiöse Erziehung und Bildung
in evangelischen Kitas 51
Friedrich Schweitzer

Evangelische Kitas im kirchlichen Kontext

Kirchliche Kindertagesstätten als Bildungsorte und Brückeninstitutionen.
Empirische Perspektiven zu Familienreligiosität, Kirchenkontakt und
sozialräumlichen Netzwerken 65
Felix Roleder

Kitas als kirchliche Orte. 89
Uta Pohl-Patalong

Evangelische Träger und Trägerlandschaft

Herausforderungen und Entwicklungen im Handlungsfeld ev.
Tageseinrichtungen für Kinder – EINE kirchenleitende Perspektive 103
Gudrun Neebe

Evangelische Träger unter der Lupe: Steuerungsansätze,
Organisationsstrukturen und Veränderungsprozesse von
Kirchengemeinden und Verbänden 121
Janine Birkel-Barmsen & Christiane Meiner-Teubner

Platzvergabe und Segregation in Kindertageseinrichtungen –
Eine Diskussion empirischer Befunde mit Blick auf evangelische Träger . . 145
Nora Jehles & Nina Hogrebe

Entwicklungen und Bedarfe

Ausbau ohne Ende? Zum künftigen Platz- und Personalbedarf
in evangelischen Kitas 165
Melanie Böwing-Schmalenbrock

Kindertagesbetreuung in evangelischer Trägerschaft.
Veränderungsprozesse aktive gestalten – es lohnt sich 183
Carsten Schlepper

Evangelische Fachberatung für Kindertagesstätten 193
Sabine Herrenbrück

Erziehen als Beruf – zwischen Betreuung und Bildung.
Überlegungen aus der Perspektive sozialpädagogischer Fachschulen 207
Axel Bernd Kunze

Autorinnen und Autoren 225

Interpretationsangebote zum Bildungsbericht Evangelische Tageseinrichtungen für Kinder – Eine Einleitung

Thomas Böhme, Jens Dechow & Andreas Sander

Der vorliegende Band dient der Einordnung und Interpretation der Daten, die im Rahmen des aktuellen Bildungsberichtes zu Evangelischen Tageseinrichtungen für Kinder (Comenius-Institut, 2024) erhoben wurden. Zur Genese dieses Interpretationsbandes seien einleitend die Grundlagen der Evangelischen Bildungsberichterstattung skizziert.

Evangelische Bildungsberichterstattung knüpft an die Bildungsberichterstattung auf nationaler Ebene an, die wie folgt beschrieben wird: „Bildungsberichterstattung ist die kontinuierliche, datengestützte Information der Öffentlichkeit über Rahmenbedingungen, Verlaufsmerkmale, Ergebnisse und Erträge von Bildungsprozessen.“ (Konsortium Bildungsberichterstattung, 2005, S. 2). Intention solcher Bildungsberichterstattung ist es, das Bildungsgeschehen transparent zu machen sowie Grundlagen zu geben für eine Diskussion der Ziele von Bildung und für politische Entscheidungen.

Grundlage des Bildungsberichts zu Evangelischen Tageseinrichtungen sind statistische Daten, hier Daten der Kinder- und Jugendhilfestatistik. Diese wurden nach verschiedenen Merkmalen ausgewertet und dargestellt. So gibt der Bildungsbericht Auskunft über das Ausbaugeschehen seit Erscheinen des vorausgehenden Bildungsberichts, zur Bildungsbeteiligung von Kindern differenziert nach verschiedenen Heterogenitätsmerkmalen, schließlich zum Personal sowie zu möglichen zukünftigen Entwicklungen wie dem Platz- und Personalbedarf.

Die Evangelische Bildungsberichterstattung fokussiert die Situation eines Bildungsbereiches zu einem bestimmten Zeitpunkt und – soweit Daten aus früheren Erhebungszeitpunkten vorliegen – über Entwicklungen zu verschiedenen Messzeitpunkten. Sie gibt zwar Hinweise, wie diese Daten in Entwicklungen und Diskussionslagen eingeordnet werden können. Wie die Daten im Einzelnen zu interpretieren und welche Schlussfolgerungen aus den Daten zu ziehen sind, ist jedoch nicht Gegenstand der Bildungsberichterstattung und liegt u. a. in der Zuständigkeit der (politisch) Verantwortlichen auf den verschiedenen Ebenen des jeweiligen Bildungsbereiches.

Allerdings wurde und wird von Seiten Verantwortlicher immer wieder die Frage nach der Interpretation der in den Bildungsberichten vermittelten Daten aufgeworfen. Um diesem Anliegen Rechnung zu tragen, legt das Comenius-Institut diesen Interpretationsband zum Bildungsbericht 2024 vor. Der Bericht stellt somit die Referenz der in diesem Band versammelten Interpretationsangebote dar.

Um Bildungsbericht und Interpretation auch formal zu unterscheiden, wurde die Form einer eigenen Publikation gewählt.

Der vorliegende Band versammelt zum einen aus Vorträgen hervorgegangene Beiträge der Fachtagung „Die Zukunft evangelischer Kitas gestalten. Einsichten und Impulse im Dialog mit dem aktuellen Bildungsbericht ‚Evangelische Tageseinrichtungen für Kinder‘“, die im September 2024 in Münster stattgefunden hat. Darüber hinaus finden sich weitere Beiträge mit wichtigen ergänzenden Perspektiven.

Für den Interpretationsband waren verschiedene Grundperspektiven leitend, die sich in der Gliederung widerspiegeln und die versuchen, ein möglichst breites Spektrum von Fragestellungen, die sich an den Bildungsbericht anschließen können, aufzugreifen. Nicht alle Aspekte konnten in der gewünschten Weise abgebildet werden. So ist es nicht gelungen, die Themenstellung Inklusion in evangelischen Kitas als einen zentralen Aspekt von Heterogenität in umfassender Weise darzustellen. In diesem Zusammenhang sei auf den Beitrag von Tanja Betz verwiesen, der die Frage von Heterogenität und die Wechselwirkung unterschiedlicher Heterogenitätsmerkmale betrachtet. Angestoßen unter anderem durch diesen Beitrag gibt es Überlegungen, diese Merkmale in ihrer Interdependenz bzw. in ihren Wechselwirkungen auf der Basis der Daten der Kinder- und Jugendhilfestatistik in einem kommenden Bildungsbericht eingehender zu beschreiben.

Ergänzend zu diesen grundlegenden Einordnungen findet sich im Folgenden ein Überblick über die in diesem Interpretationsband versammelten Beiträge und Impulse, die im Rahmen der vorbereitenden Fachtagung vermittelt wurden.

1. Evangelische Kitas in einer zunehmend heterogenen Gesellschaft

Die sechste Kirchenmitgliedschaftsuntersuchung (KMU VI) hat als repräsentative Studie Wahrnehmung, Haltungen und Menschen zu Religion und Kirche in einer zunehmend heterogenen Gesellschaft und dabei auch Fragen zu kirchlichen Tageseinrichtungen untersucht. Dabei ging es nicht nur um die Wahrnehmung der Angebote evangelischer Einrichtungen, sondern auch um Fragen, ob der Besuch einer kirchlichen Einrichtung Einfluss auf Haltungen zu Religion und Kirche hat.

So wurde (erstmalig) danach gefragt, ob die beiden Kirchen Kindertageseinrichtungen betreiben sollten. Während jeweils drei Viertel der Evangelischen und der Katholiken dies befürworteten, lehnte dies etwas mehr als die Hälfte der Konfessionslosen ab. Allerdings sieht das Bild bei Konfessionslosen, deren Kinder eine kirchliche Einrichtung besuchen, anders aus. Hier sind es mehr als die Hälfte, die die kirchliche Trägerschaft befürworteten (Sozialwissenschaftliches Institut der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD) & Katholische Arbeits-

stelle für missionarische Pastoral (KAMP), 2024, S. 111). Die Zustimmung zur Trägerschaft war höher, je älter die Befragten waren.

Betrachtet man Eltern, deren Kinder zum Zeitpunkt der Befragung eine Tageseinrichtung besuchten, differenziert nach Konfessionszugehörigkeit und -nichtzugehörigkeit, so zeigte sich, dass die Kinder von immerhin etwas mehr als einem Drittel der Eltern, die keiner Konfession angehörten, eine kirchliche Einrichtung besuchten. Bei katholischen Eltern waren es mehr als die Hälfte, bei den evangelischen knapp die Hälfte, deren Kinder das Angebot einer kirchlichen Einrichtung wahrgenommen haben. Das lässt erkennen, dass Angebote kirchlicher Einrichtungen häufiger von Angehörigen beider christlicher Kirchen wahrgenommen werden.

Eine weitere Frage war, ob bei denjenigen, deren Kinder eine kirchliche Einrichtung besuch(t)en, der regelmäßige Kontakt zu einer Kita deren Einstellung zur Kirche verschlechtert oder verbessert habe. Das Ergebnis ist ambivalent. Während sich die Einstellung bei der großen Mehrheit der Befragten nicht verändert hat, überwiegen bei denen, die einer Konfession angehören, positive Erfahrungen. Bei Konfessionslosen wendet sich die Einstellung eher zum Negativen.

In seinem Vortrag „*Nutzung und Wirkung kirchlicher Kitas. Erkenntnisse aus der 6. Kirchenmitgliedschaftsuntersuchung*“, der hier leider nicht abgedruckt werden kann, hat **Edgar Wunder** die Daten der KMU VI zu evangelischen Kitas eingehender untersucht. Seine Interpretation von vorrangig deskriptiven Analysen ergab unter anderem, dass die Entscheidung heutiger Eltern, das Angebot kirchlicher Einrichtungen in Anspruch zu nehmen, eher mit dem eigenen Besuch einer kirchlichen Einrichtung als Kind zusammenhänge als mit Faktoren wie einer kirchennahen Religiosität.

Tanja Betz geht in ihrem Beitrag „*Heterogenität in der frühen Bildung, Betreuung und Erziehung. Potenziale und Desiderate der Bildungsberichterstattung über Tageseinrichtungen für Kinder*“ der Frage nach, inwiefern gesellschaftliche Heterogenität in evangelischen Kindertageseinrichtungen im Bildungsbericht 2024 abgebildet und analysiert wird. Betont wird, dass der Bericht einer deskriptiven Perspektive verpflichtet ist und auf konkrete Handlungsempfehlungen verzichtet. Damit fügt sich der Bildungsbericht 2024 aus Sicht der Autorin in eine längere Tradition von evangelischer Bildungsberichterstattung ein, die sich an der nationalen Bildungsberichterstattung orientiert und primär die Kinder- und Jugendhilfestatistik als Datenquelle verwendet.

Der Beitrag fokussiert insbesondere drei verschiedene, miteinander zusammenhängende Ebenen. Erstens wird hervorgehoben, dass der Bildungsbericht zentrale Aspekte der Heterogenität in evangelischen Kindertageseinrichtungen untersucht. Dabei werden insbesondere Differenzmerkmale betrachtet, die sich auf die Zusammensetzung der Kindergruppen beziehen. Der Bericht weist da-

rauf hin, dass die soziale Heterogenität nicht nur eine Herausforderung für die Fachkräfte darstellt, sondern auch als Potenzial für inklusive Bildungsprozesse betrachtet werden kann.

Zweitens reflektiert der Beitrag konstruktiv-kritisch die Auswahl(-möglichkeiten) der Differenzmerkmale. Die Auswahl der Indikatoren könne die Wahrnehmung auf bestimmte Gruppen lenken, während andere Formen der Ungleichheit weniger Beachtung finden.

Drittens wird auf einer politischen Ebene reflektiert, dass Bildungsberichte durch die Wahl von Indikatoren und Interpretationen von Daten politische und wissenschaftliche Wahrnehmung und Debatten beeinflussen können – dies gelte es fortwährend kritisch zu reflektieren.

Religiöse Heterogenität des Personals spielt in evangelischen Tageseinrichtungen für Kinder eine größer werdende Rolle. Aufgrund der geschichtlichen Entwicklung Ostdeutschlands ist die Frage der konfessionellen Zugehörigkeit bzw. Nichtzugehörigkeit dort von größerer Bedeutung als in Westdeutschland. Deshalb ist es hilfreich, in Ergänzung zum Bildungsbericht einen vertiefenden Blick auf die ostdeutsche Situation zu werfen, speziell auf nicht-religiöse Fachkräfte, die in Einrichtungen arbeiten, die in den zurückliegenden Jahren von einem evangelischen Träger übernommen worden sind. Welche Zugänge haben diese Fachkräfte zur religionsbezogenen Elementarbildung?

In einer qualitativen Studie ist *Ariane Schneider* dieser Frage nachgegangen. Zentrale Ergebnisse stellt sie in ihrem Beitrag *„Nicht-religiöse Fachkräfte und ihre Zugänge zur religionsbezogenen Elementarbildung als professionstheoretische und kirchentheoretische Herausforderungen“* vor. Ihr Beitrag eröffnet auch methodisch eine weitere Perspektive auf die Situation in evangelischen Einrichtungen.

Schneider identifiziert auf Basis von Interviews verschiedene Typen beruflichen Selbstverständnisses, die unterschiedliche Haltungen zu den Rahmenbedingungen des neuen Trägers, insbesondere zu Fragen der Religionspädagogik, implizieren.

Ariane Schneider zieht abschließend Schlussfolgerungen für die Fortbildungspraxis, die eine Auseinandersetzung mit Fragen eigener Religiosität bei gleichzeitiger Offenheit zur Distanzierung ermöglichen sollte. Vor dem Hintergrund geringer werdender kirchlicher Bindung und einer religiös-weltanschaulichen Heterogenität sei ein in diesem Sinne sensibler Umgang in der Fortbildungspraxis zukünftig von zentraler Bedeutung.

Liegt im Beitrag von Ariane Schneider der Fokus auf den Fachkräften, so weitet der Beitrag von *Friedrich Schweitzer* *„Pluralität, Heterogenität und nachlassende religiöse Sozialisation. Herausforderungen für religiöse Erziehung und Bildung in evangelischen Kitas“* den Blick auf die Situation der evangelischen

Einrichtungen insgesamt. Als Einrichtungen, die im Rahmen des Subsidiaritätsprinzips öffentliche Aufgaben wahrnehmen, werden ihre Angebote von Eltern und Kindern mit unterschiedlichen konfessionellen und religiösen Hintergründen wahrgenommen. Der Frage eines evangelischen Profils im Sinne einer religiösen Erziehung und Bildung geht Friedrich Schweitzer in seinem Beitrag nach. Kern eines solchen Profils sei eine pädagogische Grundhaltung, die alle Kinder als Ebenbilder Gottes achtet, sich in Anerkennung aller Menschen ausdrückt, getragen ist vom Wert der Nächstenliebe wie auch vom Einsatz für den Frieden und für ökologische Verantwortung. Schließlich kann dazu ein enges Verhältnis zu einer Kirchengemeinde gehören, das von beiden Seiten gepflegt wird.

Religiöse Erziehung und Bildung in evangelischen Kitas fußt, so Friedrich Schweitzer, auf dem Recht des Kindes auf (seine eigene) Religion. Der gesellschaftliche Wandel, der zum einen eine nachlassende Kirchlichkeit, zum anderen eine religiöse Differenzierung umfasst, erfordert zudem einen sensiblen Umgang mit Religion und religiöser Diversität.

Abschließend stellt Schweitzer fest, dass es weitergehender Erhebung von Daten und wissenschaftlicher Forschung bedarf, um den gewachsenen Herausforderungen Rechnung zu tragen. So fehlten Daten zur religiösen Gruppenzusammensetzung sowohl in Bezug auf die Kinder wie auch die Fachkräfte. Wünschenswert wären Befragungen unter den Mitarbeitenden (s. auch den Beitrag von Ariane Schneider) sowie Studien zu Wahrnehmungen und Wünschen der Kinder.

2. Evangelische Kitas im kirchlichen Kontext

Neben der gesellschaftlichen Heterogenität, die die Beiträge im ersten Abschnitt primär beschäftigt, liegen Heterogenität und dynamische Entwicklung auch in Bezug auf die kirchlichen Kontexte vor, die die Rahmenbedingungen evangelischer Kitas (mit) beeinflussen. So stehen evangelische Kitas durch die heterogene Trägerverantwortung von Kirchengemeinden, kirchlichen Verbänden, diakonischen Einrichtungen, kirchlichen gGmbHs und weiteren Rechts- und Verantwortungsstrukturen in unterschiedlichster Verbindung zur evangelischen Kirche und ihren Strukturen, die jeweils mit einem mehr oder weniger deutlichen religiösen und religionspädagogischen Profil einhergehen.

Die beiden Beiträge in diesem Abschnitt beschäftigen sich einmal empirisch und einmal programmatisch mit diesen kirchlichen Kontexten. Empirisch wird eine subjektbezogene Perspektive eingenommen und die Resonanzpotenziale kirchlicher Angebote in Kitas für Familien werden ausgeleuchtet, während der programmatische Beitrag die organisationale Perspektive der Kontaktflächen und die Rolle der evangelischen Kitas in den Blick nimmt.

Felix Roleder untersucht in seinem Beitrag „**Kirchliche Kindertagesstätten als Bildungsorte und Brückeninstitutionen. Empirische Perspektiven zu Familienreligiosität, Kirchenkontakt und sozialräumlichen Netzwerken**“ die Rolle von Kitas im Zusammenspiel zwischen Familien, Kirche und Sozialraum. Es werden Sekundäranalysen herangezogen, um drei zentrale Perspektiven herauszuarbeiten: 1) Auswirkungen kirchlicher Kitas auf die Familienreligiosität, 2) die Funktion der Kitas als Vermittlungsinstanzen zwischen Familien und Kirche sowie 3) die Einbettung der Kitas in sozialräumliche Netzwerke.

Felix Roleder legt dar, dass der Besuch einer kirchlichen Kita durch die Kinder einen Zusammenhang mit der religiösen Bildung der Kinder und der Familienreligiosität aufweist. Kirchliche Kitas fungieren als Kontaktflächen zwischen Familien und kirchlichen Institutionen. Sie erreichen überdurchschnittlich viele Familien mit geringer religiöser Sozialisation, darunter auch konfessionslose oder religiös heterogene Haushalte. Kirchliche Kindertagesstätten sind vielfältig in ihr lokales Umfeld eingebunden und agieren als Netzwerkknoten zwischen verschiedenen sozialen und bildungsbezogenen Einrichtungen. Der Beitrag verdeutlicht, dass kirchliche Kindertagesstätten weit über ihre Funktion als Bildungseinrichtung hinausreichen.

Welche Funktion können evangelische Tageseinrichtungen angesichts sich verändernder kirchlicher Strukturen, einer veränderten gesellschaftlichen Rolle von Kirche(n) sowie einer sich verändernden Kirchlichkeit einnehmen? Diesen Fragen geht *Uta Pohl Patalong* in ihrem Beitrag „**Kitas als kirchliche Orte**“ nach. Dazu skizziert sie in einem kurzen Überblick die Hintergründe, aus denen evangelische Kitas hervorgegangen sind und die sich bis heute in unterschiedlichen Trägerschaften widerspiegeln. Seit Mitte der 1990er Jahre trete mehr und mehr eine „Relevanzkrise der Kirche“ ins kirchliche Bewusstsein, in jüngerer Zeit verstärkt durch Veränderungen der kirchlichen Strukturen, ausgelöst vor allem durch rückläufige Finanzen und somit einen Rückbau parochialer Strukturen in der Fläche. Vor diesem Hintergrund komme evangelischen Kitas als „kirchlichen Orten“ eine gewachsene Bedeutung kirchlicher Präsenz in der Fläche zu. Abschließend beschreibt sie Konsequenzen für eine religionspädagogische Profilierung der Einrichtungen und insbesondere des Personals.

3. Evangelische Träger und Trägerlandschaft

Mit etwas mehr als 15 % der Tageseinrichtungen in Trägerschaft von evangelischer Kirche und Diakonie leisten evangelische Träger einen zentralen Beitrag zur Frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE), wie der Evangelische Bildungsbericht 2024 herausarbeitet. Das stellt Träger zunehmend vor Herausforderungen in finanzieller, aber auch struktureller Hinsicht. Von Interesse ist des

Weiteren, in welchen Strukturen die evangelische Trägergruppe ihre Bildungsangebote organisiert und wie sie auf Veränderungen in der FBBE wie gewachsene qualitative Anforderungen oder eine Ausweitung des Rechtsanspruches reagiert. Gegenstand der Diskussion ist schließlich, ob und in welcher Weise Segregationsmechanismen bei der Aufnahme von Kindern wirksam werden.

Gudrun Neebe zieht in ihrem Beitrag *„Herausforderungen und Entwicklungen im Handlungsfeld evangelische Tageseinrichtungen für Kinder – EINE kirchenleitende Perspektive“* aus der Perspektive der Bildungsdezernentin der Evangelischen Kirche von Kurhessen-Waldeck (EKKW) aus dem Bildungsbericht Schlussfolgerungen für kirchenleitendes Handeln und zeigt in ihrem Beitrag exemplarisch, welche Rolle der Bildungsbericht für kirchliches Steuerungs Handeln einnehmen kann. Maßgeblich für ihre Schlussfolgerungen sind dabei die Rahmenbedingungen des Bundeslandes Hessen einerseits sowie die synodalen Entscheidungen der Landeskirche (EKKW) andererseits. Damit ist bereits eine Herausforderung markiert: Bei Entscheidungen mit Blick auf evangelische Kitas sind zum einen Regelungen des Bundes, die Gesetzgebung des Landes, Entscheidungen von Kommunen sowie Regelungen auf landeskirchlicher Ebene zu berücksichtigen.

Gudrun Neebe orientiert sich in ihrem Beitrag an der Systematik des Bildungsberichts, beginnend mit dem Ausbaugeschehen über Daten zur Bildungsbeteiligung, zum Personal bis hin zu Fragen der Leitungs- sowie Trägerstrukturen. Der Betrieb evangelischer Tageseinrichtungen ist mit nicht unerheblichen Finanzierungsleistungen auf Seiten der Kirche(n) verbunden, wobei Gudrun Neebe auf Unterschiede zwischen den Ländern hinsichtlich kirchlicher „Eigenanteile“ hinweist.

Der Bildungsbericht zu evangelischen Kitas stelle, so Gudrun Neebe abschließend, zentrale Erkenntnisse für kirchenleitendes Handeln zur Verfügung. Er mache es möglich, die Kita-bezogene Situation der jeweiligen Landeskirche in die Gesamtsituation evangelischer Kitas und in die Trägerlandschaft insgesamt einzuordnen.

Erstmals konnten im Bildungsbericht differenziertere Daten zu Trägerstrukturen evangelischer Tageseinrichtungen, basierend auf einer Abfrage in den Landesverbänden, vorgestellt werden. Unter Rückgriff auf Daten aus dem BMBF-geförderten Projekt „Träger und ihre Kitas – Träger-Einrichtungs-Kooperation im Spannungsfeld von Steuerung und Unterstützung (TrEiKo)“ analysieren **Janine Birkel-Barmsen und Christiane Meiner-Teubner** in ihrem Beitrag *„Evangelische Träger unter der Lupe: Steuerungsansätze, Organisationsstrukturen und Veränderungsprozesse von Kirchengemeinden und Verbänden“* Organisationsformen, Steuerungspraktiken und Strukturveränderungsprozesse evangelischer Träger. Die Autorinnen stellen fest, dass mit der Dynamik der vergangenen Jahr-

zehnte in der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE) eine gewachsene Dynamik auf Seiten der Träger und ihrer Strukturen korrespondiere. Der Begriff „konfessionelle Träger“ suggeriere eine Einheitlichkeit, die so nicht bestehe, und die bisher nicht Gegenstand wissenschaftlicher Untersuchungen gewesen sei. Es lassen sich auf organisationaler Ebene vor allem Kirchengemeinden und Verbände als wichtige Träger von Einrichtungen unterscheiden. Mit ihrem Beitrag beabsichtigen Janine Birkel-Barmsen und Christiane Meiner-Teubner eine bisher bestehende Forschungslücke zu Organisationsformen, Steuerungspraktiken und Anpassungsprozessen zu schließen.

In ihrem Beitrag untersuchen sie vergleichend Steuerungsmechanismen auf Seiten der Kirchengemeinden und auf Seiten von Verbänden. Dabei spielen unter anderem Anteile und Funktionen von hauptamtlichen Kräften und Ehrenamtlichen eine wichtige Rolle ihrer Betrachtung. Hinsichtlich von Strukturveränderungsprozessen identifizieren die Autorinnen unterschiedliche Dynamiken auf Seiten der Kirchengemeinden und der Verbände.

Am Ende ihres Beitrags fassen Janine Birkel-Barmsen und Christiane Meiner-Teubner zentrale Ergebnisse zusammen und benennen Forschungsdesiderata, die in weiterführenden Studien untersucht werden sollten.

Nora Jehles und Nina Hogrebe beschäftigen sich in ihrem Beitrag *„Platzvergabe und Segregation in Kindertageseinrichtungen – Eine Diskussion empirischer Befunde mit Blick auf evangelische Träger“* mit dem wichtigen Thema möglicher trägerbezogener Segregationsmechanismen beim institutionellen Eintritt in Kindertageseinrichtungen. Während der Bildungsbericht 2024 deskriptive Befunde fokussiert, nimmt dieser Beitrag Wechselwirkungen zwischen elterlicher Nachfrage, institutionellen Auswahlkriterien und strukturellen Rahmenbedingungen in den Blick, die die Zugangschancen zu Kindertageseinrichtungen beeinflussen.

Zunächst wird dargelegt, dass die Platzvergabe als reziproker Prozess zwischen Eltern, Kitas und Trägern zu verstehen ist. Der Beitrag zeigt, dass bestimmte Gruppen, insbesondere sozial benachteiligte Familien, Alleinerziehende und Familien mit Migrationshintergrund, signifikant häufiger von Platzmangel betroffen sind. Dies habe nicht nur Auswirkungen auf die individuelle Bildungsteilnahme, sondern führe auch zu einer ungleichen Verteilung sozialer Gruppen innerhalb der Kitas.

Die Autorinnen plädieren aus ihrer Perspektive für transparentere Platzvergabeverfahren bzw. die Überprüfung etablierter Verfahrenslogiken. Der Beitrag liefert Impulse für die Weiterentwicklung der evangelischen Bildungslandschaft im frühkindlichen Bereich.

4. Entwicklungen und Bedarfe

Die Beiträge des abschließenden Teils fokussieren einerseits kommende Herausforderungen und Bedarfe und ordnen und diskutieren die auf das System evangelischer Kitas zukommenden Problemlagen andererseits im Rahmen und aus der Perspektive evangelischer Unterstützersysteme.

Hinsichtlich möglicher zukünftiger Platz- und Personalbedarfe konnten im Bildungsbericht Daten auf der Grundlage des Jahres 2020 dargestellt werden. In ihrem Beitrag *„Ausbau ohne Ende? Zum künftigen Platz- und Personalbedarf in evangelischen Kitas“* gibt **Melanie Böwing-Schmalenbrock** eine gegenüber dem Bildungsbericht 2024 aktualisierte Abschätzung zukünftiger Platz- und Personalbedarfe. Sie geht den Fragen nach, ob sich der Ausbau wie in den zurückliegenden Jahrzehnten weiter fortsetzen oder aus verschiedenen Gründen verlangsamen wird. Kann es möglicherweise (in einzelnen Regionen) sogar zu einem Abbau kommen?

Auf Basis der vorliegenden Daten aus dem Jahr 2023 lässt sich ein weiterhin bestehender Ausbaubedarf konstatieren. Melanie Böwing-Schmalenbrock analysiert mögliche Platz- sowie Personalbedarfe für den Zeitraum bis 2035, sowohl für alle Träger insgesamt wie für die evangelische Trägergruppe. Bei der Berechnung der Platzbedarfe fließen mehrere Faktoren ein: Elternbedarfe, wie sie regelmäßig vom Deutschen Jugendinstitut erhoben werden, und die zukünftige Entwicklung der Kinderzahlen auf Grundlage der Bevölkerungsvorausberechnung des Statistischen Bundesamtes. Zwischen Ost- und Westdeutschland zeigen sich unterschiedliche Entwicklungen.

Mit dem Platzbedarf verbunden ist ein möglicher Personalbedarf. Dabei bezieht Melanie Böwing-Schmalenbrock zwei Faktoren in die Betrachtung ein: die Altersstruktur des Personals sowie den Personal-Kind-Schlüssel. Neben der Präsentation möglicher Bedarfe auf Grundlage empirischer Analysen gibt der Beitrag zugleich einen Einblick in die Methodik und die entsprechende Komplexität einer Abschätzung künftiger Bedarfe.

Der Beitrag *„Kindertagesbetreuung in evangelischer Trägerschaft. Veränderungsprozesse aktiv gestalten – es lohnt sich“* von **Carsten Schleppe** nimmt die Rolle evangelischer Kindertageseinrichtungen im Bildungswesen und ihre Herausforderungen in einem sich wandelnden gesellschaftlichen und bildungspolitischen Umfeld in den Blick. Er betont sowohl die pädagogische als auch die kirchliche und diakonische Dimension von Kindertageseinrichtungen. Zusätzlich wird auf aktuelle, strukturelle Herausforderungen eingegangen, insbesondere auf Finanzierungsfragen und den Fachkräftemangel.

Wie auch Gudrun Neebe hebt der Beitrag die finanzielle Belastung evangelischer Träger durch hohe Eigenleistungsverpflichtungen hervor. Zudem erfordere der steigende Fachkräftebedarf alternative Strategien zur Personalgewinnung. Es wird für eine stärkere Bündelung der Ressourcen in Trägerverbänden plädiert und als zentrale Herausforderung benannt, zugleich eine enge Anbindung an die Kirchengemeinden zu erhalten.

Der Beitrag argumentiert, dass evangelische Kindertageseinrichtungen als Orte der Wertevermittlung und der interkulturellen Verständigung eine bedeutende Rolle spielen. Damit diese nachhaltig wirken können, müssen gezielte Reformen in der Organisationsstruktur, Personalentwicklung und Finanzierung angestoßen und umgesetzt werden.

Sabine Herrenbrück fokussiert *„Evangelische Fachberatung für Kindertagesstätten“* und diskutiert dabei die unterstützende Funktion dieser speziellen Beratungseinrichtung. Es wird konstatiert, dass eine standardisierte Funktionsbeschreibung nicht vorliege, sich aber verschiedene Aufgaben- und Betätigungsfelder identifizieren lassen, in denen evangelische Fachberatung wirkt. Dabei reiche das Aufgabenspektrum von konkreten pädagogisch nahen Tätigkeiten bis zu einer Beratungsfunktion in Bezug auf gesetzliche Maßgaben und deren Umsetzung. Die systemimmanente Funktion von Fachberatungen im Feld der frühkindlichen Bildung wird vor dem Hintergrund fehlender gesetzlicher Verankerung und Sichtbarkeit diskutiert. Die Besonderheiten evangelischer Fachberatungen werden vor dem Hintergrund der Heterogenität von Verortung, Trägerschaft und Professionalisierung herausgearbeitet. Der Beitrag schließt mit einer Zukunftsbetrachtung von Themen, mit denen Fachberatungen konfrontiert werden.

Axel Bernd Kunze geht in seinem Beitrag *„Erziehen als Beruf – zwischen Betreuung und Bildung. Überlegungen aus der Perspektive sozialpädagogischer Fachschulen“* auf den Fachkräftebedarf und die damit verbundenen Herausforderungen ein.

Er nimmt zunächst eine historische und bildungspolitische Verortung vor und verweist auf die Ambiguität gesellschaftlicher Anforderungen an die Institution der Kindertageseinrichtung, welche zwischen Bildungsanspruch und Versorgungsfunktion oszilliere. Es komme darauf an, frühkindliche Bildung als eigenständigen pädagogischen Auftrag zu begreifen und zu gestalten, in welchem bildungsorientierte Zugänge einerseits und sozialpädagogische Zugänge andererseits zu verschränken seien.

Damit stellen sich für evangelische Fachschulen komplexe Herausforderungen für das Berufsverständnis, die Ausbildungswege und die Berufszufriedenheit pädagogischer Fachkräfte, und in der Folge für deren Qualifikation, wie auch anhand vorliegender Daten zur Nachwuchs- und Ausbildungssituation gezeigt wird.

Die Folgen dieser Ausgangslage werden sowohl gesellschaftlich als auch in Bezug auf die Attraktivität des Berufs der Erzieher:innen reflektiert. Sehr konkret werden sodann Möglichkeiten aufgezeigt, die Ausbildungssituation den aktuellen Herausforderungen anzupassen. Auch wird die Schlüsselrolle konfessioneller Ausbildungseinrichtungen in ihrer Ausrichtung herausgearbeitet, nicht nur Fachwissen zu vermitteln, sondern auch wertebezogene und religionspädagogische Kompetenzen an die Hand zu geben, die für eine gelingende Bildungspartnerschaft mit Familien zentral seien.

Die zwölf in diesem Band versammelten Beiträge unterbreiten ausgehend vom Bildungsbericht 2024 eine Reihe von Interpretationsangeboten. Sie sollen Verantwortungsträger:innen darin unterstützen, die im Bildungsbericht dargestellten statistischen Daten auf verschiedene Handlungsfelder der Frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung evangelischer Tageseinrichtungen für Kinder zu beziehen. Zugleich soll damit eine für die Praxis relevante Perspektive auf die empirischen Daten des Bildungsberichts eröffnet und eine Einladung ausgesprochen werden, die Daten des Bildungsberichtes auf dem Hintergrund der jeweils eigenen Perspektiven und des jeweiligen Kontextes vertieft in den Blick zu nehmen.

Literatur

- Comenius-Institut (Hrsg., mit Böhme, T., Sander, A. & Dechow, J.). (2024). *Evangelische Tageseinrichtungen für Kinder – Empirische Befunde und Perspektiven. Bildungsbericht 2024*. Comenius-Institut.
- Konsortium Bildungsberichterstattung. (2005). *Gesamtkonzeption der Bildungsberichterstattung*. <https://www.bildungsbericht.de/de/forschungsdesign/pdf-grundlagen/gesamtkonzeption.pdf>
- Sozialwissenschaftliches Institut der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD) & Katholische Arbeitsstelle für missionarische Pastoral (KAMP) (Hrsg.). (2024). *Wie hältst du's mit der Kirche?* Evangelische Verlagsanstalt GmbH.

Evangelische Kitas in einer zunehmend heterogenen Gesellschaft

Heterogenität in der frühen Bildung, Betreuung und Erziehung

Potenziale und Desiderate der Bildungsberichterstattung über Tageseinrichtungen für Kinder

Tanja Betz

1. Einleitung

Monitoring- und Berichterstattungsaktivitäten sind seit Jahrzehnten integraler Bestandteil der informationellen Infrastruktur von Staaten, Organisationen und Verbänden. Mit diesen Aktivitäten werden unterschiedliche Ziele verbunden. Dazu gehört es insbesondere, die Öffentlichkeit sowie Expert:innen in Politik, Wirtschaft, Verwaltung, Wissenschaft und pädagogischen Handlungsfeldern über gesellschaftliche und systembezogene Transformationen zu informieren, z.B. zu demografischen Veränderungen, den Zuwachs an Heterogenität durch Zuwanderung, vermehrte soziale Ungleichheiten in den Lebensbedingungen oder Informationen über den Fachkräftemangel u.a. im Bildungs- und Betreuungssystem. Weitere Zielsetzungen liegen darin, entsprechende Entwicklungen datenbasiert nachzuzeichnen, Bedarfe zu identifizieren, Problemlagen aufzuzeigen und Prioritäten im politischen Handeln auszuweisen (Betz, 2018), u. a. indem Herausforderungen und bisweilen auch konkrete Handlungsempfehlungen für politisches und je nach Zuschnitt des Berichts auch für pädagogisches Handeln herausgearbeitet werden.

Berichte sind entsprechend multifunktionale Instrumente, die zunehmende Verbreitung finden, sodass vielerorts von einer „success story“ die Rede ist (Noll, 2018). Sie erklärt sich auch aus der Stellung der Berichte, in denen meist in einem wissenschaftlichen Modus und zugleich anschaulich und verständlich Informationsgrundlagen für verschiedene Adressat:innengruppen geschaffen werden, die ihrerseits die Berichte für unterschiedliche Zwecke rezipieren. Monitoringinstrumente und diverse Formen der Berichterstattung sind daher sowohl in vielen Nationalstaaten, in inter- und supranationalen Organisationen wie der OECD, in unterschiedlichen Politikbereichen (u. a. Migration, Soziales, Kinder- und Jugendhilfe) und ebenso bei zahlreichen Wohlfahrtsverbänden und NGOs (Betz, 2018) sowie den Kirchen etabliert.

Im Mai 2024 wurde der Bildungsbericht 2024 zu Evangelischen Tageseinrichtungen für Kinder vorgelegt (Comenius-Institut, 2024). Nachfolgend wird dieser Bericht genauer analysiert: Zum einen als eine spezifische Form der Berichterstattung: als Bildungsbericht über evangelische Tageseinrichtungen für Kinder (Kap. 2) und zum anderen – und damit zusammenhängend – als eine

informationelle Infrastruktur zu ausgewählten datenbasierten Aspekten gesellschaftlicher Heterogenität, die für das System der frühen Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE) von Bedeutung sind (Kap. 3). Hiervon ausgehend wird diskutiert, welche Potenziale eine solche Bildungsberichterstattung für die (erziehungswissenschaftliche) Fachdiskussion zu Heterogenität in der FBBE haben kann und zugleich, welche Desiderate hierbei auszumachen sind (Kap. 4). Der Beitrag endet mit einem kurzen Fazit und Ausblick.

2. Monitoring und Berichterstattung: Der evangelische Bildungsbericht 2024

Um Monitoring- und Berichterstattungsaktivitäten zu systematisieren und die Rezeptionsmöglichkeiten der Berichte einordnen zu können, lassen sich zentrale Charakteristika unterscheiden. Sie erlauben Einblicke in das Zustandekommen und die Verbreitung, die inhaltliche Ausrichtung sowie mögliche Wirkungen der Berichte.

Unterscheiden lässt sich zunächst seit wann die Berichte vorliegen und in welcher Kontinuität sie vorgelegt werden, von einmalig bis regelmäßig. Nur letzteres ermöglicht eine Dauerbeobachtung von gesellschaftlichen und/oder institutionenbezogenen Entwicklungen und Trends – eine zentrale Prämisse des Monitorings und der Berichte bereits seit den Anfängen ihrer Etablierung in den 1960er-Jahren (zu historischen Entwicklungen: u. a. Noll, 2018). Differenziert werden kann auch, ob das Monitoring und die Berichte gesetzlich oder administrativ geregelt sind (Krüger et al., 2007). Zudem sind die institutionellen Zugehörigkeiten verschieden, die den Kontext des Monitorings bilden (Noll, 2018; Betz, 2008). Entsprechend variiert auch, ob die Berichte von unabhängigen Kommissionen oder durch die Beauftragung von Konsortien oder (internen) Projektgruppen erstellt werden und ebenso wer der primäre Adressat:innenkreis des Berichtssystems ist.

Das Monitoring und die Berichterstattung beziehen sich auf unterschiedliche gesellschaftliche Ebenen (z. B. Bund, Land, Kommunen), über die Aussagen gemacht werden; das Spektrum reicht von umfassenden Berichten (z. B. über die Lebensqualität der Bevölkerung) bis hin zu spezialisierten Formen entweder über bestimmte institutionalisierte Bereiche wie z. B. Bildung oder Kinder- und Jugendhilfe oder über spezifische Bevölkerungsgruppen, z. B. Kinder oder Arme (Betz, 2008). Differenzieren lassen sich die Berichte zudem danach, ob sie überwiegend datenbasiert oder eher konzeptionell ausgerichtet sind und dabei auch von unterschiedlichen empirischen Datengrundlagen Gebrauch gemacht wird. Datenbasierte Berichte sind vielfach quantifizierend ausgerichtet und beruhen v. a. auf Indikatoren, die z. B. aus Daten amtlicher Statistiken gewonnen werden und den Anspruch auf Repräsentativität erheben; in Teilen werden auch andere Datengrundlagen einbezogen (u. a. qualitative Daten z. B. aus Interviews; zu weiteren Merkmalen von Berichten: ebd.).

Charakteristika des Evangelischen Bildungsberichtes 2024

Die Evangelische Kirche in Deutschland (EKD) hat in den 2000er-Jahren mit den Vorarbeiten in Form einer Machbarkeitsstudie für ein entsprechendes datenbasiertes und zugleich indikatorengestütztes Monitoring begonnen (Elsenbast et al., 2008). Mittlerweile wurde eine regelmäßige Berichtsform institutionalisiert. Nach 2014 und 2018 liegt nun der dritte Bildungsbericht zu Evangelischen Tageseinrichtungen für Kinder vor (Comenius-Institut, 2024). Die Erstellung der Bildungsberichterstattung geht zurück auf eine Empfehlung der EKD-Synode (ebd., S. 126). Verfasst wurde der Bildungsbericht 2024 von den wissenschaftlichen Mitarbeitenden Thomas Böhme und Andreas Sander des Comenius-Instituts unter Mitwirkung von Jens Dechow, dem Institutsdirektor. Als primärer Adressat:innenkreis werden kirchenpolitisch Verantwortliche, Praktiker:innen und Wissenschaftler:innen anvisiert (ebd.).

Die EKD bezieht sich im Bericht auf die gesellschaftlichen Ebenen von Bund, zumeist unterteilt in West- und Ostdeutschland, und Ländern und weist erstmalig auch trägerbezogene Informationen auf Ebene der Landeskirchen aus (ebd.). Berichtsgrundlage sind Daten der Kinder- und Jugendhilfestatistik (KJH-Statistik), die im März 2020 erhoben und eigens für die Evangelische Bildungsberichterstattung ausgewertet wurden. Dies erfolgte durch die Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik im Forschungsverbund zwischen Deutschem Jugendinstitut (DJI) und TU Dortmund (ebd.; zu trägerbezogenen Auswertungen: Forschungsverbund DJI/TU Dortmund, 2022). Als Bundesstatistik liefert die KJH-Statistik ein „empirisches Beobachtungsinstrument für (...) die institutionelle Verfasstheit der Kinder- und Jugendhilfe“ (Pothmann, 2019, S. 235) und bildet eine Grundlage für sekundäranalytische Arbeiten in der Kinder- und Jugendhilfeforschung (ebd.; vgl. Kap. 4). Das Comenius-Institut legt einen spezialisierten Bericht über die institutionalisierte FBBE vor.

In ihrem Berichtssystem lehnt sich die EKD an die Gesamtkonzeption zur Nationalen Bildungsberichterstattung an (Konsortium Bildungsberichterstattung, 2005), in der „die Arbeit der Institutionen des Bildungswesens“ im Fokus steht (ebd., S. 2). Das Ziel der EKD ist es – bezogen auf den Bereich der Kindertagesbetreuung – „datengestützte Informationen über Rahmenbedingungen, Strukturen, Inhalte und Entwicklungstendenzen sowie mögliche Erträge evangelischen Bildungshandelns (...) bereitzustellen, die auch kirchenpolitisch Verantwortliche in ihren Entscheidungen zur Weiterentwicklung der (...) Bildungsbereiche unterstützen können“ (Comenius-Institut, 2024, S. 127). Es wird beschreibend vorgegangen, um den Status Quo „evangelischen Bildungshandelns“ (ebd., S. 126) darzustellen und Entwicklungen über die Berichte hinweg aufzuzeigen; von konkreten Handlungsempfehlungen wird Abstand genommen (ebd.).

3. Inhaltliche Ausrichtung und Befunde zu Heterogenitätsmerkmalen der Kinder

Konfessionelle Träger wie die EKD/Diakonie gehören seit langem zu den größten Trägern von Tageseinrichtungen für Kinder in Deutschland. Insofern ist ein (Fortschritts-)Bericht über die entsprechenden Rahmenbedingungen, Strukturen und Entwicklungen naheliegend. Im Bericht werden die Daten für die Einrichtungen im Bereich von EKD und Diakonie gemeinsam und aus Trägerperspektive dargestellt (Comenius-Institut, 2024). Zum Stichtag 01. März 2020 arbeiteten 101.253 Personen in Einrichtungen der Trägerschaft von EKD/Diakonie und sie betreuten 579.186 Kinder (ebd., S. 15).

Der Aufbau des Dokuments verdeutlicht die thematischen Felder, die für die primären Adressat:innen (vgl. Kap. 2) als relevant ausgemacht werden. Es geht um Informationen zu/m/r Ausbaugeschehen und Ausbaustand, Bildungsbeteiligung, Personal, Qualitätsmerkmalen, Rechtsformen und Trägerstrukturen sowie prognostischen Entwicklungen / möglichen zukünftigen Bedarfen.

Mit diesen Fokussen schließt der Bericht mit aktuellen Daten und „Folgerungen“ (ebd., S. 123) u.a. für die Personalplanung, -gewinnung und -bindung zum einen an fachliche und politische Diskussionen um die (quantitative) Bedeutung früher Bildung, die Qualifikation des pädagogischen Personals und den Fachkräftemangel sowie an die Qualitätsdiskussion an (Betz et al., 2024b; Betz et al., 2024a; Schelle et al., 2023). Angesichts der Informationen zur Heterogenität der Kinder und den daraus abgeleiteten Herausforderungen, ist der Bericht zum anderen anschlussfähig an Diskussionen zu Diversität, Heterogenität und Ungleichheit im Spannungsfeld zwischen Konstruktion und Normativität (u.a. Stenger et al., 2017; vgl. Kap. 4).

Quer zu diesen Themenfeldern werden unterschiedliche Vergleichskriterien und Bezugsgrößen ausgewiesen, die als relevant für die Adressat:innengruppen angesehen werden und über die sich Aussagen auf Basis der KJH-Statistik treffen lassen (vgl. Kap. 2; zur Statistik: Pothmann, 2019). Insgesamt werden Vergleiche zwischen EKD/Diakonie und anderen Trägern von Kindertageseinrichtungen, zwischen den Landeskirchen, zwischen Ost- und Westdeutschland und zwischen Bundesländern sowie Vergleiche über die Zeit ausgewiesen. Dokumentiert werden hierbei Angaben zu Kindern in evangelischen Einrichtungen im Verhältnis zu Kindern der altersgleichen Gesamtpopulation (*Innen-Außen-Vergleich*) wie z.B. Angaben zur altersbezogenen Bildungsbeteiligung von Kindern in (evangelischen) Einrichtungen (Comenius-Institut, 2024, S. 38–42). Dargestellt werden Relationen innerhalb der Kindergruppe, die evangelische Einrichtungen besucht, z.B. die Zusammensetzung nach Alter der Kinder (*Binnenvergleich*). Die dritte Bezugsgröße ist die Differenzierung der Zusammensetzung der Kinder auf Einrichtungs- und Gruppenebene (*Einrichtungs- bzw. Gruppenvergleich*). Entsprechend lassen sich

Kompositionsmerkmale evangelischer Kindertageseinrichtungen auch im Vergleich mit anderen Trägern ausweisen (vgl. Kap. 4).

Aufbauend auf diesen Vergleichskriterien lassen sich die folgenden Befunde aus dem Bildungsbericht 2024 kurz zusammenfassend darstellen. Sie erlauben Aussagen über drei Heterogenitätsmerkmale: Kinder mit *Eingliederungshilfe*, Kinder mit *Migrationshintergrund* sowie *Alter* der Kinder.

- *Kinder mit Eingliederungshilfe in evangelischen Einrichtungen*: Neben dem allgemeinen Förderauftrag der Bildung, Betreuung und Erziehung, haben die Einrichtungen den Auftrag, die gleichberechtigte Teilhabe von Kindern mit körperlicher, geistiger oder seelischer Behinderung oder drohender Behinderung zu fördern, indem sie Angebote für Kinder mit und ohne Eingliederungshilfe sowie entsprechendes (Fach-)Personal bereitstellen. Im Bericht ist ausgewiesen, dass 2,6 % der Kinder in evangelischen Einrichtungen Eingliederungshilfe erhalten. Bei den Kindern unter drei Jahren liegt der Anteil bei 0,6 %, bei Kindern von drei Jahren bis zum Schuleintritt bei 3,2 % und bei Schulkindern bei 1,6 % (Comenius-Institut, 2024, S. 44; *Binnenvergleich*).

Der *Einrichtungsvergleich* macht deutlich, dass mit 46,2 % der Anteil integrativer Einrichtungen in evangelischer Trägerschaft, d.h. Einrichtungen in denen mindestens ein Kind eine Eingliederungshilfe erhält, recht hoch ist. Diese Zahl liegt über dem Durchschnitt; 38,2 % aller Träger sind integrativ ausgerichtet (ebd., S. 45–46). Der *Gruppenvergleich* zeigt, dass mit einem Anteil von 24,3 % der größte Anteil aus Gruppen mit min. einem Kind mit Eingliederungshilfe besteht. Er setzt sich zusammen aus 17,6 % der *Gruppen*, das sind 5.200 der rund 29.400 Gruppen, in denen 1–2 Kinder eine Eingliederungshilfe erhalten, in 4,8 % der Gruppen sind dies drei bis vier Kinder und in den verbleibenden knapp 1,9 % der Gruppen sind fünf und mehr Kinder mit Eingliederungshilfe in einer Gruppe gemeinsam mit Kindern ohne Eingliederungshilfe (ebd.). Auf Gruppenebene ist entsprechend das Merkmal charakteristisch, dass in drei Viertel aller Gruppen (75,7 %) kein Kind eine Eingliederungshilfe erhält. In den integrativen Gruppen dominieren zugleich diejenigen, die von wenigen Kindern, d.h. 1–2 pro Gruppe, mit körperlicher, geistiger oder seelischer Behinderung oder drohender Behinderung besucht werden.

- *Kinder mit Migrationshintergrund in evangelischen Tageseinrichtungen*: Im Bericht ist ausgewiesen, dass 27,9 % der Kinder in evangelischen Einrichtungen einen so genannten Migrationshintergrund, d.h. mindestens ein nicht deutsches Elternteil haben mit großen Unterschieden zwischen Ost und West (West-: 31,0 %, Ostdeutschland: 12,9 %; ebd., S. 53–55). 20,9 % an allen Kindern in evangelischen Einrichtungen sprechen zu Hause überwiegend nicht Deutsch (ebd., S. 57). In diesen Einrichtungen ist der Anteil der Kinder mit nichtdeutscher Familiensprache in Westdeutschland mit 23 % weit mehr als

doppelt so hoch wie der entsprechende Anteil in Einrichtungen in Ostdeutschland (9 %; Forschungsverbund DJI/TU Dortmund, 2022; *Binnenvergleich*). Die Familiensprache der Kinder in evangelischen Einrichtungen lässt sich bezogen auf die Altersgruppen differenzieren: ihr Anteil liegt bei den Kindern unter drei Jahren bei 14,9 %, bei Kindern von drei Jahren bis zum Schuleintritt bei 23,2 % und bei Schulkindern bei 13,1 % (vgl. Tab. 2.18 Kinder-Tabellenband¹).

Hier wird im Bericht nicht die Einrichtungs- aber die Gruppenebene weiter ausdifferenziert (*Gruppenvergleich*). Dargelegt wird, ob Kinder, die selbst überwiegend nicht Deutsch zu Hause sprechen, eher Gruppen mit wenigen oder mit vielen weiteren Kindern mit nichtdeutscher Familiensprache besuchen. Die Daten weisen aus, dass 30,4 % der Kinder, die zu Hause nicht Deutsch sprechen eine Gruppe besucht, die durch einen Anteil von unter 25 % an Kindern charakterisiert ist, die zu Hause ebenfalls nicht Deutsch sprechen. Der höchste Anteil der Kinder mit 38,4 % besucht eine Gruppe in der 25 bis unter 50 % der Kinder in der Gruppe zu Hause nicht deutsch spricht und 31,2 %, die zu Hause nicht deutsch sprechen, sind in einer Gruppe in der die Hälfte oder mehr der Kinder ebenfalls nicht Deutsch zu Hause spricht. Im Trägervergleich deutet sich an, dass in Ostdeutschland die evangelischen Einrichtungen eine sprachlich integrativere Betreuung der Kinder mit nichtdeutscher Familiensprache praktizieren als andere Träger (Forschungsverbund DJI/TU Dortmund, 2022, S. 100–101). Allerdings sind entsprechende Aussagen mit Vorsicht zu interpretieren, da es insgesamt sehr viele zu berücksichtigende Faktoren gibt, die auf entsprechende Verteilungen Einfluss haben.

- *Alter der Kinder*: Dokumentiert wird, dass von den 579.186 Kindern die insgesamt in 2020 eine evangelische Einrichtung besucht haben, 7,9 % unter drei Jahre alt sind, knapp drei Viertel (74,6 %) sind in der Altersgruppe zwischen drei Jahren und dem Schuleintritt und 17,5 % sind Schulkinder (vgl. Tab. 2.21 Kinder-Tabellenband²; eigene Berechnungen). Der Schwerpunkt der Einrichtungen ist damit auf Kinder der Altersgruppe zwischen drei Jahren und dem Schuleintritt ausgerichtet (*Binnenvergleich*).

4. Diskussion: Potenziale und Desiderate

Die dargelegten Befunde zur Heterogenität der Kinder sind die Grundlage um im Folgenden die im Bildungsbericht 2024 thematisierten „*Herausforderungen durch Heterogenität*“ (Comenius-Institut, 2024, S. 124, Hervorh. T. B.) zu diskutieren

1 https://www.forschungsverbund.tu-dortmund.de/fileadmin/user_upload/TrEB-BE_2020_Tabellenband_Kinder_final.xlsx

2 https://www.forschungsverbund.tu-dortmund.de/fileadmin/user_upload/TrEB-BE_2020_Tabellenband_Kinder_final.xlsx

und hierzu um drei große Diskussionslinien zu erweitern. Die angesprochenen Aspekte lassen sich als Potenziale und Desiderate in der Bildungsberichterstattung zu Heterogenität in der FBBE verstehen.

4.1 Differenzierte Analysen mit der KJH-Statistik in der Bildungsberichterstattung unter (gleichzeitiger) Berücksichtigung mehrerer Heterogenitätsmerkmale

Im Bericht liegt der heterogenitätsbezogene Fokus auf lediglich zwei Kindergruppen: *Kinder mit Eingliederungshilfe* und *Kinder mit Migrationshintergrund* (vgl. Kap. 3). Das Merkmal *Alter* wird nicht explizit als Heterogenitätsmerkmal klassifiziert und keine Einrichtungs- bzw. Gruppenvergleiche ausgewiesen und dies obwohl, die „Altersdifferenz (...) in weiten Teilen die Modi der Ausgestaltung des Alltags in Kindertageseinrichtungen – für Kinder wie für pädagogische Fachkräfte (bestimmt)“ (Jergus, 2017, S. 124). Die KJH-Statistik erlaubt es zum einen, Einrichtungen und Kindergruppen in Bezug auf das *Heterogenitätsmerkmal Alter* stärker zu differenzieren und mögliche träger- und landeskirchenspezifische Zusammensetzungen aufzuzeigen. Insofern ließen sich eher altershomogene oder -heterogene Kompositionen datenbasiert genauer beschreiben (Forschungsverbund DJI/TU Dortmund, 2022). Zum anderen ist es mit der KJH-Statistik möglich, die Heterogenitätsmerkmale nicht nur additiv wie im Bericht, sondern in ihrem Zusammenspiel zu analysieren. Denn zahlreiche Studien weisen aus, dass sich Differenzlinien vielfach gesellschaftlich überlappen, wie u.a. der enge Zusammenhang von Migrationshintergrund und sozioökonomischem Status. So legen z.B. Schieler & Menzel (2024) Analysen zu Einrichtungen vor, die gekennzeichnet sind u.a. durch einen höheren Anteil an Kindern mit Förderbedarf, mit nicht deutscher Familiensprache, mit Fluchthintergrund und mit Behinderung. Sie gehen darauf ein, dass es Einrichtungen gibt, in denen die Kinder und Familien mit vergleichbaren Herausforderungen „tendenziell unter sich bleiben“ (ebd., S. 4); es zeigen sich insgesamt „systematische Mehrfachbelastungen und Ressourcenbenachteiligungen“ (ebd.). Die Ergebnisse weisen aus, dass in Einrichtungen mit Mehrfachbelastungen zugleich u.a. Personalmangel besteht (ebd., S. 4).

Aus den entsprechenden Befunden folgt, dass gerade dann, wenn über die Bildungsberichterstattung Herausforderungen identifiziert werden sollen, man nicht umhinkommt, das *Zusammenspiel von verschiedenen Merkmalen* zu berücksichtigen. Denn dann lässt sich aufzeigen, worin gegebenenfalls Mehrfachbelastungen aufgrund der jeweiligen Komposition der Kindergruppen liegen. Hierzu sind differenzierte Analysen nötig.

Auch lässt die Statistik zu, Heterogenität nicht einseitig nur als Merkmal der Kinder (und ihrer Familien) zu fassen, sondern gleichermaßen auch des Personals. Zwar werden Merkmale wie der Migrationshintergrund oder die ökonomische

oder familiale Situation der Beschäftigten in der Statistik nicht ausgewiesen (Forschungsverbund DJI/TU Dortmund, 2022, S. 39). Aber es lassen sich u. a. Angaben zum Geschlecht und zum Alter, zur Stellung im Beruf und zum Berufsausbildungsabschluss machen (Pothmann, 2019). Es ließe sich also zukünftig auf Einrichtungsebene eine Verbindung herstellen zwischen den Merkmalen des pädagogischen Personals und denen der Kinder, um die Frage zu klären, welches Personal auf welche Kinder trifft und welche Kinder auf welches Personal treffen. Zum anderen wäre eine Erweiterung der Statistik für entsprechend differenzierende Analysen von Heterogenitätsmerkmalen wünschenswert (zu den Eigenschaften einer Bundesstatistik und notwendigen Schritten im Bundestag und -rat bei einer Erweiterung: Pothmann, 2019). Entsprechend könnte eine Berücksichtigung mehrerer Heterogenitätsmerkmale in ihrem Zusammenspiel auf Ebene der Einrichtungen und Gruppen, für die anvisierten Adressat:innen (s. o.) weiterführende Einblicke bieten.

4.2 Bildungsberichterstattung mit Analysen zu Heterogenität, Ungleichheit und Kita-Qualität in Beziehung setzen und (Begleit-)Forschung betreiben

Der im Bericht ausgewiesene Befund zur unterschiedlichen (sprachlichen) Komposition der Kinder auf Gruppenebene, ist anschlussfähig an Studien, die sich mit den (potenziellen) Effekten von Kompositionsmerkmalen für das Lernen, für Freundschaften etc. beschäftigen. So wird z. B. in der Forschung zum (Zweit-)Spracherwerb bei Kita-Kindern analysiert, welche Effekte die Komposition auf die sprachliche Entwicklung von Kindern hat und gefordert, dass sich „genügend Kinder in einer Gruppe befinden, die Kinder mit nichtdeutscher Familiensprache (...) in die deutsche Sprache involvieren können“ (Wenger & Drexler, 2022, S. 160). In der Forschung zu (Freundschafts-)Netzwerken unter Kindern im Vorschulalter wird aufgezeigt, dass es keine Muster in den Freundschaftsnetzwerken unter Kindern („Homophilie“) entsprechend des gleichen ethnischen Hintergrunds oder einer ähnlichen ökonomischen oder kulturellen familialen Kapitalausstattung gibt (Schimmer, 2024). Insofern besteht bei einer heterogen zusammengesetzten Kita-Kindergruppe die Möglichkeit, dass sich in den Einrichtungen Freundschaften über verschiedene Bevölkerungsgruppen hinweg bilden. Diese Durchmischung, so zeigt die Forschung, existiert weder nach der Kita, d. h. im Schulalter, noch außerhalb der Kita in dieser Form (ebd.).

Anschlussfähig sind die Befunde des Berichts zur Komposition der Kinder auf Gruppen- und Einrichtungsebene auch an Studien zu verschiedenen Formen der ethnischen, sozialen, regionalen, residentiellen sowie einrichtungs- und trägerbezogenen Segregation (u. a. Hoguebe, 2018) sowie an die Forschung zur Kita-Qualität. In letzterer wird nachgewiesen, dass die Zusammensetzung der

Kindergruppe u. a. nach Migrationshintergrund eine relevante Größe in der FBBE ist, insofern sie die Qualitätsmaßstäbe des Kita-Personals maßgeblich strukturiert (Joos & Betz, 2004) und z. B. pädagogische Aktivitäten zu Mehrsprachigkeit (als ein Merkmal für Interaktionsqualität) als eine Reaktion auf die Mehrsprachigkeit der Kinder in der jeweiligen Einrichtung anzusehen sind (Wenger & Drexler, 2022).

Darüber hinaus ließe sich über Begleitforschung zur Berichterstattung stärker nachverfolgen, wie landes- und trügerspezifische Vorgaben sowie rechtliche Rahmenbedingungen (auf der Makroebene) übersetzt und von den Akteuren, insbesondere den Fachkräften und Leitungen, auf der Mikroebene adaptiert werden und tatsächlich zu ‚Herausforderungen‘ auf Ebene der Einrichtungen und Gruppen werden (s. u.). Dazu gibt es bislang kaum Forschung, aber ausgearbeitete theoretische Konzepte (Feldhoff & Betz, 2025). Zieht man diese Theorie heran, so ist davon auszugehen, dass im Alltagsgeschehen der (evangelischen) Einrichtungen, der Wertbezug pädagogischer Organisationen hergestellt wird und nicht vorgängig z. B. durch trügerspezifische Vorgaben oder eine Konzeption zum evangelischen Bildungshandeln bereits existiert. Vielmehr wird, folgt man dem Erziehungswissenschaftler Helmut Fend, Prozessqualität erst hergestellt, indem die Einrichtungen generalisierte externe Erwartungen (z. B. die Integration von Kindern) „in Handlungsaufgaben übersetzt und dabei Außenbeziehungen, interaktionelles Geschehen und die Effekte des Bildungswesens miteinander verknüpft“ (Honig, 2012; ausführlich: Feldhoff & Betz, 2025). Diese Zusammenhänge sind bisher in der FBBE noch nicht erforscht; es wäre lohnend die Bildungsberichterstattung um begleitende Analysen zu erweitern. Von Vorteil ist dabei der eingeschlagene Weg, den evangelischen Bildungsbericht als digitale Open Access Publikation zu veröffentlichen, eine begleitende Fachtagung durchzuführen sowie einen Interpretationsband wie den hier vorliegenden systematisch zum Bericht zu veröffentlichen, um die Befunde aus dem Bericht zu vertiefen, zu kontextualisieren und kritisch zu reflektieren.

4.3 Bildungsberichterstattung weiterentwickeln, eingelassene Selbstverständlichkeiten hinterfragen und (Neben-)Wirkungen der Berichte mit analysieren

Die Notwendigkeit, vielfältige Differenzlinien auch in ihrem Zusammenspiel zu analysieren (vgl. Kap. 4.1) sowie Anknüpfungspunkte an die Fachdiskussion und Vertiefungen durch (Begleit-)Empirie und Theorie systematisch herzustellen (vgl. Kap. 4.2), ist noch einmal aus einer weiteren Perspektive von Bedeutung.

Die Vorlage bzw. Veröffentlichung eines Bildungsberichts markiert einen spezifischen Zeitpunkt in einem komplexen, meist schwer durchschaubaren, mehrjährigen Prozess. In diesem Prozess sowie bereits in den Vorarbeiten und den Begleitaktivitäten wird ausgehandelt, was und wie etwas ‚beobachtet‘ und

berichtet wird – und was und wie nicht. Entsprechend basieren alle Berichte auf diversen Entscheidungen und Festlegungen derjenigen, die in die Berichterstattung (in-)direkt involviert sind. Jedoch gibt es zugleich nur eine geringe erziehungswissenschaftliche Auseinandersetzung mit der Berichterstattung selbst, ihrem Zustandekommen, ihren Produktionsweisen, ihren (Neben-)Wirkungen u. a. auf entsprechende Politiken (u. a. Betz, 2008; Bormann et al., 2018; Krüger et al., 2007).

Da im indikatorenbasierten evangelischen Bildungsbericht die KJH-Statistik als zentrale Datengrundlage herangezogen wird, sind die datenbasierten Aussagen weitgehend daran gebunden. In der KJH-Statistik werden die Einschätzungen der den Erhebungsbogen ausfüllenden Personen zu Aspekten von Migration – zur in der Familie gesprochenen Sprache und zur Zuwanderung nach Deutschland – erhoben. Zugleich werden keine Angaben z. B. zum sozioökonomischen Status ermittelt. Insofern wird der Blick der Adressat:innen der Berichte (s. o.) und der Öffentlichkeit automatisch auf migrationsbezogene Fragen und Problemstellungen gelenkt – und dies obwohl andere Datengrundlagen die starke Verquickung beider Merkmale ausweisen sowie weitere Fokussetzungen möglich wären (vgl. Kap. 4.1).

Im Bericht selbst wird zudem die *migrationsbedingte Heterogenität* bei den Kindern, Eltern und Familien in Bezug gesetzt zu „erhöhte(n) Anforderungen an das Personal“, das „in dieser Hinsicht verstärkt Unterstützung durch Beratung, Begleitung und Fortbildungsangebote brauchen dürfte“ (Comenius-Institut, 2024, S. 124). Auch wird ein „gewachsener Bedarf an Sprachförderung und ein entsprechender Bedarf an Fortbildungsangeboten“ (ebd.) diagnostiziert, sowohl für Kinder deren Erstsprache nicht Deutsch ist als auch für Kinder, die in Familien „mit geringer Literalität“ aufwachsen (ebd.). Zudem wird die Notwendigkeit eines „religionssensible(n) Umgang(s) mit religiöser Vielfalt“ gesehen (ebd., S. 125). Diese Aussagen lassen sich (basierend auf der Statistik) nicht empirisch gewinnen, sondern stellen Interpretationen der Autoren dar.

So einleuchtend diese Fokussierung auf migrationsbedingte Heterogenität in Einrichtungen als *Herausforderung für das pädagogische Personal* bei einem evangelischen Träger auf den ersten Blick auch erscheinen mag, so muss der Blick doch erweitert und zugleich präzisiert werden. Zum einen ist dies erforderlich, um spezifischer ansetzen zu können und zum anderen um zu reflektieren, welche Wirkkraft die eigene Markierung von ‚Herausforderungen‘ in einem offiziellen Bericht, in dem die Daten wie auch beim Nationalen Bildungsbericht nur angeblich ‚für sich sprechen‘, entfalten kann.

Erstens wurde gezeigt, dass sich in der FBBE nur schwerlich ausschließlich auf Migration bezogene Herausforderungen ableiten lassen, da viele Merkmale untrennbar miteinander verknüpft sind. Zweitens ist davon auszugehen, dass für manche Einrichtungen migrationsbezogene Fragen eine Herausforderung

darstellen – für andere aber nicht (zu geringen Fortbildungsbedarfen z.B. Wenger & Drexl, 2022, S. 159–169). Für entsprechende Aussagen braucht es daher andere empirische und theoretische Zugangsweisen (vgl. Kap. 4.2). Drittens ist zu beachten, dass durch die Statistik und den Bericht selbst, eine Gruppe von Personen nicht lediglich zusammengefasst, sondern erst als solche hergestellt wird („Othering“): Kinder mit Migrationshintergrund. Zugleich lässt sich mit Jergus (2017) argumentieren, dass in der FBBE v.a. Heterogenitätsmerkmale als relevant eingestuft werden, die „in einem engen Bezug zu schulischer Leistung stehen“ (ebd., S. 120) und der fachliche, politische und wissenschaftliche Fokus auf Heterogenität individualisierende, homogenisierende und normalisierende Effekte hat.

Die vermeintlich eindeutige Markierung von Herausforderungen (durch Migration) in einem Bericht, schafft insofern eine eigene, noch wenig wissenschaftlich genauer analysierte Wirklichkeit. Der Fokus auf Heterogenitätsmerkmale, gleich welche dies sind, wäre daher direkt an die Analyse von Praktiken der „Differenzerzeugung und -inszenierung“ (ebd., S. 128) zu koppeln. Dies gilt sowohl für den Prozess der Berichterstellung als auch für die Rezeption der Berichte bei den unterschiedlichen Adressat:innen und nicht zuletzt für das Geschehen in den Einrichtungen selbst.

5. Fazit und Ausblick

Im Beitrag wurde nachgezeichnet, dass mit dem Bildungsbericht über evangelische Tageseinrichtungen für Kinder 2024 Einblicke in spezifische Heterogenitätsmerkmale in Bezug auf Kinder und ihre Familien möglich werden. Die Diskussion zeigt, dass eine solche informationelle Infrastruktur Potenzial hat und für ihren breiten Adressat:innenkreis vielfältige Befunde bereithält. Zugleich wird deutlich, wie die (evangelische) Bildungsberichterstattung weiterentwickelt werden könnte, um die markierten Desiderate zu bearbeiten: Gewinnbringend wäre eine Ausdifferenzierung der Analysen mit der KJH-Statistik, wenn gleichzeitig mehrere Heterogenitätsmerkmale bei Einrichtungs- und Gruppenvergleichen berücksichtigt werden. Der Bericht wäre systematisch mit weiteren Analysen zu Heterogenität und Ungleichheit in Beziehung zu setzen und (Begleit-)Forschung zu betreiben und die Bildungsberichterstattung selbst gilt es analytisch weiterzuentwickeln. Denn die Daten und Diagnosen in den Berichten schaffen ihre eigene Wirklichkeit und gewollte und ungewollte (Neben-)Wirkungen der (Bildungs-)Berichterstattung sind bisher noch zu selten Gegenstand der fachlichen, politischen und wissenschaftlichen Debatten.

Über den Bericht hinausgehend wäre es lohnend, wenn sich konfessionelle Träger und politisch Verantwortliche in den evangelischen Landeskirchen systematisch mit Formen der Sichtbarmachung und Sensibilisierung sowie Gegenmaß-

nahmen zur Reduzierung institutioneller Diskriminierung im System der Tageseinrichtungen für Kinder beschäftigen. Denn diese Form der Diskriminierung ist, oft unerkannt, an die skizzierten und weitere Heterogenitätsmerkmale geknüpft und grundlegend im Bildungs- und Erziehungssystem aufzufinden (u. a. Gomolla, 2015; Hasse & Schmidt, 2021). Insofern wäre auf die Agenda zu setzen, dass Träger und Einrichtungen, sowie Leitungen und Fachkräfte prüfen, was sie tun können, um *strukturellen Barrieren, d. h. gängigen Routinen, Regeln und Verfahrensweisen* etc. auf unterschiedlichen Ebenen (u. a. organisational, konzeptionell, interaktional) entgegenzutreten, wenn diese Kinder mit Migrationshintergrund, mit Eingliederungshilfe sowie Kinder, die in Armut aufwachsen etc. womöglich unbewusst benachteiligen und sie ausgrenzen. Das Ziel wäre, mit Gomolla (2015) gesprochen, im Kontext Heterogenität und Ungleichheit die Fähigkeit der Organisation zur Problemlösung und zum Lernen zu erhöhen. Hierfür wären unterstützende Bedingungen für das pädagogische Personal und die Organisation sinnvoll, gegebenenfalls in Form von Fortbildung und Reflexion, damit das Alltagsgeschehen nach Formen der Diskriminierung beobachtet und Veränderungen in die Wege geleitet werden können (ebd.). Ein weiterer Baustein könnte es sein, Formen dauerhafter Selbstbeobachtung über ein indikatorenbasiertes Monitoring zu etablieren als Beitrag zu differenzsensiblen und diskriminierungskritischen Träger- und Organisationsentwicklungsprozessen. Angesichts gesamtgesellschaftlicher Ursachen und der Verbreitung von Diskriminierung, greift ein nach ‚innen‘ gerichtetes Handeln, bezogen auf das System der Tageseinrichtungen für Kinder, allerdings dennoch zu kurz. Vielmehr sind, auch angestoßen durch Verantwortliche in den Kirchen, gesamtgesellschaftliche Veränderungen und das Zusammenwirken verschiedener Politikfelder erforderlich, um einen Beitrag zum Abbau von bildungsbezogenen Ungleichheiten zu leisten.

Literatur

- Betz, T. (2008). *Ungleiche Kindheiten. Theoretische und empirische Analysen zur Sozialberichterstattung über Kinder*. Juventa.
- Betz, T. (2018). Child Well-Being. Konstruktionen ‚guter Kindheit‘ in der (inter-)nationalen indikatorengestützten Sozialberichterstattung über Kinder. In T. Betz, S. Bollig, M. Joos & S. Neumann (Hrsg.), *Gute Kindheit. Wohlbefinden, Kindeswohl und Ungleichheit* (S. 49–69). Beltz Juventa.
- Betz, T., Feldhoff, T., Bauer, P., Schmidt, U. & Schmidt-Hertha, B. (Hrsg.). (2024a). *Handbuch Qualität in pädagogischen Feldern*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-40471-0>
- Betz, T., Idel, T.-S. & Steffensky, M. (2024b). Fachkräftemangel in pädagogischen Handlungsfeldern. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 27, 1413–1420. <https://doi.org/10.1007/s11618-024-01278-9>
- Bormann, I., Hartong, S. & Höhne, T. (Hrsg.). (2018). *Bildung unter Beobachtung. Kritische Perspektiven auf Bildungsberichterstattung*. Beltz Juventa.

- Comenius-Institut (Hrsg.). (2024). *Evangelische Tageseinrichtungen für Kinder. Bildungsbericht 2024*. Comenius Institut.
- Elsenbast, V., Fischer, D., Schöll, A. & Spenn, M. (2008). *Evangelische Bildungsberichterstattung. Studie zur Machbarkeit*. Comenius Institut.
- Feldhoff, T. & Betz, T. (2025). Qualität im Mehrebenensystem. Erforschung von Rekontextualisierungsprozessen in Schule und früher Bildung, Betreuung und Erziehung. In T. Betz, T. Feldhoff, P. Bauer, U. Schmidt & B. Schmidt-Hertha (Hrsg.), *Handbuch Qualität in pädagogischen Feldern*. Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-40471-0_48-1
- Forschungsverbund DJI/TU Dortmund (Hrsg.). (2022). *Kitas im Trägervergleich. Eine vergleichende Analyse mit Fokus auf Kitas der katholischen Kirche/Caritas, EKD/Diakonie, AWO und des DRK*. Forschungsverbund DJI/TU Dortmund.
- Gomolla, M. (2015). Institutionelle Diskriminierung im Bildungs- und Erziehungssystem. In R. Leiprecht & A. Steinbach (Hrsg.), *Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch* (S. 193–219). Debus.
- Hasse, R. & Schmidt, L. (2021). Institutionelle Diskriminierung. In U. Bauer, U. H. Bittlingmayer & A. Scherr (Hrsg.), *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie*. Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-31395-1_68-1
- Hogrebe, N. (2018). Forschung zu segregierten Kindheiten in und außerhalb von Kindertageseinrichtungen: (De-)Konstruktion von Ungleichheit durch eine sozialstrukturanalytische Kindheitsforschung? In T. Betz, S. Bollig, M. Joos & S. Neumann (Hrsg.), *Gute Kindheit. Wohlbefinden, Kindeswohl und Ungleichheit* (S. 182–196). Beltz Juventa.
- Honig, M.-S. (2012). *Institutik von Kindertageseinrichtungen*. Ringvorlesung „Pädagogisches Handeln im Feld der Frühen Kindheit“, Universität Osnabrück. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Jergus, K. (2017). Heterogenität im Kindergarten? Heterogenität und Leistung im Lichte frühkindlicher Differenzen. In U. Stenger, D. Edelmann, D. Nolte & M. Schulz (Hrsg.), *Diversität in der Pädagogik der frühen Kindheit. Im Spannungsfeld zwischen Konstruktion und Normativität* (S. 119–132). Beltz Juventa.
- Joos, M. & Betz, T. (2004). Gleiche Qualität für alle? Ethnische Diversität als Determinante der Perspektivität von Qualitätsurteilen und -praktiken. In M.-S. Honig, M. Joos & N. Schreiber (Hrsg.), *Was ist ein guter Kindergarten? Theoretische und empirische Analysen zum Qualitätsbegriff in der Pädagogik* (S. 69–100). Juventa.
- Konsortium Bildungsberichterstattung. (2005). Gesamtkonzeption der Bildungsberichterstattung. Abgerufen am 14. Oktober 2024 von <https://www.bildungsbericht.de/de/forschungsdesign/pdf-grundlagen/gesamtkonzeption.pdf>
- Krüger, H.-H., Rauschenbach, T. & Sander, U. (2007). Editorial. In H.-H. Krüger, T. Rauschenbach & U. Sander (Hrsg.), *Bildungs- und Sozialberichterstattung* (S. 5–8). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90615-7_1
- Noll, H.-H. (2018). Social Monitoring and Reporting: A Success Story in Applied Research on Social Indicators and Quality of Life. *Social Indicators Research*, 135(3), 951–964. <https://doi.org/10.1007/s11205-016-1513-0>
- Pothmann, J. (2019). Kinder- und Jugendhilfestatistik. In M.-C. Begemann & K. Birkelbach (Hrsg.), *Forschungsdaten für die Kinder- und Jugendhilfe*. Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23143-9_12

- Schelle, R., Blatter, K., Michl, S. & Kalicki, B. (Hrsg.). (2023). *Qualitätsentwicklung in der Frühen Bildung. Akteure – Organisationen – Systeme*. Beltz Juventa.
- Schieler, A. & Menzel, D. (2024). *Kitas 2. Klasse? Mehrfachbelastungen von Kitas mit Kindern aus sozioökonomisch benachteiligten Familien*. Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Schimmer, J. (2024). Homophilie im Kindergarten? Freundschaften im Jahr vor der Einschulung. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 14(2), 111–129. <https://doi.org/10.1007/s35834-024-00418-9>
- Stenger, U., Edelmann, D., Nolte, & Schulz, M. (Hrsg.). (2017). *Diversität in der Pädagogik der frühen Kindheit. Im Spannungsfeld zwischen Konstruktion und Normativität*. Beltz Juventa.
- Wenger, F. & Drexler, D. (2022). HF-07 Förderung der sprachlichen Bildung. In N. Klinkhammer, D. D. Schacht, C. Meiner-Teubner, S. Kuger, B. Kalicki & B. Riedel (Hrsg.), *ERiK-Forschungsbericht II. Befunde des indikatorengestützten Monitorings zum KiQuTG* (S. 159–169). Wbv Publikation. <https://doi.org/10.3278/9783763972999-10>

Nicht-religiöse Fachkräfte und ihre Zugänge zur religionsbezogenen Elementarbildung als professionstheoretische und kirchentheoretische Herausforderungen¹

Ariane B. Schneider

1. Kontext der Untersuchung, Einbettung in den Forschungsdiskurs

Fragt man nach der Sozialraumorientierung von Kirche und Diakonie, dann verdienen es Kindertageseinrichtungen (KiTa) in kirchlich-diakonischer Trägerschaft, wie auch der Religionsunterricht an öffentlichen Schulen, weitaus mehr im Fokus von Kirchenmitgliedschaftsuntersuchungen (KMU) und kirchentheoretischen Überlegungen zu stehen, als bisher wahrnehmbar ist (Käbisch, 2022, S. 175; Lämmlin & Wegener, 2020, S. 288). Immerhin besuchen bundesweit über 1,2 Millionen Kinder eine KiTa in kirchlicher Trägerschaft, nimmt man katholische und evangelische Einrichtungen zusammen.² Laut der 6. KMU haben 35 % der Bevölkerung in Deutschland eine kirchliche KiTa besucht und 16 % der aktuellen Kontakte mit kirchlichen Einrichtungen werden auf die KiTas bezogen. Der Besuch kirchlicher KiTas wird folglich als „stabile soziale Praxis“ eingeordnet (Evangelische Kirche in Deutschland, 2023, S. 61, 89). Hiermit sind jedoch für die kirchlich-diakonischen Träger zugleich Spannungen verbunden. Denn zum einen steht diese stabile soziale Praxis in Spannung zu sinkenden Kirchenmitgliedernzahlen, wodurch es angesichts von Subsidiarität, Finanzierung und Aushandlung von Eigenanteilen seitens der Träger um Priorisierungsentscheidungen innerhalb kirchlicher Aufgabenbereiche geht. Zum anderen stellt gerade für kirchliche Träger die Personalgewinnung und -bindung angesichts wachsender kultureller und religiöser Heterogenität eine besondere Herausforderung dar (Comenius-Institut, 2024, S. 124). Das Angebot von konfessionell identifizierten Fachkräften kann den Bedarf der KiTas immer weniger decken, damit verbunden ist die Frage nach den Möglichkeiten religionspädagogischer Qualifizierungsangebote (RPQ) und deren Wirksamkeit. Verschiebt man den Blickwinkel von der Perspektive institutioneller Effektivität zunächst auf die Akteure religiöser Elementarbildung, tritt

1 Dieser Aufsatz ist eine aktualisierte Fassung der früheren Darstellung meines Habilitationsprojekts (Schneider, 2024).

2 Bundesweit besuchten 579.186 Kinder eine KiTa in evangelischer Trägerschaft und 629.307 eine katholische Einrichtung (Comenius-Institut, 2024, S. 23).

die Frage in den Vordergrund, welche Zugänge die Frühpädagog:innen ihrerseits zu Religion/Religiosität und dementsprechend zu religionsbezogener Elementarbildung mitbringen.

Das Forschungsprojekt, auf das sich dieser Beitrag bezieht, ist im Kontext meines 2024 abgeschlossenen Habilitationsverfahrens an der MLU Halle-Wittenberg entstanden (Schneider, 2025). Der Fokus liegt darin auf Einrichtungen in Sachsen-Anhalt.³ Insgesamt hat sich der Anteil der KiTas innerhalb der EKM seit 1992 mehr als verdoppelt: von 155 (1992) auf 370 (2020).⁴ Laut dem „Länderreport frühkindliche Bildungssysteme“ (Bock-Famulla et al., 2021) befinden sich in Sachsen-Anhalt mit 56 % überdurchschnittlich viele KiTas in öffentlicher Trägerschaft, der Bundesdurchschnitt liegt bei 32 %. Unter den freien Trägern steht die Diakonie/EKD bundesweit an zweiter Stelle, hinter der Katholischen Kirche/Caritas. Laut dem Bildungsbericht des Comenius-Instituts (EBiB 3) besuchten im Bereich der EKM ca. 11,6 % der Kinder eine KiTa in evangelischer Trägerschaft (Comenius-Institut, 2024, S. 26). In Ostdeutschland sind die meisten dieser KiTas keine Neugründungen, sondern sind durch einen Wechsel des meist öffentlichen Trägers in die diakonische oder kirchliche Trägerschaft übergegangen. Dies ist auch bei den drei von mir untersuchten Einrichtungen der Fall; sie wechselten 2017 aus kommunaler Trägerschaft in die eines diakonischen Trägers. Die Mitarbeiter:innen wurden dabei, sofern sie selbst damit einverstanden waren, vom Träger übernommen. Meine Interviews habe ich im Mai/Juni 2019, also knapp zwei Jahre nach dieser Veränderung, geführt. Anders als bei Einrichtungen, die von vornherein in evangelischer Trägerschaft sind und dementsprechend die frühpädagogischen Fachkräfte auswählen, war in den von mir untersuchten Einrichtungen die Mehrheit der Frühpädagog:innen nicht nach konfessionellen Kriterien ausgesucht worden. Die Übernahme der „Stammkollegien“ durch den neuen Träger war für mich daher ein besonders interessantes Setting, weil dadurch die Spannung zwischen der Alltagspraxis der frühpädagogischen Fachkräfte, ihrem berufsbezogenen Orientierungsrahmen, und der neuen organisationalen Rahmung durch den Wechsel zu einem evangelischen Träger, schärfer herausgearbeitet werden konnte als das bei einer rein individuellen Betrachtung einzelner Mitarbeiter:innen in einem allgemein evangelisch-diakonischen Kontext der Fall wäre.

Neben der Tatsache, dass Diakonie und die evangelischen Kirchen der drittgrößte Träger von KiTas sind, ergibt sich die Relevanz frühkindlicher religions-

3 In diesem Bundesland liegt der Anteil an evangelischen Kirchenmitgliedern durchschnittlich bei 11,2 % (vgl. Statistisches Landesamt Sachsen-Anhalt, 2023, S. 48, 68).

4 Der dem Bildungsbericht 2024 zugrundeliegende Tabellenband (https://www.forschungsverbund.tu-dortmund.de/fileadmin/user_upload/TrEBBE_2020_Tabellenband_Einrichtungen_final.xlsx) weist in Tabelle 1.3 in Sachsen-Anhalt 183 und in Thüringen 187 KiTas in der Trägerschaft von Diakonie/EKD für das Jahr 2020 aus.

bezogener Elementarbildung insgesamt aus der zunehmenden Pluralisierung und wachsenden Multikulturalität der Gesellschaft. Zur säkularen gesellschaftlichen Mehrheit treten auch in Sachsen-Anhalt unterschiedliche religiöse Felder und Herausforderungen hinzu. Dazu gehören sowohl unterschiedliche christliche Kirchen und Glaubensgemeinschaften als auch andere Weltreligionen, sowie weltanschauliche Gruppierungen mit religiösem Anspruch. Das Bundesland Sachsen-Anhalt hat, mit dem Bildungsprogramm „Bildung:elementar – Bildung von Anfang an“ (2014), die religiöse Elementarbildung als bildungsrelevant aufgenommen. Daher betrifft die Frage, ob und in welcher Weise religiös nicht verortete Erzieher:innen Zugänge zur religionssensiblen Begleitung von Kindern finden, die Einrichtungen in evangelischer Trägerschaft ebenso wie öffentliche KiTas, deren Profil nicht christlich geprägt ist.

Seit den 1990er Jahren ist, im Zusammenhang mit dem Bologna-Prozess, auch die Ausbildung von Erzieher:innen Gegenstand von Untersuchungen insbesondere innerhalb der sozialwissenschaftlichen und Erziehungswissenschaftlichen Forschung geworden. Dabei stehen meist Qualitätskriterien und professionstheoretische Aspekte im Vordergrund, durch die die berufliche Praxis der Erzieher:innen aus unterschiedlichen Perspektiven qualitätsorientierten Evaluationen unterzogen und von dort aus Rückschlüsse auf die Ausbildungsqualität gezogen werden. Neuere empirische Arbeiten zur frühpädagogischen Praxis verorten sich meist in diesem Kontext. Sie stammen vor allem aus dem katholischen Kontext und untersuchen z.B. die Praxis in katholischen KiTas, in Bayern (Rupp, 2018), Baden-Württemberg (Knoblauch, 2019) und in Österreich/ Salzburger Land (Brandstetter, 2020). Auf evangelischer Seite und mit Blick auf die Situation in Ostdeutschland und speziell in Sachsen-Anhalt, sind die Untersuchungen von A. Kunze-Beiküfner (2017) und S. Blaszyk (2020) zu nennen. Blaszyk weist auf strukturelle Dilemmata hin, die sie mit dem Verweis auf die Begrenztheit der Ressourcen (Zeit, Raum und Personal) konkretisiert. Die Spannung, die sie zwischen der religionspädagogischen Praxis einerseits und der Ressourcenknappheit andererseits herausarbeitet, wirft die Frage auf, welche impliziten normativen Orientierungen in der Praxis der Akteure beispielsweise dazu führen, Religionspädagogik als „fakultatives Angebot“ in der KiTa zu gestalten.⁵

Die Kritik an der Vernachlässigung struktureller Bedingungen, welche die Arbeit in den KiTas bestimmen, ist in den letzten Jahren lauter geworden. So moniert B. Dippelhofer-Stiem bereits 2001, dass die Erzieher:innen selbst nicht in die Diskurse um Qualitätsstandards eingebunden sind und die praktischen Bedingungen und Herausforderungen ihres Arbeitsbereiches zu wenig Berücksichtigung finden

5 So wird z. B. die religiöse Bildung in der beforschten KiTa nicht in die „offene Arbeit“ der KiTa integriert. Durch die Gestaltung als „fakultatives Angebot“ werde ein höherer Bedarf an Raum, Personal und Zeit geschaffen und gleichzeitig die aktive Partizipation der Kinder eingeschränkt (vgl. Blaszyk, 2020, S. 625–626).

(Dippelhofer-Stiem, 2001, S. 28–31). In neuerer Zeit hat A. Maiwald (2020) noch zugespitzt formuliert, dass die Diskurse von Frühpädagogik und evaluativer Bildungsforschung die Praxis nicht nur verfehlen, sondern geradezu negieren (Maiwald, 2020, S. 98–114, 109). Sie führt das darauf zurück, dass die konkrete „Care- und Sorgearbeit“ im gesellschaftlichen Normalitätsverständnis „unsichtbar“ wird, weil sie delegierbar ist. Demnach bleiben die „Züge von Inferiorität“ dieser Arbeit im gesellschaftlichen Diskurs „verdeckt“. Im wissenschaftlichen Diskurs führt dieser Ausschluss der „objektiven Strukturbedingungen“ allerdings dazu, dass diese „unnennbar“ werden. Die hier benannte Problematik verweist auf professionstheoretische Diskurse, die jeweils im Horizont unterschiedlicher Theorietraditionen verortet sind (Friedrichs, 2017, S. 133–134). Im Rahmen strukturtheoretischer Modelle dominiert dabei häufig die Orientierung an einem idealtypischen Konstrukt des professionellen Handelns.⁶ Unterschieden wird dabei zu wenig zwischen der analytisch-empirischen Ebene, auf der Idealtypen gebildet werden, und deren normativer Bewertung im Sinne von normativen Idealkonstruktionen. Normalitätsvorstellungen der Forschenden können so zum Vergleichshorizont der empirischen Wahrnehmungen werden und sind damit bereits in der Methodologie und den analytischen Kategorien implizit enthalten (Bohnsack, 2020, S. 115). Im Rahmen einer in der „Praxeologischen Wissenssoziologie“ verorteten Professionstheorie, der ich mich anschließe, nimmt demgegenüber R. Bohnsack (2020) Aspekte der „Anerkennungstheorie“ (J. Butler) und die, am impliziten Wissen und der performativen Logik orientierte, empirisch-rekonstruktive Forschungspraxis als Grundlagen für eine „rekonstruktiv-praktische Diskursethik“ auf (Bohnsack, 2020, S. 116–131).⁷ Seit mehreren Jahren wird dieser Ansatz in der Forschung zu frühpädagogischer Qualifizierung (Breitenbach & Nentwig-Gesemann, 2013) und „responsiver Evaluation“ (Lamprecht, 2012) aufgenommen; zuletzt bei S. Bischof (2017) und A. Kallfaß (2022a; 2022b). Diese Forschungsarbeiten beziehen jedoch den Aspekt der religiösen Elementarbildung in KiTas nicht mit ein. Darauf, dass die religiöse Elementarbildung in evangelischen KiTas für die Erzieher:innen eine stärkere Beanspruchung darstellt, insbesondere dann, wenn sie selbst nicht religiös verortet sind, hat Dippelhofer-Stiem bereits seit den 1990er Jahren hingewiesen. In meiner Forschungsarbeit beziehe ich deshalb den religionspädagogischen Blickwinkel in den praxeologisch-wissenssoziologischen Horizont mit ein.

6 Züge dieser idealtypischen Normativität kennzeichnen auch die Handreichung des Rates der EKD „Kinder in die Mitte!“ (EKD, 2020).

7 Bohnsack unterscheidet diese von Habermas Diskursethik, da diese aus der Moraltheorie hergeleitet sei und auf der Ebene der expliziten Logik argumentiere. Dennoch sieht er die „praktische Diskursethik“ als anschlussfähig an Habermas (Bohnsack, 2020, S. 127).

2. Skizzierung des Forschungsdesigns

2.1 Forschungsfragen

Die zentrale Frage danach, welche Zugänge zu Religion religiös nicht verortete frühpädagogische Fachkräfte haben, wird in drei Unterfragen aufgeschlüsselt:

- 1) Wie bearbeiten die frühpädagogischen Fachkräfte die Spannung zwischen ihrem eigenen beruflichen Habitus und dem Orientierungsrahmen des neuen evangelischen Trägers?
- 2) Inwieweit prägt ihr berufliches Selbstverständnis ihren Zugang zur religionsbezogenen Elementarbildung?
- 3) Wie beziehen sich die frühpädagogischen Fachkräfte auf Religion/Religiosität und auf Akteure mit impliziter Passung zum konfessionellen Orientierungsrahmen des neuen Trägers?

2.2 Zugang zu und Gewinnung der Interviewpartner, Setting

Der Zugang zu den Teilnehmer:innen wurde über institutionelle „Gatekeeper“ hergestellt: Von den Verantwortlichen im Diakonischen Werk über Vertreter:innen des Trägers zu Leiter:innen der KiTas zu den Erzieher:innen. Die Anbahnungsphase erstreckte sich von Dezember 2018 bis Mai 2019. Im Zeitraum von Mai bis Juni 2019 konnte ich vor Ort zwanzig ca. einstündige Interviews an drei KiTas durchführen.⁸

2.3 Der Interviewleitfaden

Das Material wurde mittels leitfadengestützter Einzelinterviews erhoben. Die Interviews sind grob in drei Themenbereiche gegliedert:

- 1) Biografisch teilnarrative Darstellung des eigenen beruflichen Werdegangs.
- 2) Ausgehend von KiTa-Ritualen eine motivational orientierte Annäherung an eigene Werte.
- 3) Konkretisierung der individuellen inhaltlichen Zugänge zu „Religion“ anhand von Artefaktassoziationen im Hinblick auf das eigene Religionsverständnis.

8 Zwei der drei Einrichtungen liegen im städtischen Umfeld, eine im dörflichen. Die Interviewten verteilen sich auf die Altersklassen 50–59 (12); 40–49 (4); 30–39 (2) und eine Person war jünger als 30 Jahre. Da auch ein Erzieher beteiligt war, wähle ich die genderneutrale Schreibweise: Erzieher:innen.

2.4 Methode und Sampling

Die Auswertung der Interviews erfolgt auf der Basis der Dokumentarischen Methode im Rahmen der Praxeologischen Wissenssoziologie (s. z. B. Bohnsack et al., 2019, S. 17–50, Bohnsack et al., 2013 und Schäffer, 2020, S. 65–88), mit der DokuMet QDA Software© habe ich eine speziell für diese Methode entwickelte Bearbeitungssoftware genutzt. Im Vordergrund steht das implizite Wissen der Akteure, das durch die rekonstruktive Analyse explizit und damit zugänglich gemacht werden soll. Dabei greife ich auch auf die Konversations- und Agencyanalyse zurück (Deppermann, 2008; Lucius-Hoene, 2012). Im Unterschied zu anderen rekonstruktiv-interpretativen Verfahren setzt die Dokumentarische Methode „oberhalb“ der Einzelfälle mit ihren jeweiligen Besonderheiten ein, da sie von der „primordialen Sozialität“ der konjunktiven Erfahrungsräume ausgeht und nicht vom rationalen Subjekt, wie bevorzugt in sozialphänomenologischen Ansätzen (vgl. Nohl, 2012, S. 31, 44; Bohnsack et al., 2013, S. 87–88). In der vorliegenden Untersuchung geht es in der Basistypik um die Validierung der eigenen beruflichen Expertise durch die Erzieher:innen. Die Veränderung der beruflichen Alltagspraxis durch den Trägerwechsel wird auf unterschiedliche Weise als Infragestellung der eigenen Expertise wahrgenommen und die Frage nach Religion als das Andere im Eigenen in unterschiedlicher Weise bearbeitet. Diese Basistypik wird im letzten Schritt, der Typenbildung, selbst zum Vergleichspunkt. In meiner Untersuchung mache ich die komplexen Abstraktionsprozesse dadurch nachvollziehbar, dass ich innerhalb eines Typs jeweils ca. vier Interviews miteinander komparativ analysiere, so dass die jeweiligen Bearbeitungsweisen dieser Spannung durch die Interviewten (*modus operandi*) im Vergleich dargestellt werden. Somit wird die Bandbreite innerhalb eines Typs erkennbar. Dabei greife ich zunächst auf gegenständliche Heuristiken (z. B. Determiniertheit zum Beruf, Elternarbeit, Rollenverständnis, Abgrenzung von Religion etc.) zurück. Auf diese Weise werden 15 der 20 Interviews verarbeitet. Im zweiten Teil der Auswertung stehen dann Aspekte einer religionsbezogenen Perspektive im Vordergrund.

3. Darstellung der wichtigsten Ergebnisse

3.1 Typik des beruflichen Selbstverständnisses

Auf diese Weise konnte eine Typik des beruflichen Selbstverständnisses generiert werden, die sich aus vier sinngenetischen Typen zusammensetzt:

Typ 1 (Identifikation): Kennzeichnend für diesen Typ ist die persönliche Identifiziertheit mit dem Beruf der „Kindergärtner:in“. Der *modus operandi* besteht hier in der *Diffusion von Beruflichem und Privatem*, damit werden auch Relevanzen aus dem privaten in das berufliche Handeln übertragen. Die Passung zum Beruf wird nicht mit einer durch die Ausbildung erworbenen Expertise begründet,

sondern mit der persönlichen Eignung sowie familiärer Prägung und damit im Sinne einer natürlichen Passung. Neben der „Erfahrung“, die auch Verweise auf biografische Erfolge der eigenen Kinder miteinschließen, wird insbesondere die persönliche Reziprozität in Form des ihnen entgegengebrachten Vertrauens oder auch Respekts seitens der Kinder- und Elternklientel wie auch der Kolleginnen als Bestätigung der beruflichen Expertise betrachtet. KiTa wird als „Familie“ konstruiert und als solche bezeichnet. Dennoch ist der Interaktionsmodus dieses Typs exkludierend: Konfliktlinien werden innerhalb des Kollegiums zwischen „jüngeren“ und „älteren“ Erzieher:innen markiert. Diese Abgrenzung trägt zu einer Konsolidierung der „älteren“ und ihres konjunktiven Erfahrungsraums bei. Entsprechend wird auch der als religiös oder kirchlich verstandene Orientierungsrahmen des neuen Trägers, und eine damit verbundene Veränderung der Praxis, mit Verweis auf die eigene Identität und die damit verbundene Authentizität unter Vorbehalt gestellt:

„weil ich das [religiöse Praxis, A. S.] zuhause auch nicht mache und das würde ich /h°
(.) dann mit den KINDERN nur so tun (.) ich finde das ist was da /h° muss man auch
daHINTER stehen das muss man“ (Fr. Klar, A49 Z. 243–245).

Typ 2 (Normierung): Im Unterschied zu Typ 1 zeigt Typ 2 eine berufliche Identifiziertheit, bei der Berufliches und Privates getrennt werden. Als *modus operandi* wird ein *Reframing* von Lerninhalten und Handlungszusammenhängen rekonstruierbar. Die Passung zum Beruf der „Kindergärtnerin“ wird als natürliche Passung beschrieben, aber auch mit der besonderen Qualität dieser Ausbildung begründet. Die frühpädagogischen Fachkräfte konstruieren sich als institutionelle Akteure, welche normative Vorgaben der Einrichtung und der Gesellschaft durchsetzen. Internalisierung von Normen und regelkonformes Verhalten werden im Sinne einer persönlichen Reziprozität gedeutet. Konfliktlinien werden nicht innerhalb des Kollegiums markiert, sondern gegenüber der Elternklientel. Die Übereinstimmung mit der Erziehungspraxis in der KiTa wird erwartet. Kritik seitens der Eltern wird als „Einmischung“ in den Bereich der Erzieher:in abgelehnt. Insofern die Erzieher:innen sich gegenüber der Elternklientel als institutionelle Akteure mit einer höheren Handlungskompetenz hinsichtlich der Erziehung konstruieren, ist Typ 2 hinsichtlich des konjunktiven Erfahrungsraums der Erzieher:innen konsolidierend. In unterschiedlichen Zusammenhängen bedingt diese normative Orientierung ein Reframing von neuen Inhalten durch diesen gemeinsamen Orientierungsrahmen. Religionsbezogene Elementarbildung erscheint in Typ 2 insofern nicht als problematisch, als die religiösen Inhalte, beispielsweise indem sie i. S. v. Regeln für ein „gutes“ oder „menschliches Miteinander“ und Übernahme von „Eigenverantwortung“ gelesen werden, auf normative Aspekte reduziert werden:

„die könnten UNS ja auch mal FRAGEN wir SIND ja atheISTen wie SEHEN sie das, sollen die jetzt beKEHRT werden die KINde:r, oder soll denen was EINGeredet werden, [...] da könnten wir ja auch sagen NEIN es dreht sich hier HAUPTsächlich wieder um MENSchlichKEIT und etwas mehr verSTÄNDNIS für verschiedene DINGE (..) ja, also DA machen es die ELTERn uns teilweise NICHT einfach;“ (Fr. Späth, A91 Z. 719–725).

Typ 3 (Inversion): Im Unterschied zu Typ 1 und Typ 2, die beide konsolidierend sind, ist Typ 3 prozessorientiert. Anstelle einer beruflichen Identifiziertheit ist für Typ 3 eine Rollendistanz prägend. Sie korreliert mit Perspektivwechseln und der Übernahme von Perspektiven und Wertvorstellungen. Die berufliche wird von der privaten Sphäre unterschieden. Als *modus operandi* ist die *Umwertung (Inversion)* einer zunächst als negativ und de-agentivierend markierten neuen Rahmung rekonstruierbar. Die Inversion wird seitens der Erzieher:innen als Wendepunkt und Wiedergewinnung der eigenen Handlungsfähigkeit beschrieben. Während Typ 1 und Typ 2 exkludierende Interaktionsmodi zeigen, weist Typ 3 einen inkludierenden Interaktionsmodus auf, der auch die Eltern- und Kinderklientel einschließt. Die Erzieher:innen verweisen auf die Bestätigung und Gradierung ihrer bisherigen Arbeitspraxis und ihres beruflichen Selbstverständnisses durch die Akteure des neuen Trägers und begründen damit ihre Passung zu diesem. Ihr *modus operandi* ermöglicht den Erzieher:innen eine Annäherung an religionsbezogene Inhalte bei gleichzeitiger Beibehaltung einer Außenperspektive. Das wird besonders in ihrer Abgrenzung von religiösen Inhalten erkennbar, sobald diese auch den privaten Bereich der Frühpädagog:innen betreffen:

„wenn der vater die maus verabschiedet (.) gott beSCHÜTZE dich; also das ist schon zauberhaft (.) ja, [...], also ich hab da schon VIEL mehr verständnis für und sehe das jetzt manches so mit anderen AUGEN klar aber für MICH würde es eben trotz ALLEM niemals in FRAGE kommen;“ (Fr. Färber A67 Z. 588–594).

Typ 4 (Normerfüllung): Typ 4 weist eine Distanziertheit auf, die über eine reflektierte Distanz zur beruflichen Rolle hinausgeht. Sie korreliert mit dem *modus operandi* der *Relativierung divergenter Orientierungsrahmen* und einem komplementären Interaktionsmodus, bei dem unterschiedliche Positionen nebeneinander stehen gelassen werden. Berufliches und Privates erscheinen aufgrund der Berufsbiographien konfundiert, womit teilweise auch eine Diffusion beider Sphären verbunden ist, die im Unterschied zu Typ 1 jedoch externalisiert werden. Die funktionale Reziprozität steht im Vordergrund der gemeinsamen Handlungsprozesse. Die frühpädagogischen Fachkräfte verorten sich nicht in Konfliktfeldern innerhalb der Einrichtungen, da sie diese durch Distanzierung vermeiden. Die berufliche Expertise wird mit Verweis auf die Erfüllung von funktionalen und normativen Anforderungen validiert. Dabei wird beispielsweise neben der eigenen Taufe auch auf die Teilnahme an religionspädagogischen Qualifizierungs-

maßnahmen verwiesen, die zugleich relativiert werden. Die Erzieher:innen proponieren jeweils ihre Bereitschaft zur Anpassung an den Orientierungsrahmen des neuen Trägers. Auf der pragmatischen Ebene klammern sie die Enaktierung einer entsprechenden Praxis jedoch aufgrund ihres funktionalen Selbstverständnisses aus, sobald damit innerhalb ihres Arbeitsumfeldes konfligierende Handlungsorientierungen verbunden sind. Der relativierende *modus operandi* trägt daher zur Konsolidierung des konjunktiven Erfahrungsraumes in den Einrichtungen bei:

„h/das KÖNNTE ich, aber das ist ja nicht meine AUFGABE (.) wenn so angebote in den GRUPPEN gestaltet werden das machen ja doch die GRUPPENErzieher; (.) klar können_se mich fragen, wenn ich unterSTÜTZen soll und da würde ich jederzeit MITmachen (.) aber (.) da KOMM_ich gar nicht dazu.“ (Fr. Stein A71 Z. 353–358).

Anhand dieser sinngenetischen Typik wird deutlich, dass sich hinsichtlich der religionsbezogenen Elementarbildung, trotz unterschiedlicher Habitus der Erzieher:innen, auf der handlungspraktischen Ebene keine Veränderung ergibt, auch wenn der Orientierungsrahmen des evangelischen Trägers sich auf der expliziten Ebene positiver Zustimmung erfreut und individuell manche Inhalte und Methoden bejaht werden. Gleichzeitig ist rekonstruierbar, dass die Inhalte religionspädagogischer Projekte, wenn sie unmittelbare religiöse Aussagen und Bezugnahmen auf Gott enthalten, von den frühpädagogischen Fachkräften kritisch beurteilt werden und bei ihnen zu Distanzierung führen. Dabei wird die Wahl der Inhalte als pädagogisches oder didaktisches Defizit (als nicht altersgemäß, nicht kindgerecht oder vereinnahmend) eingeordnet und eine inhaltliche Anpassung der religionspädagogischen Angebote an den Orientierungsrahmen der KiTa erwartet. Das kann einerseits damit zusammenhängen, dass die Frühpädagog:innen bei den religionspädagogischen Projekten in der Kindergruppe durch eine religionspädagogische Fachkraft regulär nicht an der Planung des Projekts beteiligt sind, sondern die praktische Durchführung auf der gleichen Ebene wie die Kinder erleben. Da die häufig gewählte religionspädagogische Methode „Bodenbild“ (KETT) auf Partizipation und Identifikation der Adressaten abzielt, ermöglicht das auch den Erzieher:innen kaum die Beibehaltung ihrer Außenperspektive zu den Inhalten und dem damit verbundenen impliziten Deutungsrahmen.

3.2 Religion als starkes Subjektivierungskonzept und Auslöser von Distanzierungsreflexen

Zum anderen fällt diese Konstellation zusammen mit einem typübergreifenden Verständnis von Religiosität als einem starken Subjektivierungskonzept.⁹ Dieses

9 Ein „starkes Subjektivierungskonzept“ bezeichnet eine Norm, die von den Akteuren als identitätsrelevant und konstitutiv für die Zugehörigkeit zu bestimmten Organisationen und den damit verbundenen Tätigkeitsbereichen vorausgesetzt wird und

wird von den religiös nicht-verorteten Frühpädagog:innen affirmiert, jedoch nicht im Sinne einer Aneignung, sondern als Fremdrahmung im Sinne einer „totalen Identität“. Gleichzeitig entziehen sie sich diesem Anspruch sowohl identitätsbezogen als auch durch kollektiven Gegenperformanz. Allerdings rahmen sie mit diesem Verständnis ihrerseits auch christliche Akteure im Sinne einer Fremdrahmung. Die so verstandene Religiosität wird von den religiös nicht-verorteten frühpädagogischen Fachkräften als Voraussetzung für religionspädagogisches Handeln betrachtet. Das affirmative Verständnis von Religiosität als einem starken Subjektivierungskonzept ist typübergreifend rekonstruierbar und im kollektiven impliziten Wissen sowohl der pädagogischen Fachkräfte als auch der Elternklientel verortet. Es steht in Spannung zu dem explizit geäußerten Wissen, dass seitens des Trägers weder eine individuelle Aneignung religiöser Praxis (z. B. Tischgebete, Lieder) noch ein formaler Kirchenbeitritt der Erzieher:innen gefordert wird. Gleichwohl führt das Verständnis von Religiosität im Sinne einer starken Identitätsnorm nicht nur zu einer Abgrenzung der Erzieher:innen von Akteuren mit einer impliziten Passung zum konfessionellen Orientierungsrahmen des Trägers, sondern wird christlicherseits durch solche impliziten Passungsverhältnisse auch bestätigt oder verstärkt. Insbesondere dann, wenn die Fremdrahmung christlicher Akteure durch die Frühpädagog:innen nicht diskursiv zugänglich ist, sondern als „blinder Fleck“ auf beiden Seiten dazu beiträgt, sich davon jeweils identitätsbezogen abzugrenzen. Um das zu vermeiden, braucht es Räume für metakommunikative Aushandlungsprozesse.

Innerhalb der Artefaktassoziationen am Ende der Interviews werden bei einigen Erzieher:innen durchaus Zugänge zu Kirche, Glaube und religionsbezogenen Themen erkennbar, die von ihnen jedoch nicht religiös gedeutet werden. Entscheidend dafür ist, dass sie sich dabei selber „Distanzräume“ (z. B. Reisen und andere Orte, Raumästhetik, andere Personen als Reflexionsmodelle, Gesangstexte) schaffen, die ihnen die Beibehaltung ihrer Außenperspektive ermöglichen. Diese von den frühpädagogischen Fachkräften selbst konstruierten Zugänge ermöglichen eine experimentelle Annäherung, ohne die individuelle Aneignung einer christlichen oder religiösen Identität. Religiosität entspricht in dieser Form eher einem schwachen Subjektivierungskonzept, das nicht die ganze Person beansprucht und das aushandelbar ist. Demgegenüber bewirkt eine Praxis, die auf Identifikation mit oder auf die partizipative individuelle Aneignung einer religiösen Praxis zielt, eher das Gegenteil, nämlich eine Entsubjektivierung und identitätsbezogene Distanzierung davon.

die ihnen insofern nicht frei wählbar erscheint. Starke Subjektivierungskonzepte begegnen in Fremdrahmungen und impliziten Normalitätsvorstellungen (vgl. hierzu Geimer, 2020, S. 259).

4. Ausblick

Implizites Wissen und Handlungsrouinen ermöglichen in der Alltagspraxis ein professionelles Handeln. Dieses schützt, durch die damit verbundene Komplexitätsreduktion, die Akteure vor Überforderung durch kognitive und emotionale Spannungen und trägt daher eher zur Vermeidung von Bildungsprozessen bei (Hoffmann, 2020, S. 210 und Geimer, 2020, S. 265). Da auch ihr eigenes implizites Wissen den Akteuren nicht unmittelbar reflexiv zugänglich ist, bedingt es zugleich „blinde Flecke“ des eigenen Handelns. Insofern stellt es eine Begrenzung der eigenen Handlungsfähigkeit dar (Bohnsack, 2020, S. 128). Frühpädagog:innen sollten als Fachkräfte für Kinderperspektiven (vgl. Nentwig-Gesemann, 2022) ernst genommen werden, indem an ihr implizites Wissen angeknüpft und ihnen dieses reflexiv zugänglich gemacht wird. Daraus ergibt sich die Frage, wie sie sich andere Vergleichshorizonte erschließen können, durch die ihnen ihr konjunktives Wissen fremd oder fraglich wird. Hierzu wurden mit der rekonstruktiv-responsiven Evaluation (vgl. Lamprecht, 2012) im Rahmen einer praktischen Diskursethik und dem Konzept des Forschenden Lernens der frühpädagogischen Fachkräfte (vgl. Nentwig-Gesemann, 2022), bereits Ansätze eines in diesem Sinne perspektiverweiternden Bildungskonzepts vorgestellt. Solche Ansätze werden in die aktuelle Neukonzeptionierung der RPQ durch die Fortbildnerinnen des PTI der Evangelischen Kirche in Mitteldeutschland derzeit einbezogen und schrittweise im Prozess der Umsetzung weiterentwickelt. Außerdem ist die Frage zu stellen, wie nicht-religiöse Frühpädagog:innen in ihrer (Außen-)Perspektive auf Religion so bestärkt werden können, dass sie auch darüber Kindern Zugänge zu Religion ermöglichen können und wollen.

Für die evangelischen Träger von KiTas bedeutet das, dass bisherige Fort- und Weiterbildungsformate überdacht und teilweise neu konzipiert werden müssen. Denn auch evangelische KiTas sind, um ihren Bedarf an Fachkräften zu decken, zunehmend auf Frühpädagog:innen angewiesen, die sich weder evangelisch identifizieren, noch eine christliche oder überhaupt religiöse Sozialisation mitbringen. Eine Vermittlung von Materialien und Methoden, die ein Verständnis immanenter christlicher/evangelischer Deutungshorizonten voraussetzt, verstärkt je nachdem die individuelle Distanzierung der Erzieher:innen, was zur Vermeidung religionsbezogener Elementarbildung in der Praxis führt. Um sie stattdessen zu einer religionspädagogischen Handlungsfähigkeit zu ermächtigen, bedarf es einerseits der Räume zur Metakommunikation über die jeweiligen Deutungshorizonte. So kann z. B. im Rahmen von Fallbeispielen aus der eigenen Praxis der Frühpädagog:innen ein Austausch untereinander über die je unterschiedliche Wahrnehmung und Deutung konkreter Situationen thematisiert und reflektiert

werden. Außerdem scheint es hilfreich zu sein, „Distanzräume“¹⁰ zu eröffnen, die es den Fachkräften jeweils ermöglichen, eigene Zugänge zu erschließen und aushandeln zu können, ohne sich selbst religiös identifizieren zu müssen. Bei den Interviews hat sich die Arbeit mit Artefaktassoziationen dabei als weiterführend erwiesen. Solche Räume wertschätzend anzuerkennen und nicht anhand der eigenen oder idealtypischer Positionen zu bewerten, ist eine Voraussetzung dafür, dass die Erzieher:innen dabei nicht unter einen Rechtfertigungsdruck geraten. Im Unterschied zu entscheidungsförmigen Positionierungen oder reflektierter Anpassung, können damit stufenweise Aneignungsprozesse unterstützt werden, deren Grad die Frühpädagog:innen selber mitbestimmen.

Kirchentheoretisch stellen diese Beobachtungen insofern eine Herausforderung dar, als durch sie innerkirchlich selbstverständliche Kommunikationsformen fraglich werden. So werden z. B. entsprechend kulturhermeneutischer Praxis in stellvertretenden Sinndeutungen theologische und binnenkirchliche Normalitätsvorstellungen in den Diskurs (und damit auch in Lehr-/Lernprozesse) eingetragen, die in säkularen Kontexten nur dann anschlussfähig erscheinen, wenn der kulturelle Resonanzraum dafür vorhanden ist. Das trifft für die ostdeutsche Gesellschaft aber, aufgrund der gezielten „De-Kulturalisierung“¹¹ des Christentums während des totalitären kommunistischen Systems, genauso wenig zu wie für unsere zunehmend heterogene und multikultureller werdende Gesellschaft insgesamt. Ein Ausdruck hiervon ist die innerkirchliche Milieuverengung, der die evangelischen KiTas und die mit ihnen verbundene Sozialraumorientierung entgegensteuern.

Literatur

- Bischof, S. (2017). *Habitus und frühpädagogische Professionalität. Eine qualitative Studie zum Denken und Handeln von Fachkräften in Kindertageseinrichtungen*. Beltz.
- Blaszczyk, S. (2020). „Also kommt nicht mehr der Weihnachtsmann, sondern es kommt das Christkind“. *Ethnographische Fallstudie zur religiösen Elementarbildung in mehrheitlich konfessionslosem Kontext*. Evangelische Verlagsanstalt.
- Bock-Famulla, K., Münchow, A., Sander, F., Akko, D. P. & Schütz, J. (2021). *Länderreport Frühkindliche Bildungssysteme 2021. Transparenz schaffen – Governance stärken*. Bertelsmannstiftung. https://www.laendermonitor.de/fileadmin/files/laendermonitor/laenderprofile_2021/Laenderprofil_ST_2021.pdf

-
- 10 Beispielsweise körperliche oder sinnliche Wahrnehmung kirchlicher Räume und der dort geübten Praxis ohne eigene religiöse Deutung, Reiseerfahrungen (Wahrnehmungen religiöser Praxis in „anderen“ Kulturen), „dritte Personen“/Protagonisten als Projektionsfläche für religionsbezogene Fragen und Gedanken etc.
- 11 Dieser Begriff zeigt an, dass die christliche Religion und Glaube als Bestandteil einer überkommenen traditionellen bürgerlichen Kultur verpönt und nicht als Teil einer sich als progressiv verstehenden Gesellschaft und deren Kultur betrachtet wurden. Während Säkularität in anderen Kontexten demgegenüber durchaus eine Kulturalisierung der Religion beinhaltet.

- Bohnsack, R. (2020). *Professionalisierung in praxeologischer Perspektive*. Barbara Budrich.
- Bohnsack, R., Nentwig-Gesemann, I. & Nohl, A.-M. (Hrsg.). (2013). *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (3. Aufl.). Springer.
- Bohnsack, R., Hoffmann, N. F. & Nentwig-Gesemann, I. (2019). Typenbildung und Dokumentarische Methode. In S. Amling, A. Geimer, A.-C. Schondelmayer, K. Stützel & S. Thomsen (Hrsg.), *Jahrbuch Dokumentarische Methode* (S. 17–50). SSOAR. <https://doi.org/10.21241/ssoar.65691>
- Brandstetter, B. (2020). *Kulturen, Religionen und Identitäten Aushandeln. Elementarpädagogik zwischen Homogenisierung und Pluralisierung* (Interreligiöse und interkulturelle Bildung im Kindesalter 9). Waxmann.
- Breitenbach, E. & Nentwig-Gesemann, I. (2013). Die dokumentarische Interpretation von biografischen Interviews und narrativen Episoden aus dem pädagogischen Alltag. Möglichkeiten der Begleitung von Professionalisierungsprozessen in (früh-)pädagogischen Studiengängen. In P. Loos, A.-M. Nohl, A. Pryborski & B. Schäffer (Hrsg.), *Dokumentarische Methode. Grundlagen – Entwicklungen – Anwendungen* (S. 337–353). Barbara Budrich.
- Comenius-Institut (Hrsg.). (2024). *Evangelische Tageseinrichtungen für Kinder. Bildungsbericht 2024*. <https://comenius.de/ebib-evangelische-tageseinrichtungen-fuer-kinder/>
- Deppermann, A. (2008). *Gespräche analysieren. Eine Einführung* (4. Aufl.). Springer VS.
- Dippelhofer-Stiem, B. (2001). *Erzieherinnen im Vorschulbereich. Soziale Bedeutung, berufliche Sozialisation und Professionalität im Spiegel sozialwissenschaftlicher Forschung. Arbeitsbericht Nr. 11, Internetfassung*. https://www.soz.ovgu.de/isoz_media/downloads/arbeitsberichte/11.pdf
- EKD – Evangelische Kirche in Deutschland (Hrsg.). (2020). *Kinder in die Mitte! Evangelische Kindertageseinrichtungen: Bildung von Anfang an. Eine Handreichung des Rates der EKD*. Evangelische Verlagsanstalt.
- EKD – Evangelische Kirche in Deutschland (Hrsg.). (2023). *Wie hältst du's mit der Kirche? Zur Bedeutung der Kirche in der Gesellschaft. Erste Ergebnisse der 6. Kirchenmitgliedschaftsuntersuchung*. Evangelische Verlagsanstalt.
- Friedrichs, T. (2017). *Professionalisierung frühpädagogischer Fachkräfte in Aus- und Weiterbildung*. Beltz.
- Geimer, A. (2020). Bildung als Entsubjektivierung und Subjektivierung. Bildungspotentiale kommunikativ/diskursiv generalisierter Subjektnormen. S. Amling, A. Geimer, S. Rundel & S. Thomsen (Hrsg.), *Jahrbuch dokumentarische Methode*, 2–3 (S. 255–278). centrum für qualitative evaluations- und sozialforschung e.V. (ces).
- Goffman, E. (1963/1990). *Stigma. Notes on the management of spoiled identity*. Prentice Hall/Penguin Books Ltd.
- Hoffmann, N. F. (2020). Bildung, Lernen und Sozialisation. Anlässe für grundbegriffliche Konturierungen in der biographieorientierten Bildungsforschung unter Berücksichtigung der Aspekthaftigkeit der Erkenntnis. Eine Replik zum Beitrag von Sarah Thomsen „Zur Tradierung in der Transformation – Woran knüpft die Habitustransformation an?“. In S. Amling, A. Geimer, S. Rundel & S. Thomsen (Hrsg.), *Jahrbuch dokumentarische Methode*, 2–3 (S. 207–214). centrum für qualitative evaluations- und sozialforschung e.V. (ces). <https://doi.org/10.21241/ssoar.70843>

- Käbisch, D. (2022). Religiöse Positionierung und kirchliche Bildungsangebote. Religionspädagogische Aspekte der VI. Kirchenmitgliedschaftsuntersuchung der EKD 2022. *Theo-Web*, 21(2), 170–181. <https://doi.org/10.23770/tw0255>
- Kallfaß, A. (2022a). *Interaktion zwischen frühpädagogischen Fachkräften und Eltern in der Kindertagesstätte. Eine rekonstruktive Analyse professionalisierter Praxis*. Springer Fachmedien.
- Kallfaß, A. (2022b). Professionalisierung in der Zusammenarbeit zwischen frühpädagogischen Fachkräften und Eltern in der Organisation Kindertagesstätte. In R. Bohnsack, A. Bonnet & U. Hericks (Hrsg.), *Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung. Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit* (S. 312–335). Julius Klinkhardt.
- Knoblauch, C. (2019). *Potentiale religiöser und interreligiöser Kompetenzentwicklung in der frühkindlichen Bildung* (Interreligiöse und interkulturelle Bildung im Kindesalter 7). Waxmann.
- Kunze-Beiküfner, A. (2017). *Kindertheologisch-responsive Sensitivität pädagogischer Fachkräfte in Kindertagesstätten. Eine Untersuchung zur Praxis des Theologisierens in Kindertagesstätten* (APTh 66). Evangelische Verlagsanstalt.
- Lämmlein, G. & Wegner, G. (2020). Sozialraumorientierung von Kirche und Diakonie. Einleitende Überlegungen. In G. Lämmlein & G. Wegner (Hrsg.), *Kirche im Quartier. Die Praxis. Ein Handbuch* (S. 25–39). Evangelische Verlagsanstalt.
- Lamprecht, J. (2012). *Rekonstruktiv-responsive Evaluation in der Praxis. Neue Perspektiven dokumentarischer Evaluationsforschung*. Springer VS.
- Lucius-Hoene, G. (2012). „Und dann haben wir’s operiert“. Ebenen der Textanalyse narrativer Agency-Konstruktionen. In S. Bethmann, C. Helfferich, H. Hoffmann & D. Niermann (Hrsg.), *Agency. Qualitative Rekonstruktionen und gesellschaftstheoretische Bezüge von Handlungsmächtigkeit* (S. 40–70). Beltz.
- Maiwald, A. (2020). Die „inferiore“ Arbeit der Erzieherinnen. Zu den verdeckten Dimensionen beruflicher Ungleichheit. *AIS-Studien*, 13(2) 98–114. <https://doi.org/10.21241/ssoar.70993>
- Nentwig-Gesemann, I. (2022). Forschendes Lernen als Impuls für Professionalisierungsprozesse. Erfahrungen aus einer Weiterbildung zur „Fachkraft für Kinderperspektiven“. In R. Bohnsack, A. Bonnet & U. Hericks (Hrsg.), *Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung. Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit* (S. 389–409). Julius Klinkhardt.
- Nohl, A.-M. (2012). *Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis* (4. Aufl.). Springer.
- Rupp, T. (2018). *Religiöse Bildung in kirchlichen Kindertagesstätten zwischen Theorie und Praxis. Elemente einer Theorie religiöser Bildung* (Tübinger Perspektiven zur Pastoraltheologie und Religionspädagogik 55). LIT.
- Schäffer, B. (2020). Typenbildende Interpretation. Ein Beitrag zur methodischen Systematisierung der Typenbildung der Dokumentarischen Methode. In J. Ecaruius & B. Schäffer (Hrsg.), *Typenbildung und Theoriegenerierung. Methoden und Methodologien qualitativer Bildungs- und Biographieforschung* (2. Aufl., S. 65–88). Barbara Budrich. https://www.researchgate.net/publication/338556309_Typenbildende_Interpretation_Ein_Beitrag_zur_methodischen_Systematisierung_der_Typenbildung_der_Dokumentarischen_Methode

- Schneider, A. (2024). Voraussetzungen religiöser Bildung im Elementarbereich. In M. Domsgen & K. Höhn-Norden (Hrsg.), *Perspektivverschiebungen im religiösen Feld. Lernprozesse angesichts zunehmender Konfessionslosigkeit* (S. 321–335). Evangelische Verlagsanstalt.
- Schneider, A. B. (2025). *Zugänge nichtreligiöser Fachkräfte zur religiösen Elementarbildung. Eine Annäherung aus praxeologischer Perspektive* (APTh 101). Evangelische Verlagsanstalt.
- Statistisches Landesamt Sachsen-Anhalt (Hrsg.). (2023). *Statistisches Jahrbuch. Sachsen-Anhalt 2023*. https://statistik.sachsen-anhalt.de/fileadmin/Bibliothek/Landesamter/StaLa/startseite/Daten_und_Veroeffentlichungen/Veroeffentlichungen/Statistisches_Jahrbuch/6Z001_2023_A.pdf

Pluralität, Heterogenität und nachlassende religiöse Sozialisation

Herausforderungen für religiöse Erziehung und Bildung in evangelischen Kitas

Friedrich Schweitzer

Der Wandel der sozialen, kulturellen und religiösen Verhältnisse macht auch vor evangelischen Kitas nicht halt. Die religiös-weltanschauliche Vielfalt gehört inzwischen zum Alltag fast aller Einrichtungen, während die herkömmlichen christlichen Prägungen immer weiter abzunehmen scheinen. Was bedeutet dies für Kitas, die bewusst evangelisch ausgestaltet sein sollen?

Die Vielfalt begegnet den Fachkräften ganz unmittelbar bei den Kindern und ihren Eltern. Die Kindergruppen umfassen auch in evangelischen Einrichtungen keineswegs nur evangelische Kinder, sondern ebenso Kinder mit einer anderen Konfessionszugehörigkeit, konfessionslose Kinder, muslimische Kinder sowie, je nach örtlichen Verhältnissen, Kinder mit einer Zugehörigkeit beispielsweise zu einer fernöstlichen Religion. Der Begriff Pluralität hebt auf die religiöse und weltanschauliche Vielfalt ab, während der Begriff Heterogenität stärker die soziale und kulturelle Mischung in den Kindergruppen betont. In beiden Hinsichten stellt sich die Frage, wie sich die vor allem von der Kirche häufig erhobene Forderung nach einem evangelischen Profil in einer solchen Situation noch aufrechterhalten lässt. Die Fachkräfte fragen (sich), wie eine evangelisch ausgerichtete Erziehung und Bildung überhaupt noch möglich oder legitim sein kann, wenn so viele Kinder und Eltern nicht evangelisch sind.

Religiöse Erziehung und Bildung gehören zu den zentralen Aufgaben von Kitas, auch wenn sie je nach Trägerschaft unterschiedlich wahrgenommen werden. In evangelischen Einrichtungen kommt religionspädagogischen Aufgaben eine hervorgehobene Bedeutung zu. Das bedeutet aber nicht, dass diese Aufgaben nur in kirchlichen Einrichtungen umgesetzt werden sollten. Denn alle Kinder haben ein Recht auf Religion (Schweitzer, 2019), weil die religiöse Dimension zum Menschsein gehört und ein umfassend verstandener Bildungsauftrag diese Dimension auch dann nicht übergehen kann, wenn Einrichtungen keine religiöse Trägerschaft aufweisen (vgl. Biesinger & Schweitzer, 2024). Im vorliegenden Beitrag sollen jedoch die evangelischen Einrichtungen im Vordergrund stehen und es soll gefragt werden, was der Wandel der Gesellschaft sowie der religiösen Situation für den religiösen Erziehungs- und Bildungsauftrag speziell dieser Einrichtungen bedeutet. Einen wichtigen Ausgangspunkt stellt auch in diesem Kapitel der evangelische Bildungsbericht (Comenius-Institut, 2024) dar, auch wenn religionspädagogische Fragen nicht im Zentrum dieses Berichts stehen. Insofern

kann dieses Kapitel als Kontextualisierung und Ergänzung des Bildungsberichts gelesen werden.

1. Religionszugehörigkeit von Kindern und Fachkräften in evangelischen Einrichtungen

Wer von einem evangelischen Bildungsbericht Informationen zur Religionszugehörigkeit von Kindern und Eltern sowie Fachkräften in evangelischen Einrichtungen erwartet, wird enttäuscht. Da diese Bildungsberichte auf der Kinder- und Jugendhilfestatistik beruhen (vgl. Comenius-Institut, 2024, S. 7–9), können sie dazu keine Auskunft geben. In dieser Statistik wird das Merkmal Religionszugehörigkeit hinsichtlich der Kitas nicht erfasst. In der Regel verfügen auch die Kirchen nicht über entsprechende Angaben (wobei es in manchen Bundesländern Ausnahmen von dieser Regel zu geben scheint, aber auch in diesem Falle handelt es sich wohl eher um interne Informationen).

Die bislang einzige bundesweite und auf Repräsentativität angelegte Erhebung zu dieser Frage liegt inzwischen schon einige Zeit zurück (Schweitzer et al., 2011), aber die Befunde sind im vorliegenden Zusammenhang noch immer aufschlussreich (als qualitative Studie zur Wahrnehmung religiöser Vielfalt durch die Fachkräfte: vgl. Lichy, 2023). Zudem können sie zumindest hypothetisch vor dem Hintergrund des religiösen Wandels in der Gesellschaft fortgeschrieben werden. Den Angaben der Einrichtungen zufolge, auf denen diese Erhebung basiert, weisen Einrichtungen in kirchlicher (evangelischer und katholischer) Trägerschaft ebenso wie die Einrichtungen in kommunaler Trägerschaft eine in religiöser Hinsicht gemischte Zusammensetzung bei den Kindern auf. Dabei stellten die christlichen Kinder zwar die Mehrheit dar, aber mit rund 13 % war auch der Anteil der muslimischen Kinder und mit rund 16 % der Anteil der konfessionslosen Kinder erheblich (Schweitzer et al., 2011, S. 37). Die seither eingetretenen Veränderungen lassen erwarten, dass diese Anteile inzwischen stark angewachsen sind, während die dem Christentum angehörigen Kinder deutlich weniger geworden sein dürften.

Die Befunde zum Migrationshintergrund von Kindern in evangelischen Einrichtungen, die der aktuelle Bildungsbericht enthält, unterstützen diese Annahme (vgl. Comenius-Institut, 2024, S. 52–62). Der prozentuale Anteil dieser Kinder in evangelischen Einrichtungen liegt demnach inzwischen durchschnittlich bei rund 28 % (S. 53). Allerdings muss bewusst bleiben, dass der Migrationshintergrund keinesfalls mit der Religionszugehörigkeit gleichgesetzt werden darf und dass es auch zahlreiche Kinder aus Familien mit nichtchristlicher Religionszugehörigkeit gibt, die die deutsche Staatsbürgerschaft besitzen. Da die Einwanderung nach Deutschland aber vielfach aus Ländern erfolgt, in denen die Bevölkerung in

zum Teil großer Mehrheit dem Islam angehört, kann zumindest von einer gewissen Wahrscheinlichkeit im Blick auf die Religionszugehörigkeit von Kindern mit Migrationshintergrund gesprochen werden. Zumindest hinsichtlich der Kinder stellen sich evangelischen Kitas so gesehen als multireligiöse Einrichtungen dar.

Angaben zur Religionszugehörigkeit der Fachkräfte sind bislang nicht verfügbar. Wie die im Folgenden aufgenommenen Forschungsprojekte zumindest für einzelne Einrichtungen zeigen, ist davon auszugehen, dass vor allem muslimische Fachkräfte zumindest im Bereich nicht von den Kirchen getragener Einrichtungen schon seit längerer Zeit eine Normalität sind und dass sich im Bereich kirchlich getragener Einrichtungen aktuell ähnliche Tendenzen abzeichnen (dazu noch unten). Deshalb wird im Folgenden ausdrücklich nach multireligiösen Teams in evangelischen Einrichtungen gefragt.

In verschiedenen Untersuchungen wurde auch nach der interreligiösen Kompetenz der Fachkräfte gefragt (vgl. Schweitzer et al., 2008, S. 27; Schweitzer et al., 2011, S. 49; Schweitzer et al., 2020; Schweitzer et al., 2024; als Studie zur Ausbildung von Fachkräften Schweitzer & Biesinger, 2015). Die Befragten sollten dazu eine Selbsteinschätzung abgeben, mitunter wurde diese Kompetenz zusätzlich anhand von Tests erhoben. Bei all diesen Untersuchungen ergab sich, dass die Fachkräfte sich durch ihre Ausbildung kaum auf die multireligiöse Situation in den Einrichtungen und die damit verbundenen religionspädagogischen Anforderungen vorbereitet fühlen oder vorbereitet sind. Reformen der Ausbildung erscheinen dringlich, wobei auch die Fortbildung mit im Blick sein sollte.

2. Nachlassende religiöse Sozialisation und Religionslosigkeit

Neben der zunehmenden religiösen Pluralität und Heterogenität wird vielfach in der nachlassenden religiösen Sozialisation sowie der stark rückläufigen Bedeutung von Religion in den Familien sowie in der Gesamtbevölkerung in Deutschland (vgl. etwa die Kirchenmitgliedschaftsuntersuchung: EKD, 2023) eine entscheidende Herausforderung für religiöse Erziehung und Bildung gesehen. In der Wissenschaft stehen hinter dieser Wahrnehmung vor allem säkularisierungstheoretische Erwartungen, weshalb entsprechende Deutungen nicht unumstritten sind. Wer sein Augenmerk von vornherein nur auf den Religionsverlust richtet, zeigt vielfach nur wenig Interesse am Religionswandel, wie er gerade in Familien anzutreffen ist. Wenn Menschen sich beispielsweise nicht an Angeboten der Kirche beteiligen, bedeutet dies nicht, dass sie sich überhaupt nicht für religiöse Fragen interessieren. Zu bedenken ist dabei, dass vielen Menschen schon der Begriff Religion fremd (geworden) ist, auch wenn sie durchaus christliche Werte für die Erziehung ihrer Kinder wichtig finden. Für die Praxis ist es jedenfalls

wichtig, sich auf die tatsächliche Situation vor Ort sowie die konkret beteiligten Personen mit ihren religiösen Voraussetzungen einzulassen und sich nicht einfach von allgemeinen Annahmen leiten zu lassen (vgl. die Diskussion in Boger et al., 2022). Pädagogisch sind Negativzuschreibungen stets kontraproduktiv.

Die These einer nachlassenden religiösen Sozialisation bezieht sich insbesondere auf den christlichen Bereich. Im muslimischen Bereich fehlen bislang entsprechende Befunde. Vielfach wird in der Praxis aber davon ausgegangen, dass die religiöse Familienerziehung bei muslimischen Kindern nach wie vor stark ausgeprägt ist.

Klar angewachsen ist der Anteil der konfessionslosen Kinder (eine eigene Statistik gibt es dazu allerdings nicht). Traditionell finden sich die höchsten Prozentsätze konfessionsloser Menschen in Ostdeutschland, aber auch in den westlichen Bundesländern hat dieser Anteil deutlich zugenommen (vgl. EKD, 2020a). Dass die Konfessionslosigkeit von Eltern nicht in jedem Falle mit einer prinzipiellen Ablehnung von Religion gleichzusetzen ist, zeigt im vorliegenden Zusammenhang die Tatsache, dass solche Eltern ihre Kinder zum Teil durchaus bewusst in evangelischen Einrichtungen anmelden. Darüber hinaus geben Untersuchungen aus Ostdeutschland Einblick in Möglichkeiten, wie religionspädagogische Arbeit mit konfessionslosen Kindern in evangelischen Einrichtungen sinnvoll gestaltet werden kann (dazu noch unten).

Ob sich Effekte einer nachlassenden religiösen Sozialisation auch bei Fachkräften feststellen lassen, wurde bislang noch nicht untersucht. Erfahrungsberichte beispielsweise aus den Fachschulen, an denen ein Großteil der Fachkräfte ausgebildet wird, geben mitunter entsprechende Hinweise, aber dabei handelt es sich um persönliche Eindrücke. Eine sorgfältige Untersuchung zur religiösen Orientierung von Fachkräften wäre sehr wünschenswert.

3. Religiöse Sozialisation, Erziehung und Bildung in der Kita heute

Traditionell wurde im Blick auf die Kita von religiöser Erziehung gesprochen oder, mit Hinweis auf die nachlassende religiöse Familiensozialisation, auch von einer kompensatorischen Sozialisationsaufgabe. In neuerer Zeit wird, im Anschluss an die erziehungswissenschaftliche Diskussion sowie die Sozialgesetzgebung (SGB VIII), wonach dem Kindergarten die dreifache Aufgabe von Betreuung, Erziehung und Bildung zukommt, häufiger der Begriff religiöse Bildung verwendet. Dadurch wird der Bildungsanspruch im Elementarbereich auch in religiöser Hinsicht geltend gemacht. Das Ziel liegt dann in der (religiösen) Subjektwerdung des Kindes. Um die Konnotationen des Erziehungsbegriffs zu vermeiden, der mitunter im Sinne einer Formung des Kindes verstanden wird („ziehen“), wird

gerne auch von religiöser Begleitung gesprochen. Ein vergleichsweise neuer Begriff ist der der Religionssensibilität. Er zielt auf die Bereitschaft insbesondere von Fachkräften, sich auf die großen Fragen der Kinder einzulassen, die häufig eine religiöse Bedeutung einschließen (Knoblauch & Weber, 2018). Darüber hinaus gilt das Prinzip der Religionssensibilität aber auch im Verhältnis zu Eltern sowie ganz allgemein im Blick auf Erfahrungszusammenhänge in der Gesellschaft, in denen die religiöse Dimension aufscheint (als Gesamtdarstellungen zu religiöser Erziehung und Bildung in der Kita vgl. etwa Biesinger & Schweitzer, 2024; Möller & Sajak, 2019; als Darstellungen aus kirchlicher Sicht: EKD, 2004, 2020b; aus landeskirchlicher Sicht bspw. Evangelische Landeskirche in Baden & Diakonisches Werk Baden, 2019).

Diese Beobachtungen verweisen auf ein verändertes Selbstverständnis von Religionspädagogik im Elementarbereich. Aufgaben der religiösen Erziehung und Bildung werden nicht etwa mit Trägerinteressen begründet – beispielsweise der evangelischen Kirche –, sondern viel häufiger mit dem Recht des Kindes auf Religion (Schweitzer, 2019). Das bedeutet umgekehrt, dass auch von den kirchlichen Trägern deutlich signalisiert werden sollte, dass es in evangelischen Einrichtungen um die Förderung der Kinder geht und nicht um ein Eigeninteresse der Kirche. Mitunter kommen aus dem kirchlichen Kontext allerdings noch immer andere Signale: Wenn beispielsweise in der aktuellen Kirchenmitgliedschaftsuntersuchung gefragt wird: „Hat der regelmäßige Kontakt zu einem kirchlichen Kindergarten Ihre Einstellung zur Kirche verbessert, verschlechtert oder nicht verändert?“ (EKD, 2023, S. 61), so kann diese Frage leicht so verstanden werden, dass bei den Kirchen eben doch das Motiv der Stabilisierung von Kirchenmitgliedschaft vorherrsche.

Da die religiöse Dimension zur Persönlichkeitsentwicklung gehört und Kinder in ihrem Aufwachen unvermeidlich auch religiösen Fragen und Ausdrucksformen begegnen, kann Religion im Bildungsauftrag der Kita nicht ausgespart werden. Die meisten Bildungs- und Orientierungspläne für den Elementarbereich enthalten mehr oder weniger ausdrückliche Hinweise zur religiösen Begleitung von Kindern.

Auch wenn sich das Ziel religiöser Elementarerziehung in evangelischen Kitas nicht so verstehen lässt, dass Kinder hier „evangelisch gemacht“ werden sollen, gilt nach wie vor, dass diese Kitas Kindern eine Begegnung mit dem evangelischen Verständnis des Christentums und seiner Praxis ermöglichen sollen. Entsprechende Angebote, bei denen dies besonders gut greifbar ist, weisen vielfältige Formen auf: Das Erzählen biblischer Geschichten und das Singen christlicher Lieder finden sich hier ebenso wie das gemeinsame Beten. Dazu kommen die christlichen Feste sowie beispielsweise religiöse Morgenkreise (s. dazu noch unten).

Zugleich öffnen sich mehr und mehr evangelische Einrichtungen für die Aufgabe interreligiösen Lernens und werden sich dabei bewusst, dass sie auch eine religionspädagogische Verantwortung für nichtchristliche Kinder in ihrer Einrichtung haben. Diesem Ziel kann beispielsweise auch die Anstellung von Fachkräften dienen, die einer nichtchristlichen Religion angehören (dazu noch unten). Aus dem Recht des Kindes auf Religion wird damit das Recht jedes Kindes auf seine Religion, und auch die Rechte der konfessionslosen Kinder dürfen in einer evangelischen Kita nicht weniger geachtet werden.

4. Zur Bedeutung multikultureller und multireligiöser Teams

Interreligiös-religionspädagogische Aufgaben sind anspruchsvoll, werden aber in der Ausbildung für den Elementarbereich nicht ausreichend berücksichtigt (s. die dazu oben genannten Studien). Sofern die Teams der Fachkräfte in den Einrichtungen eine multikulturelle und multireligiöse Zusammensetzung aufweisen, verdienen die damit verbundenen Potentiale daher besondere Aufmerksamkeit (vgl. Schweitzer et al., 2020).

Der gesellschaftliche Wandel bringt es mit sich, dass auch eine multikulturelle und multireligiöse Zusammensetzung der Teams der Fachkräfte wahrscheinlicher wird. Allerdings dürfte dies bislang im kirchlichen Bereich vor allem für kulturell unterschiedliche Herkünfte gelten. Denn die Anstellung von Fachkräften mit einer nichtchristlichen Religionszugehörigkeit war in kirchlichen Einrichtungen lange Zeit nicht zulässig. In vielen Landeskirchen (ein Überblick liegt dazu nicht vor) ist die Einstellung solcher Fachkräfte aber unter bestimmten Voraussetzungen inzwischen möglich. Bedingung dafür ist in der Regel, dass die entsprechenden Kitas nach einer Konzeption arbeiten, die besonderen Wert auf interreligiöse Bildung legt. Angaben dazu, wie viele beispielsweise muslimische Fachkräfte in kirchlichen (oder auch kommunalen) Einrichtungen tätig sind, liegen bislang allerdings nicht vor.

Eine erste kleine Untersuchung zu muslimischen Fachkräften, die damals noch ausschließlich im staatlichen Bereich zu finden waren (Coronel-Zähringer & Schweitzer, 2020), machte deutlich, dass diese Fachkräfte keineswegs in allen Fällen religionspädagogisch tätig werden wollen. Auch ihre Religionszugehörigkeit leben sie offenbar auf jeweils individuell bestimmte Art und Weise aus, d. h. sie folgen den mit dem Islam verbundenen Erwartungen keineswegs in allen Fällen. Ein weiterer Befund dieser Untersuchung verweist darauf, dass die Einrichtungen sich noch zu wenig der Potenziale von multireligiösen Teams bewusst sind und diese entsprechend noch zu wenig nutzen. In einem derzeit laufenden Projekt zur wissenschaftlichen Begleitung evangelischer Einrichtungen im Be-

reich der württembergischen Landeskirche, an denen muslimische Fachkräfte tätig sind, werden Möglichkeiten entwickelt, die solche Potenziale stärker zu nutzen erlauben. Dabei ist beispielsweise an eine religionspädagogische Begleitung muslimischer Kinder zu denken sowie an die Elternarbeit, die zugleich von zusätzlichen sprachlichen Fähigkeiten (etwa Türkisch oder Arabisch) profitieren kann. Dazu kommt die Möglichkeit, interreligiöses Lernen für alle Kinder in der Kita zu unterstützen. In diese Richtung weisen auch Befunde aus einer Vergleichsuntersuchung zu einer muslimischen und einer evangelischen Einrichtung (Ramadan, 2020).

Wie fruchtbar interreligiös und interkulturell zusammengesetzte Teams arbeiten können, zeigt das Beispiel einer Kita der Religionen, die sich allerdings nicht in evangelischer, sondern in multireligiöser Trägerschaft befindet (Darstellung bei Schweitzer, 2024). Die evangelische Kirche ist jedoch in Gestalt der örtlichen Diakonie (Pforzheim, Baden-Württemberg) an der Trägerschaft beteiligt. Bei dieser Kita handelt es sich um die bundesweit bislang einzige Kita in jüdisch-christlich (evangelisch, katholisch, orthodox)-muslimisch-jesidischer Trägerschaft. Im Team sollen möglichst alle diese Konfessionen und Religionen präsent sein, wobei es bislang nicht gelungen ist, eine jüdische Fachkraft zu gewinnen. Die Vielfalt im Team der Fachkräfte sorgt hier für eine kompetente religionspädagogische Begleitung möglichst aller Kinder sowie für thematische Angebote zu den verschiedenen an dieser Kita beteiligten Konfessionen und Religionen.

Auch wenn eine solche Kita der Religionen nicht als Zukunftsmodell für alle Einrichtungen anzusehen ist, schon weil die örtlichen Verhältnisse für eine solche Kita eine wichtige Voraussetzung darstellen (beispielsweise gibt es an vielen Orten weder jüdische noch jesidische Gemeinden), kann sie doch als ein Lernfeld angesehen werden, von dem andere profitieren können. In allen Kitas gibt es heute Kinder mit unterschiedlicher Religionszugehörigkeit und ohne eine solche Zugehörigkeit. Der religiösen Vielfalt dieser Kinder mehr Beachtung zu schenken ist ein wichtiges religionspädagogisches Desiderat. Dass jedes Kind ein Recht auf seine Religion hat, ist auch aus evangelischer Sicht zu bejahen. Multikulturelle und multireligiöse Teams zählen zu den Voraussetzungen für die Einlösung dieses Rechts.

5. Und was wird aus dem evangelischen Profil?

Aufgrund der beschriebenen Veränderungen dürften sich die Kitas in evangelischer Trägerschaft in den letzten Jahren und Jahrzehnten stark gewandelt haben. Trotzdem sollen sie ihr evangelisches Profil nicht verlieren (mit entsprechender Akzentuierung s. EKD, 2004). Der Begriff „Profil“ ist allerdings nicht unumstritten (grundlegende Darstellung bei Harz, 2007). Mitunter wird bezweifelt, dass er sich tatsächlich dazu eignet, das Besondere einer evangelischen Einrichtung spe-

ziell im Elementarbereich zu erfassen. In dieser Sicht kommt es hier nicht etwa auf eine explizite christliche Verkündigung an, sondern darauf, den Kindern und ihren Eltern ein pädagogisch qualitätsvolles Angebot zu machen. Problematisch ist die Forderung nach einem evangelischen Profil dann, wenn der Begriff abgrenzend verwendet wird. Viele traditionelle Abgrenzungen werden nicht mehr als zeitgemäß angesehen. So schärft auch die evangelische Kirche insgesamt ihr „Profil“ immer seltener dadurch, dass sie sich von der katholischen Kirche abgrenzt. Ebenso ist das Verhältnis zu Einrichtungen in kommunaler oder anderer Trägerschaft inzwischen, zumindest im besten Falle, mehr durch Kooperation und den gemeinsamen Einsatz für das Wohl von Kindern und Familien geprägt als durch den Versuch, sich auf Kosten der jeweils anderen zu „profilieren“.

Jenseits solcher Ambivalenzen in der Begrifflichkeit bleibt aber richtig, dass evangelische Einrichtungen als evangelisch erkennbar sein müssen. Die Frage nach ihrer besonderen Ausrichtung stellt sich umso mehr, je pluraler die Verhältnisse in der Gesellschaft in religiöser und weltanschaulicher Hinsicht ausfallen. Dabei geht es nicht um Abgrenzung, sondern um Transparenz im Blick auf die pädagogischen Voraussetzungen im Sinne von Menschenbildern und Werten. Darüber hinaus fragen sich die Kirchen als Träger solcher Einrichtungen, warum sie ihre knapper werdenden Mittel im Elementarbereich investieren sollen, wenn es nicht um ein wirklich evangelisches Anliegen geht.

Insofern ist es verständlich, dass zahlreiche evangelische Kitas schon auf ihren Websites Leitbilder veröffentlichen, in denen explizit auf ihr evangelisches Profil hingewiesen wird. Bei genauerer Betrachtung der dabei verwendeten Formulierungen bestätigt sich, was Frieder Harz (2007) schon vor Jahren beschrieben hat: Ein evangelisches Profil lässt sich nicht einfach an einzelnen Merkmalen wie etwa der Anzahl biblischer Geschichten festmachen, die in einer Einrichtung erzählt werden. Ein solches Profil kommt vielmehr multidimensional zum Ausdruck und kann daher nur angemessen erfasst werden, wenn verschiedene Dimensionen berücksichtigt werden. Das evangelische Profil schließt ebenso eine pädagogische Grundhaltung ein (Achtung aller Kinder als Gottes Ebenbilder) wie die Beziehung zu den Kindern (Anerkennung aller Menschen), Werte (vor allem Nächstenliebe) wie den Einsatz für Frieden und ökologische Verantwortung. Bei manchen Einrichtungen kommt dazu auch ein enges Verhältnis zur kirchlichen Gemeinde, das im Idealfall von beiden Seiten gepflegt wird. Wie schon deutlich geworden ist, steht all dies nicht in Konkurrenz zu biblischen Geschichten und christlichen Liedern, liturgischen Vollzügen und Begegnungen beispielsweise mit Pfarrer:innen, aber ohne eine umfassende Wahrnehmung einer Einrichtung lässt sich auch nicht über ihr Profil urteilen.

Besonders drängend ist inzwischen allerdings die Frage, wie sich ein evangelisches Profil noch aufrechterhalten lässt, wenn so viele Kinder, Eltern und nun vielleicht auch noch Fachkräfte einer anderen Religion angehören. Lange Zeit

erschien so etwas als nicht mit einem evangelischen Profil vereinbar. In einer Orientierungshilfe der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD, 2010) findet sich dazu eine wichtige Klärung: Evangelisches Profil und Offenheit für andere, auch für andere Religionen, stehen demnach nicht im Gegensatz zueinander. Vielmehr gilt, dass sich Profil und Offenheit wechselseitig bedingen:

„Als Orientierungspunkte für kirchliches Bildungshandeln stellen Profil und Offenheit, richtig verstanden, keinen Gegensatz dar. Beide müssen so ausgelegt werden, dass sie ebenso auf Gemeinsamkeiten zwischen Konfessionen, Religionen und Weltanschauungen eingestellt sind wie auf bleibende Unterschiede. Unter dieser Voraussetzung bedingen sich Profil und Offenheit wechselseitig: Je deutlicher das Profil hervorgehoben wird, desto größer sollte auch die Offenheit sein – und je größer die Offenheit sein soll, desto schärfer muss das Profil werden.“ (ebd., S. 60).

Dieses Ziel wird sich nur erreichen lassen, wenn die Mitarbeitenden sowohl durch die Ausbildung als auch durch entsprechende Fortbildungsangebote unterstützt werden.

Eine spezielle Herausforderung ergibt sich in dieser Hinsicht aus den Verhältnissen in manchen ostdeutschen Landeskirchen, wo evangelische Einrichtungen mitunter durch den Wechsel in der Trägerschaft zuvor nicht kirchlich getragener Einrichtungen entstanden sind. Sofern vermieden werden sollte, das bisherige Personal einfach zu entlassen, sind hier nun besonders herausfordernde, aber auch interessante Situationen zu beobachten. So wird etwa versucht, das evangelische Profil dieser Einrichtungen dadurch zu gewährleisten, dass Vertreter:innen der Kirche in der Kita tätig werden und entsprechende Angebote machen. Erste Erfahrungen und Befunde aus solchen Einrichtungen (Blaszcyk, 2024) zeigen, dass es auf diese Weise durchaus möglich sein kann, ein evangelisches Profil zu realisieren. Auf längere Sicht wäre es aber auch hier wünschenswert, dass die evangelische Ausrichtung von allen Beteiligten mitgetragen wird (zu „religiös nicht verorteten“ Fachkräften: vgl. Schneider, 2024).

Angesichts des allgemeinen Fachkräftemangels, der dem Bildungsbericht (Comenius-Institut, 2024, S. 123; Böwing-Schmalenbrock in diesem Band) zufolge wohl gerade auch für evangelische Einrichtungen noch längere Zeit anhalten wird, ist realistischerweise allerdings mit einer nicht allzu profilierten Anstellungspraxis zu rechnen. Ehe eine Einrichtung auf Dauer in den Notbetrieb geht und den Eltern immer weniger Betreuungszeit bieten kann, wird im Zweifelsfall vermutlich eine Fachkraft angestellt, die nicht in jeder Hinsicht optimale Voraussetzungen mitbringt. Dabei darf nicht vergessen werden, dass viele Eltern wohl die evangelische Ausrichtung ihrer Kita bejahen, dass für sie aber an erster Stelle der Wunsch steht, ein verlässliches und qualitativ hochwertiges Betreuungsangebot für ihre Kinder zu haben.

6. **Ausblick und Forschungsperspektiven**

Zu Tageseinrichtungen für Kinder in evangelischer Trägerschaft, aber auch religionspädagogischen Fragen im Elementarbereich insgesamt gibt es bislang nur wenige empirische Untersuchungen (hingewiesen sei noch auf österreichische Untersuchungen: Stockinger, 2017; Brandstetter, 2020; Hover-Reisner et al., 2018). Dies ist wohl nicht zuletzt daraus zu erklären, dass die theologischen Fakultäten sowie die Professuren für Religionspädagogik an anderen Hochschulen in Deutschland nicht für die Ausbildung für den Elementarbereich zuständig sind und sich insofern für die wissenschaftliche Religionspädagogik wenig Berührungspunkte zu Kitas ergeben (was sich im Zuge der Einrichtung von BA-Studiengängen im Bereich der Kindheit ändern könnte). Darüber hinaus sahen wohl auch die Kirchen in der Vergangenheit nur selten Anlass dazu, entsprechende Untersuchungen anzustoßen oder zu finanzieren. Angesichts der sich abzeichnenden Veränderungen ist aber ein deutlicher Forschungsbedarf wahrzunehmen – im Sinne einer wissenschaftlichen Begleitung, welche die Einrichtungen dabei unterstützt, auch in einer religiös und weltanschaulich pluralen Situation erkennbar evangelisch zu bleiben.

Wie die oben genannten Untersuchungen zur Praxis in den Einrichtungen zeigen, sind Befragungen von Kita-Leitungen und Fachkräften ebenso wünschenswert wie Interviews, bei denen die Kinder ihre eigenen Wahrnehmungen und Wünsche artikulieren können, oder auch stärker beobachtungsorientierte Verfahren. Ein weiterer Bereich sind die Aus- und Fortbildung für den Elementarbereich, insbesondere die Unterstützung religionspädagogischer und speziell interreligiöser Kompetenzen (vgl. dazu auch Kunze-Beiküfner, 2017). Wie die Selbstauskünfte der Leitungen und Fachkräfte belegen, bleiben die bislang in der Ausbildung in dieser Hinsicht zu erwerbenden Kompetenzen in vielen Fällen hinter den Anforderungen in der Praxis deutlich zurück.

Eine weitere Herausforderung liegt im oben hinsichtlich der Kirchenmitgliedschaftsuntersuchung angesprochenen Verhältnis der Einrichtungen zur Kirche. Wie aus dem Bildungsbericht (Comenius-Institut, 2024, S. 113) hervorgeht, sind es im evangelischen Bereich vielfach die Kirchengemeinden, die als Träger der Einrichtungen fungieren. Wie gut die Zusammenarbeit zwischen den Einrichtungen und den Trägern tatsächlich funktioniert und wie sie ausgestaltet wird, ist bislang nicht untersucht worden. Erfahrungsberichte verweisen auf eine auf beiden Seiten mitunter nur wenig ausgeprägte Zusammenarbeit. Dabei dürfte auch eine Rolle spielen, dass der Elementarbereich in der Ausbildung von Pfarrer:innen bestenfalls in der zweiten Phase eine Rolle spielt, während er im Studium kaum einmal auftauchen dürfte.

Angesichts stark rückläufiger finanzieller Ressourcen der Kirchen wird es, wie im Bildungsbericht (Comenius-Institut, 2024, S. 125) angedeutet, schwie-

riger werden, die Mittel für die Unterhaltung von evangelischen Kitas aufzubringen. Zugleich nehmen die Kirchen im Elementarbereich einen diakonischen Auftrag im Blick auf Kinder und Eltern wahr, zu dem es keine Alternativen gibt. Nicht zuletzt kann ein Kindergarten ein enormes Potenzial für die Begegnung mit Menschen bieten, die sich sonst nicht an kirchlichen Angeboten beteiligen. So wächst am Ende deutlich beides – die Schwierigkeit, evangelische Kitas auch in Zukunft zu finanzieren, aber auch die Notwendigkeit, die diakonische Verpflichtung gegenüber Kindern und Eltern nicht aufzugeben.

Literatur

- Biesinger, A. & Schweitzer, F. (2024). *Religionspädagogik in der Kita* (3. Aufl.). Herder.
- Blaszcyk, S. (2024). „Also, kommt nicht mehr der Weihnachtsmann, sondern es kommt das Christkind.“ Ethnografische Fallstudie zur religiösen Elementarbildung in mehrheitlich konfessionslosem Kontext. In M. Domsgen & K. Höhn-Norden (Hrsg.), *Perspektivverschiebung im religiösen Feld. Lernprozesse angesichts zunehmender Konfessionslosigkeit* (S. 141–154). EVA.
- Boger, M., Kleint, S. & Schirmmacher, F. (Hrsg.). (2022). *Familienreligiosität im Bildungshandeln. Theorie – Empirie – Praxis*. Waxmann.
- Brandstetter, B. (2020). *Kulturen, Religionen und Identitäten aushandeln. Elementarpädagogik zwischen Homogenisierung und Pluralisierung*. Waxmann.
- Comenius-Institut (Hrsg.). (2024). *Evangelische Tageseinrichtungen für Kinder. Bildungsbericht 2024*. Comenius-Institut.
- Coronel-Zähringer, J. & Schweitzer, F. (2020), u. Mitwirkung v. R. Köse. Besondere Potentiale für interkulturell-interreligiös sensible Bildung? Muslimische Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen. In F. Schweitzer, L. Wolking & R. Boschki (Hrsg.), *Interkulturell-interreligiös sensible Bildung in Kindertageseinrichtungen* (S. 189–204). Waxmann.
- EKD. (2004). *Wo Glauben wächst und Leben sich entfaltet. Der Auftrag evangelischer Kindertageseinrichtungen. Eine Erklärung des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland*. Gütersloher Verlagshaus.
- EKD. (2010). *Kirche und Bildung - Herausforderungen, Grundsätze und Perspektiven evangelischer Bildungsverantwortung und kirchlichen Bildungshandelns. Eine Orientierungshilfe des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland*. Gütersloher Verlagshaus.
- EKD. (2020a). *Religiöse Bildung angesichts von Konfessionslosigkeit. Aufgaben und Chancen. Ein Grundlagentext der Kammer der EKD für Bildung und Erziehung, Kinder und Jugend*. EVA.
- EKD. (2020b). *Kinder in die Mitte! Evangelische Kindertageseinrichtungen: Bildung von Anfang an*. EVA.
- EKD. (2023). *Wie hältst du's mit der Kirche? Zur Bedeutung der Kirche in der Gesellschaft. Erste Ergebnisse der 6. Kirchenmitgliedschaftsuntersuchung*. EVA.
- Evangelischen Landeskirche in Baden & Diakonisches Werk Baden. (2019). *Das Profil evangelischer Kindertageseinrichtungen in Baden* (aktual. Neuaufl.). Selbstverlag.

- Harz, F. (2007). Evangelisches Profil. In M. Spann, D. Beneke, F. Harz & F. Schweitzer (Hrsg.), *Handbuch Arbeit mit Kindern – evangelische Perspektiven* (S. 412–424). Gütersloher Verlagshaus.
- Hover-Reisner, N., Schluß, H., Fürstaller, M., Andersen, C., Habringer, M., Medeni, E. & Eckstein-Madry, T. (2018). *Pluralität in Wiener Kindergärten. Prozesse und Strukturen von In- und Exklusion*. LIT.
- Knoblauch, C. & Weber, J. (2018). Bildung, religionssensible. In *WiReLex*. https://doi.org/10.23768/wirelex.Bildung_religionssensible.200357
- Kunze-Beiküfner, A. (2017). *Kindertheologisch-sensitive Responsivität pädagogischer Fachkräfte in Kindertagesstätten. Eine Untersuchung zur Praxis des Theologisierens in Kindertagesstätten*. EVA.
- Lichy, N. (2023). *Religiöse und kulturelle Diversität in Kindertageseinrichtungen. Eine empirisch-qualitative Studie zur vielfaltssensiblen Bildung und Erziehung im Bereich der Elementarpädagogik*. Tübingen Library Publishing.
- Möller, R. & Sajak, C. P. (Hrsg.). (2019). *Religionspädagogik für Erzieherinnen. Ein ökumenisches Arbeitsbuch*. Kohlhammer.
- Ramadan, E. (2020). *Religiöse Differenz in der frühen Kindheit. Islamische und evangelische Kindertagesstätten im pädagogischen Alltag*. Springer VS.
- Schneider, A. (2024). Voraussetzungen religiöser Bildung im Elementarbereich. Zugänge religiös nicht verorteter ErzieherInnen zur religionspädagogischen Elementarbildung. In M. Domsgen & K. Höhn-Norden (Hrsg.), *Perspektivverschiebung im religiösen Feld. Lernprozesse angesichts zunehmender Konfessionslosigkeit* (S. 321–336). EVA.
- Schweitzer, F. (2019). *Das Recht des Kindes auf Religion* (2. Aufl.). Neuausgabe Gütersloher Verlagshaus.
- Schweitzer, F. (2024), in Zus. mit A. Wörn, C. Neher, B. Sarıcaoğlu & S. Seez. *Eine Kita für alle Religionen. Neue Impulse für die Elementarpädagogik*. Herder.
- Schweitzer, F. & Biesinger, A. (Hrsg.). (2015). *Kulturell und religiös sensibel? Interreligiöse und Interkulturelle Kompetenz in der Ausbildung für den Elementarbereich*. Waxmann.
- Schweitzer, F., Biesinger, A. & Edelbrock, A. (Hrsg.). (2008). *Mein Gott – Dein Gott. Interkulturelle und interreligiöse Bildung in Kindertagesstätten*. Beltz.
- Schweitzer, F., Edelbrock, A. & Biesinger, A. (Hrsg.). (2011). *Interreligiöse und interkulturelle Bildung in der Kita. Eine Repräsentativbefragung von Erzieherinnen in Deutschland – interdisziplinäre, interreligiöse und internationale Perspektiven*. Waxmann.
- Schweitzer, F., Schnauffer, E., Dubronner, E. & Schnabel-Henke, H. (Hrsg.). (2024). *Interreligiöse Kompetenz für pädagogische Fachkräfte im Elementarbereich. Eine Interventionsstudie an Evangelischen Fachschulen in Baden-Württemberg*. Waxmann.
- Schweitzer, F., Wolking, L. & Boschki, R. (Hrsg.). (2020). *Interkulturell-interreligiös sensible Bildung in Kindertageseinrichtungen*. Waxmann.
- Stockinger, H. (2017). *Umgang mit religiöser Differenz im Kindergarten. Eine ethnographische Studie an Einrichtungen in katholischer und islamischer Trägerschaft*. Waxmann.

Evangelische Kitas im kirchlichen Kontext

Kirchliche Kindertagesstätten als Bildungsorte und Brückeninstitutionen

Empirische Perspektiven zu Familienreligiosität, Kirchenkontakt und sozialräumlichen Netzwerken

Felix Roleder

1. Einführung: Kirchliche Kindertagesstätten in vernetzten Bildungslandschaften

Die jüngste Handreichung der EKD zu frühkindlicher Bildung beschreibt kirchliche Kindertagesstätten als integrale Bestandteile einer vielfältig „vernetzten Bildungslandschaft“ (Evangelische Kirche in Deutschland, 2020, S. 75). Die frühe Bildung von Kindern, die Kinder als Bildungssubjekte begreift und zugleich ihre Subjektwerdung fördert, bildet den integrierenden Fokus des Netzwerks. Für die Bildungsprozesse wirken vielfältige Akteure, Orte, Einrichtungen und Systeme zusammen. In sozialräumlicher Perspektive bestehen Bezüge zu Orten und Einrichtungen im Quartier sowie zum weiteren Bildungssystem. In familiärer Perspektive bezieht sich das Bildungshandeln der Kindertagesstätten auch auf die Familien und ist so als Erwachsenenbildung und als Familienbildung qualifiziert. In kirchlicher Perspektive sind die Kindertagesstätten mit den Kirchengemeinden und anderen kirchlichen Sozialformen – mit ihren Räumen und Orten, ihren sozialen und religiösen Praktiken – verbunden.

Dieser Beitrag greift das *Konzept der vernetzten Kindertagesstätte* auf und entwickelt in drei Schritten empirisch fundierte Perspektiven, die das Konzept konkretisieren. Zunächst werden empirische Effekte kirchlicher Kindertagesstätten auf die Familienreligiosität untersucht (2.). Damit rücken kirchliche Kindertagesstätten als religiöse Bildungsorte für Familien in den Blick. Zweitens werden Kindertagesstätten als Brückeninstitutionen zwischen Familien und Kirche in der Situation religiöser und soziokultureller Heterogenität fokussiert (3.). Es wird untersucht, ob und wie sich kirchliche Kindertageseinrichtungen für heterogene Familien auf den Kontakt und die Identifikation mit Kirche auswirken. Drittens werden Perspektiven der Einbettung kirchlicher Kindertagesstätten in sozialräumliche Netzwerke aufgezeigt. Kindertagesstätten werden als vielfältig vernetzte Knotenpunkte im Sozialraum thematisiert (4.).

Diese Perspektiven schließen in zweierlei Hinsicht an den Bildungsbericht 2024 „Evangelische Tageseinrichtungen für Kinder“ an, den das Comenius-Institut im Rahmen der Evangelischen Bildungsberichterstattung herausgegeben hat. Der Bildungsbericht verdeutlicht, ebenso wie die 6. Kirchenmitgliedschafts-

untersuchung (KMU VI), die *religiöse und soziokulturelle Heterogenität* der Kinder und ihrer Familien, die kirchliche Kindertageseinrichtungen besuchen (Comenius-Institut, 2024, S. 52–56). Die hohe Heterogenität mit erheblichen Anteilen von Konfessionslosen, Familien mit Migrationshintergrund und anderen kirchlich wenig vorgeprägten Gruppen im Zusammenhang mit dem Anliegen einer kirchlichen Profilierung frühkindlicher Bildung begründen das Interesse an der Frage, inwieweit kirchliche Kindertageseinrichtungen als Orte religiöser Bildung fungieren (s. u. 2.). Kirchliche Kindertageseinrichtungen sind vielerorts über die organisatorische Trägerschaft, aber wohl noch entscheidender über die konkrete soziale und religiöse Praxis mit den örtlichen Kirchengemeinden und anderen Sozialgestalten kirchlichen Lebens verbunden (Comenius-Institut, 2024, S. 113–117). Angesichts dieser Bezüge stellt sich die Frage, inwieweit kirchliche Kindertageseinrichtungen als *kirchliche Kontaktflächen* fungieren und unter Umständen die kirchliche Identifikation stärken können (s. u. 3.).

2. Religiöse Sozialisation der ‚Großen‘ durch die ‚Kleinen‘ – Effekte durch kirchliche Kindertagesstätten auf die Familienreligiosität

Das *religionspädagogische Konzept der Familienreligiosität* markiert ein subjektorientiertes und zugleich kontextbezogenes Bildungsverständnis. Unter dieser Perspektive rücken Familien als religiöse Kontexte sowie ihre lebensweltliche Situation in den Fokus religiösen Bildungshandelns (Boger et al., 2022, S. 7–13). Familien werden dabei als „aktive und eigenständige Gestaltende ihrer Familienreligiosität“ begriffen (Menzke & Schneider, 2022, S. 265). Zugleich beziehen sich die Familien dabei auf außerfamiliäre Impulse, alltagsweltliche Gelegenheitsstrukturen und religiöse Institutionen. Die kirchlichen Kindertagesstätten etablieren eine „Bildungs- und Erziehungspartnerschaft“ mit den Familien (Menzke & Schneider, 2022, S. 269). Religiöses Bildungshandeln, das Anschlüsse zwischen Kirche und Familienreligiosität gestalten will, muss bei der Frage ansetzen: „Was brauchen Familien heute?“ (Schweitzer, 2022, S. 41).

In dieser Perspektive verschieben sich zugleich die Rollen innerhalb der Familien. Auch Kinder und Jugendliche initiieren religiöse Lernprozesse für ihre Eltern. Im Wechselspiel mit der kindlichen Religiosität entwickelt sich auch die elterliche Religiosität mitunter dynamisch. Während die nachhaltigen Wirkungen und der deutliche Rückgang der religiösen Sozialisation von Kindern in den Familien in Deutschland intensiv erforscht sind (Gärtner et al., 2024), ist der empirische Zusammenhang zwischen Kindertageseinrichtungen und Familienreligiosität noch weitgehend unbearbeitet. Allerdings zeigt eine qualitative Interviewstudie, dass Eltern kirchliche Kindertagesstätten zum Teil als Quelle religiösen Interesses und

als Impulsgeber für religiöse Gespräche und Praktiken in der Familie, insbesondere für das familiäre Gebet, beschreiben (Knoblauch, 2022, S. 172).

Sachlich verwandt ist die sozialwissenschaftliche Forschung, die diachrone Einstellungsprägungen auf Seiten der Eltern untersucht, die auf Einflüsse ihrer Kinder zurückgeführt werden können. Neben Effekten in anderen Einstellungsbereichen lassen sich kleine, aber signifikante Effekte der Religiosität der Kinder auf die Religiosität der Eltern nachweisen (Pinquart & Silbereisen, 2004). Ursächlich hierfür sind zum einen implizite Prozesse der Religionsproduktivität der Elternrolle, insbesondere existenzielle Erfahrungen im Zusammenhang mit Elternschaft und elterliche Reflexionen über Erziehung. Zum anderen spielen explizite Prozesse eine Rolle, bei denen Kinder ihren Eltern religiöse Impulse und religiöse Gelegenheiten bieten (Knafo & Galansky, 2008).

Vor diesem Hintergrund ist ein positiver Effekt kirchlicher Kindertagesstätten auf die Religiosität der Eltern, deren Kinder diese Einrichtungen besuchen, zu erwarten. Die Religiosität der Eltern ist dabei als ein Indikator für die Familienreligiosität insgesamt zu begreifen, in deren Kontext sie situiert ist.

Eine multivariate Analyse mit den Daten der KMU VI der römisch-katholischen und der evangelischen Kirche in Deutschland unterzieht diese Hypothese im Folgenden einem empirischen Test (Tab. 1; Tab. 2). Dazu werden die Eltern, deren Kind aktuell einen kirchlichen Kindergarten besucht, mit anderen Erwachsenen im Alter von 18 bis 50 Jahren verglichen, die keinen solchen Bezug zu einem kirchlichen Kindergarten haben. Um denjenigen Effekt zu isolieren, der methodisch möglichst gesichert auf die konfessionellen Kindergärten zurückgeführt werden kann, wird die religiöse Vorprägung der Eltern so weit wie möglich ‚herausgerechnet‘. Auf diese Weise kann tendenziell ausgeschlossen werden, dass die Eltern nicht nur bereits religiöser waren, bevor sie ihr Kind in einem kirchlichen Kindergarten angemeldet haben, sondern dass der Kontakt mit der kirchlichen Bildungseinrichtung auch tatsächlich eigene Wirkungen auf die Familienreligiosität entfaltet (Selektionseffekt vs. Kausaleffekt).

Die Daten der KMU VI sind repräsentativ für Kirchenmitglieder und Konfessionslose in Deutschland (SI-EKD & KAMP, 2024). Sie enthalten 134 gültige Fälle von aktuellen Kindergarteneltern mit Kindern in kirchlichen Einrichtungen, die evangelische oder katholische Kirchenmitglieder sind, und 54 aktuelle Kindergarteneltern ohne Kirchenmitgliedschaft. Diese können mit jeweils ca. 1.000 anderen Erwachsenen im Alter von 18 bis 50 Jahren verglichen werden.¹

1 Bei den Kiga-Variablen handelt es sich um mehrere binäre Variablen, von denen jede die Zugehörigkeit zu einer gebildeten Kategorie angibt (Dummy-Variable). Die aktuellen Kindergarteneltern wurden über die Kindergartenfrage („Haben Sie ein Kind, das zurzeit in einen Kindergarten geht oder in den letzten zehn Jahren in einen Kindergarten gegangen ist? Ja. → Ist oder war das ein kirchlicher Kindergarten? Ja.“) in Kombination mit dem Kontakt zu einem kirchlichen Kindergarten oder zu einer

Die deskriptive Statistik sowie die Operationalisierung und die Kodierung der Variablen sind im Appendix dokumentiert.

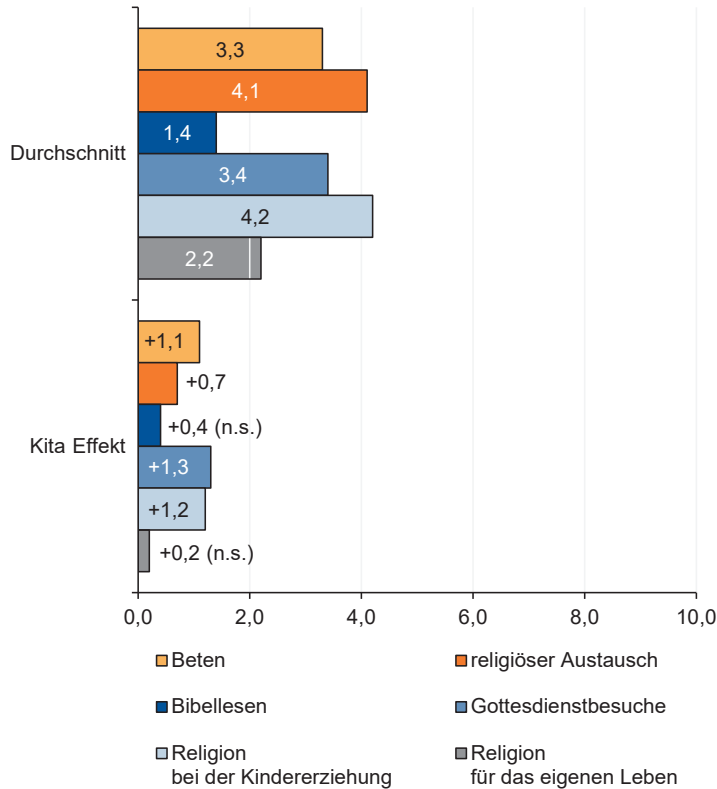
Im Ergebnis zeigen sich *signifikante Effekte kirchlicher Kindergärten auf die Elternreligiosität* sowohl unter Kirchenmitgliedern (Abb. 1) als auch unter konfessionslosen Eltern (Abb. 2).² Die festgestellten Effekte auf die Elternreligiosität in Zusammenhang mit den Kindergärten sind dabei stets auch als Effekte auf die Familienreligiosität zu verstehen. Die verschiedenen Dimensionen der Religiosität müssen einzeln betrachtet werden, da Kita-Effekte nicht für alle, sondern nur für bestimmte Dimensionen auftreten.

Unter den Kirchenmitgliedern führen die kirchlichen Kindergärten *ceteris paribus* zu einer Steigerung der Häufigkeit des Betens und der Teilnahme an Gottesdiensten, weniger deutlich auch zu einem häufigeren Sprechen über religiöse Themen (Abb. 1). Das Bibellesen ist hingegen scheinbar keine Form von Familienreligiosität, die durch die Kindergärten angeregt wird. Die Kindergarteneltern messen der Religion bei der Erziehung eine größere Bedeutung zu.³ Gleichzeitig zeigt sich keine erhöhte Bedeutung von Religion für das eigene Leben der Eltern.⁴ Diese Unterschiede deuten darauf hin, dass konfessionelle Kindergärten die Eltern primär in ihrer religiösen Elternrolle ansprechen. Kirchliche Kindergärten geben nachweislich Impulse für die Familienreligiosität – allerdings weniger in der Form, dass sie die Eltern auch zu einer für sie als Erwachsene existentiell bedeutsamen religiösen Auseinandersetzung anregen.

kirchlichen Erzieher:in im vergangenen Jahr identifiziert. Davon zu unterscheiden ist die Gruppe der ehemaligen Kindergarteneltern sowie die Gruppe der ‚aktiven‘ Gemeindeglieder, die keine Kindergarteneltern sind, die aber über ihre Partizipation in der Kirchengemeinde im letzten Jahr Kontakt zum kirchlichen Kindergarten bzw. zu einer kirchlichen Erzieher:in hatten. Siehe ausführlich: Appendix.

- 2 Aus Gründen der Verständlichkeit wurden auch die Variablen mit ordinalem Skalenniveau als metrisch behandelt. Ordinale Regressionen führen aber zu ähnlichen Ergebnissen.
- 3 Bezogen auf die Zustimmung zur Aussage: „Geben Sie bitte an, inwiefern für die folgenden Lebensbereiche in Ihrem Leben Religiosität eine Bedeutung hat: bei der Erziehung von Kindern.“
- 4 Bezogen auf den Score, der die Zustimmung zu zwei Aussagen zusammenfasst: „Meiner ganzen Lebenseinstellung liegen religiöse Überzeugungen zugrunde.“ + „Ich versuche, in alle Dinge meines Lebens meine Religion einzubringen.“

Abb. 1: Durchschnittswerte und Effekte durch kirchliche Kindertagesstätten auf die Religiosität von Eltern (Kirchenmitglieder, EKD und RK)

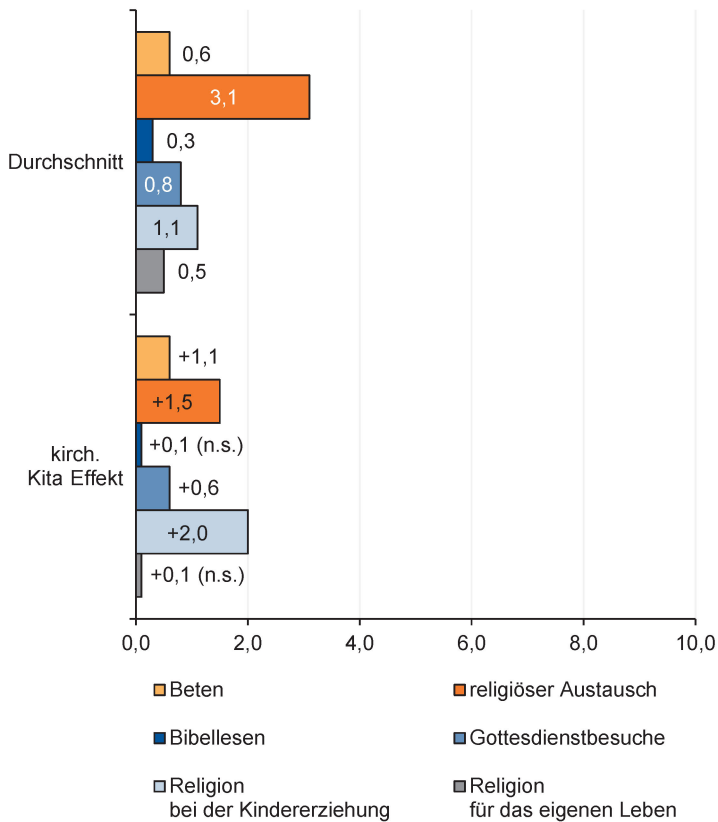


Effekte bezogen auf Eltern mit einem Kind aktuell in einer kirchlichen Kindertagesstätte; Referenzkategorie: kein Kind in irgendeinem Kindergarten / Kind aktuell in einer nichtkirchlichen Kindertagesstätte; Min-Max-Normalisierung (0-10), basierend auf Tabelle 1; n.s. für nicht signifikant.

Bei Kirchenmitgliedern gibt es solche Effekte nicht, wenn die Kinder nichtkirchliche Kindergärten in säkularer Trägerschaft besuchen (Tab. 1). Dieser Unterschied bestätigt ein besonderes religiöses Profil kirchlicher Kindergärten, das sich in Impulsen für die Familienreligiosität manifestiert.

Auch bei konfessionslosen Kindergarteneltern mit Kindern in kirchlichen Einrichtungen zeigen sich signifikante Effekte auf die Familienreligiosität (Abb. 2). Der Kontakt zu den kirchlichen Bildungseinrichtungen führt dazu, dass in Familien mit konfessionslosen Eltern ceteris paribus mehr über religiöse Themen gesprochen wird, Religion in der Erziehung eine größere Rolle spielt sowie Gebete und Gottesdienstbesuche etwas regelmäßiger praktiziert werden. Wiederrum führen die kirchlichen Kindergärten aber nicht zu einem Bedeutungsgewinn von Religion für das eigene Leben der Eltern als Erwachsene.

Abb. 2: Durchschnittswerte und Effekte durch kirchliche Kindertagesstätten auf die Religiosität von Eltern (Konfessionslose)



Effekte bezogen auf Eltern mit einem Kind aktuell in einer kirchlichen Kindertagesstätte; Referenzkategorie: kein Kind in irgendeinem Kindergarten / Kind aktuell in einer nichtkirchlichen Kindertagesstätte; Min-Max-Normalisierung (0-10), basierend auf Tabelle 2; n.s. für nicht signifikant.

Vergleicht man die Effektstärken zwischen Kirchenmitgliedern und Konfessionslosen, so wird deutlich, dass Kirchenmitglieder die Impulse zu Gebet und Gottesdienst häufiger aufgreifen als konfessionslose Eltern. Allerdings sind die Kindergärten für die Konfessionslosen tendenziell wichtiger, um über religiöse Themen zu sprechen. Insgesamt sind die Effekte bei den konfessionslosen Familien insofern beachtlich, als sie sich vor dem Hintergrund deutlich niedrigerer Ausgangswerte einstellen. Bei den konfessionslosen Familien liegen die Werte der Kita-Effekte in vielen Dimensionen über den Werten der durchschnittlichen Ausprägung (Abb. 2).

Insgesamt bestätigen die Befunde auf aktueller empirischer Basis eine gewisse Verschränkung von kirchlichen Kindertageseinrichtungen und Familienreligiosität. Kirchliche Kindertageseinrichtungen erweisen sich in manchen Fällen und in bestimmten Dimensionen als wirksame religiöse Bildungsorte nicht nur für Kinder, sondern auch für Eltern und Familien.

Tab. 1: Lineare Regressionen zur Religiosität von Kirchenmitgliedern (EKD, RK) zwischen 18 und 50 Jahren unter der besonderen Berücksichtigung kirchlicher Kindertagesstätten

unabhängige Variablen	I Beten		II religiöser Austausch		III Bibellesen		IV Gottesdienstbesuch		V Bedeutung Religion für Erziehung		VI Bedeutung Religion für das eigene Leben	
	b	B	b	B	b	B	b	B	b	B	b	B
A. KIGA (Referenzkategorie S. 71)												
aktuelle kirchliche Kiga-Eltern	+0,65**	+0,09**	+0,22*	+0,08*	n.s.	n.s.	+0,77***	+0,15***	+0,37**	+0,10**	n.s.	n.s.
ehemalige / unbeteiligte kirchliche Kiga-Eltern	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
kirchl. Kiga-Verbundene, keine Eltern (zumeist aktive Gemeindeglieder)	+0,57***	+0,11***	+0,30***	+0,14***	+0,37***	+0,12***	+0,66***	+0,17***	+0,32***	+0,12***	+0,39***	+0,10***
andere Kiga-Eltern (nichtkirchlich) mit kirchl. Kiga-Kontakt	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
andere Kiga-Eltern (nichtkirchlich) ohne kirchl. Kiga-Kontakt	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	+0,20*	+0,06*	n.s.	n.s.
B. DEMOGRAFIE												
weiblich (zu männlich)	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Lebensalter in Jahren	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	+0,01**	+0,10**	+0,02**	0,10**
akademischer Bildungsweg (zu nicht akademisch)	n.s.	n.s.	+0,13*	+0,07*	+0,24**	+0,09**	+0,31**	+0,10**	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
neue Bundesländer (zu alte)	+0,31*	+0,06*	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	+0,25*	+0,06*	n.s.	n.s.	+0,43***	0,10***
C. RELIGIÖSE SOZIALISATION												
evangelisch (zu katholisch)	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
religiös kirchliche Sozialisation in der Kindheit (Score)	+0,41***	+0,33***	+0,09***	+0,17***	+0,13***	+0,18***	+0,25***	+0,28***	+0,16***	+0,25***	+0,24***	0,25***
religiös kirchliche Sozialisation in der kirchl. Kinder- u. Jugendarbeit	+0,20***	+0,11***	+0,12***	+0,16***	+0,13***	+0,12***	+0,15***	+0,12***	+0,13***	+0,14***	+0,14***	+0,11***
subjektive Nutzung des schulischen Religionsunterrichts (Score)	+0,14***	+0,22***	+0,06***	+0,22***	+0,06***	+0,17***	+0,09***	+0,19***	+0,08***	+0,25***	+0,12***	0,27***
korr. R2	0,25	0,18	0,18	0,13	0,13	0,13	0,24	0,24	0,24	0,24	0,24	0,24
n	1072	1072	1072	1081	1081	1081	1081	1042	1042	1075	1075	1075

Referenzkategorie zu KIGA: kein Kind in irgendeinem Kindergarten aktuell und in den vergangenen zehn Jahren; Konstanten v.l.n.r.: -3,16; +0,13; -0,68; -0,62; -0,54; -1,27; n.s. für nicht signifikant; * für $p < 0,05$; ** für $p < 0,01$; *** für $p < 0,001$; Quelle: eigene Berechnungen mit KMU VI; abhängige Variablen: I Häufigkeit des Betens („Wie oft beten Sie?“); II Häufigkeit des Austausches über religiöse Themen („Wie häufig tauschen Sie sich über religiöse Themen aus?“); III Häufigkeit des Bibellesens („Wie häufig lesen Sie in der Bibel?“); IV Häufigkeit der Gottesdienstbesuche („Wie häufig gehen Sie aktuell in die Kirche bzw. besuchen Sie derzeit Gottesdienste?“); V Bedeutung von Religion bei der Erziehung von Kindern („Geben Sie bitte an, inwiefern für die folgenden Lebensbereiche in Ihrem Leben Religiosität eine Bedeutung hat: bei der Erziehung von Kindern.“); VI Subjektive Bedeutung von Religion für das eigene Leben (Score: „Meiner ganzen Lebenseinstellung liegen religiöse Überzeugungen zugrunde.“ + „Ich versuche, in alle Dinge meines Lebens meine Religion einzubringen.“).

Tab. 2: Lineare Regressionen zur Religiosität von Konfessionslosen zwischen 18 und 50 Jahren unter der besonderen Berücksichtigung kirchlicher Kindertagesstätten

unabhängige Variablen	I Beten		II religiöser Austausch		III Bibellesen		IV Gottesdienstbesuch		V Bedeutung Religion für Erziehung		VI Bedeutung Religion für das eigene Leben	
	b	B	b	B	b	B	b	B	b	B	b	B
A. KIGA (Referenzkategorie s.u.)												
aktuelle kirchliche Kiga-Eltern	+0,35*	+0,07*	+0,45**	+0,11**	n.s.	n.s.	+0,37*	+0,08*	+0,60***	+0,16***	n.s.	n.s.
ehemalige / unbeteiligte kirchliche Kiga-Eltern	n.s.	n.s.	+0,43**	+0,11**	+0,18*	+0,07*	+0,44**	+0,10**	+0,40***	+0,12***	+0,32*	+0,08*
kirchl. Kiga-Verbundene, keine Eltern (zumeist aktive Gemeindeglieder)	n.s.	n.s.	+0,40***	+0,14***	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
andere Kiga-Eltern (nichtkirchlich)	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
andere Kiga-Eltern (nichtkirchlich) ohne kirchl. Kiga-Kontakt	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	+0,11*	+0,07*	n.s.	n.s.	+0,25**	+0,13***	+0,26***	0,12**
B. DEMOGRAFIE												
weiblich (zu männlich)	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Lebensalter in Jahren	+0,01**	+0,11**	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	+0,01***	+0,13***	+0,01**	+0,12**	n.s.	n.s.
akademischer Bildungsweg (zu nicht akademisch)	n.s.	n.s.	+0,28***	+0,16***	n.s.	n.s.	+0,25***	+0,12***	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
neue Bundesländer (zu alte)	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
C. RELIGIÖSE SOZIALISATION												
religiös kirchliche Sozialisation in der Kindheit (Score)	+0,20***	+0,27***	+0,07***	+0,11***	+0,06***	+0,13***	+0,06***	+0,09***	+0,07***	+0,12***	+0,11***	0,19***
religiös kirchliche Sozialisation in der Kirchl. Kinder- u. Jugendarbeit	+0,10**	+0,11**	+0,05*	+0,06*	n.s.	n.s.	+0,08**	+0,10**	+0,12***	+0,18***	+0,07**	+0,10**
korr. R2	0,11	0,07	0,07	0,02	0,02	0,02	0,06	0,13	0,08	0,08	0,08	0,08
n	1007	1015	1012	1012	1011	990	1003	1003	1003	1003	1003	1003

Referenzkategorie zu KIGA: kein Kind in irgendeinem Kindergarten aktuell und in den vergangenen zehn Jahren; Konstanten v.l.n.r.: -0,62 / +1,13 / +0,74 / +0,26 / +0,27 / +1,27; n.s. für nicht signifikant; * für $p < 0,05$, ** für $p < 0,01$, *** für $p < 0,001$; Quelle: eigene Berechnungen mit KMU VI; abhängige Variablen: s. Tabelle 1.

3. Kirchliche Sozialisation der ‚Großen‘ durch die ‚Kleinen‘ – Effekte durch kirchliche Kindertagesstätten auf den Kirchenkontakt und die Kirchenidentifikation

Im Zuge der 5. Kirchenmitgliedschaftsuntersuchung (KMU V) wurde der Begriff der kirchlichen Kindertageseinrichtungen als *Brückeninstitutionen* geprägt (Roleder & Weyel, 2019, S. 108–109). Kirchliche Kindertageseinrichtungen fungieren als Brücken zwischen Lebenswelt und Kirche, zwischen Eltern, Familien und anderen kirchlichen Angeboten, zwischen soziokulturell und religiös unterschiedlich geprägten Milieus. Eine Besonderheit kirchlicher Kindertageseinrichtungen besteht darin, dass sie überdurchschnittlich häufig auch für Personengruppen relevant sind, die wenig kirchlich vorgeprägt sind.

Aktuelle Befunde bestätigen die *ausgeprägte Heterogenität* der soziokulturellen und religiösen Hintergründe der Kita-Familien: 28 % der Kinder in Kindertageseinrichtungen von Kirche, Diakonie oder Caritas haben einen Migrationshintergrund (Comenius-Institut, 2024, S. 55). Laut KMU VI sind 31 % der Eltern von Kindern in kirchlichen Kindergärten konfessionslos und rund 10 % haben eine andere Religionszugehörigkeit als die beiden großen christlichen Konfessionen. 11 % beurteilen ihre eigene wirtschaftliche Lage als „schlecht“ oder „sehr schlecht“ und 9 % haben als Familie ein Haushaltsnettoeinkommen von weniger als 2.000 €. ⁵ Bereits die KMU V hat gezeigt, dass unter den evangelischen Kirchenmitgliedern, die sich mit kirchlichen Kindergärten oder Schulen sehr oder ziemlich verbunden fühlen, anteilig dreimal so viele Personen mit geringer kirchlicher Sozialisation sind wie unter den Kirchenmitgliedern, die sich mit ihrer Ortsgemeinde sehr oder ziemlich verbunden fühlen. ⁶ Da kirchliche Kindertageseinrichtungen Funktionen im öffentlichen Bildungssystem übernehmen, sind sie offensichtlich für einen heterogenen Personenkreis relevant.

Diese Heterogenität ist als Chance für die Institution Kirche zu begreifen, da über die kirchlichen Kindertageseinrichtungen Kontakte zu Personengruppen bestehen, die an vielen anderen kirchlichen Angeboten nicht partizipieren. Potenziell erweist sich die Kirche in diesem Zusammenhang als relevante Institution auch

5 Diese Angaben beziehen sich auf diejenigen Eltern, die aktuell oder in den vergangenen zehn Jahren ein Kind in einem kirchlichen Kindergarten hatten. Quelle: eigene Berechnungen mit KMU VI, n=409.

6 In der KMU V wurde die empfundene Verbundenheit mit der Ortsgemeinde und mit diesen kirchlichen Bildungseinrichtungen auf dieselbe Weise erhoben, was einen unmittelbaren Vergleich ermöglicht. Quelle: eigene Berechnungen mit KMU V, n=686 (ev. Kirchenmitglieder zwischen 25 und 50 Jahren).

für Menschen, die nicht der Kirche angehören. Vor allem aber können kirchliche Kindertageseinrichtungen so als wichtige Orte religiöser und sozialer Austausch- und Lernprozesse im Kontext religiöser und soziokultureller Heterogenität fungieren (Grümme et al., 2020).

Das Konzept kirchlicher Kindertageseinrichtungen als Brückeninstitutionen wird im Folgenden in zwei Schritten durch empirische Perspektiven konkretisiert, zunächst mit der 5. und dann mit der 6. Kirchenmitgliedschaftsuntersuchung.

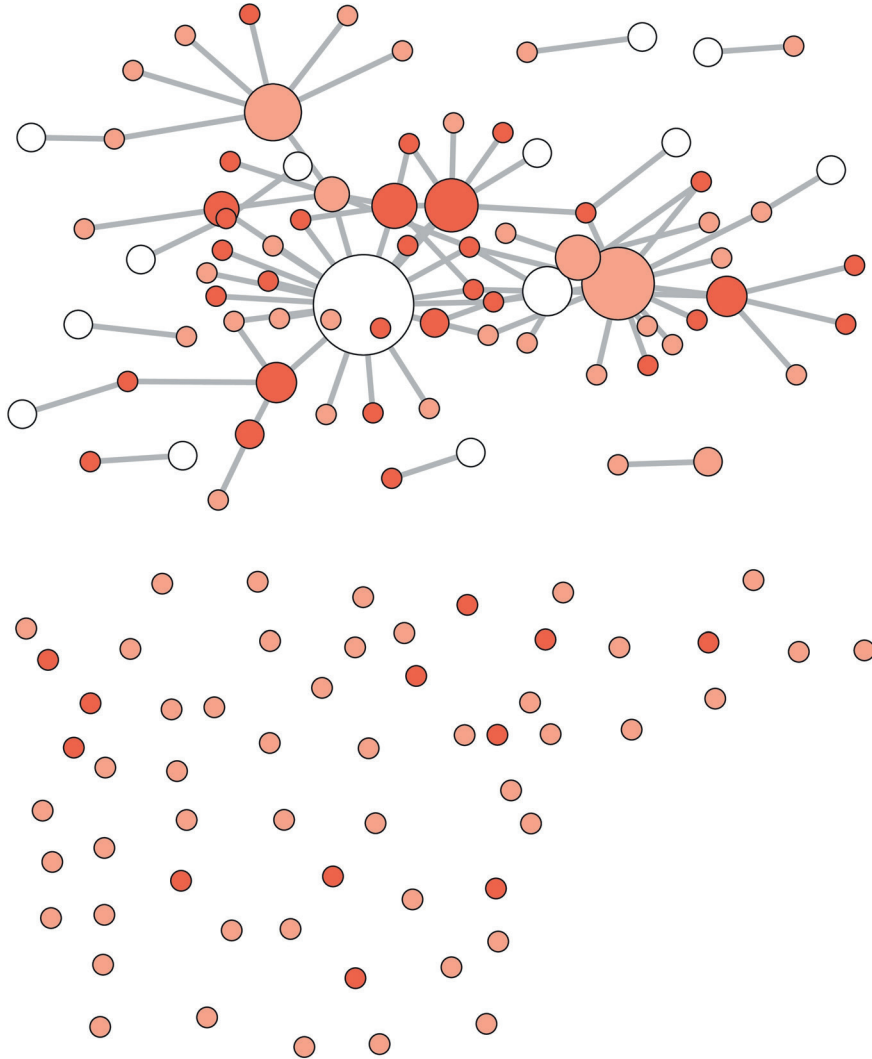
3.1 Netzwerkanalysen in der V. Kirchenmitgliedschaftsuntersuchung

Im Rahmen der KMU V wurde eine Netzwerkbefragung unter den Kirchenmitgliedern einer durchschnittlichen evangelischen Kirchengemeinde mit angeschlossener Kindertagesstätte durchgeführt (Roleder & Weyel, 2019, S. 108–110). Auf dem Gebiet einer westdeutschen, kleinstädtisch situierten Kirchengemeinde wurden die ortsansässigen evangelischen Kirchenmitglieder standardisiert zu ihren alltagsweltlichen und kirchlichen Sozialkontakten sowie zu ihrer Beteiligung am kirchengemeindlichen und sozialräumlichen Leben befragt. Die Netzwerkdaten, die auf die Interviewfrage „Mit welchen Personen und Einrichtungen stehen Sie in Kontakt?“ konkrete Kontakte und Beziehungen zwischen Personen und Einrichtungen vor Ort abbilden, geben Aufschluss über das Kontaktgeschehen und die Netzwerkposition der kirchlichen Kindertagesstätte.

In Abbildung 3 sind als Kreise die Kirchenmitglieder dargestellt, die mit der Kindertagesstätte in Kontakt stehen. Dabei handelt es sich um Eltern, Erzieher:innen und Gemeindeglieder. Die Linien zwischen den Kreisen bedeuten, dass die Personen in der Kindertagesstätte durch persönliche Begegnungen und Gespräche „engeren Kontakt“ miteinander haben. Hellrot eingefärbt sind alle Personen, die ausschließlich mit der Kindertagesstätte der Kirchengemeinde verbunden sind und keine anderen Angebote und Einrichtungen, auch keine Gottesdienste, regelmäßig besuchen. Dunkelrot eingefärbt sind die Gemeindeglieder, die auch an anderen Angeboten der Kirchengemeinde regelmäßig teilnehmen und dadurch eine stärkere Bindung an die Kirchengemeinde insgesamt haben.

Diese Netzwerkanalyse macht deutlich, dass evangelische Kindertagesstätten auch *auf der personalen Ebene* als Brückeninstitutionen fungieren. Denn im Raum der Kindertagesstätten begegnen sich Menschen mit unterschiedlichen Graden und Profilen kirchlicher Bindung und treten potenziell miteinander in Austausch. So entstehen möglicherweise für die weniger Verbundenen soziale Anknüpfungspunkte an das kirchliche Leben. Umgekehrt erfahren die aktiven Gemeindeglieder im persönlichen Austausch von den Perspektiven und Lebenssituationen der Kita-Eltern.

Abb. 3: Netzwerkdarstellung engerer Kontakte im Umfeld einer kirchengemeindlichen Kindertagesstätte



- verbunden mit der Kirchengemeinde durch regelmäßige Teilnahme
- ausschließlich Kontakt zur Ev. Kindertagesstätte
- fehlende Information

Quelle: Roleder & Weyel, 2019, S. 110. Größe der Personenkreise in Entsprechung zur Kontakthäufigkeit (Zentralität im Netzwerk).

Die nächste Darstellung zu den *inter-organisationalen Netzwerken* (Abb. 4) verdeutlicht ebenfalls die Funktion der Kindertagesstätte als Brückeninstitution

zwischen Eltern, Familien und den weiteren Angeboten der Kirchengemeinde (Stegbauer et al., 2015, S. 412). Als gelbe Quadrate sind die Gruppen und Angebote der Kirchengemeinde dargestellt, rechts unten die Kindertagesstätte, sowie weitere Einrichtungen der örtlichen Zivilgesellschaft. Die Kreise repräsentieren die Personen, die mit den jeweiligen Einrichtungen in Kontakt stehen – farblich kategorisiert nach der Häufigkeit des Gottesdienstbesuchs (rot für selten oder nie; hellblau für mehrmals im Jahr; grün für mehrmals im Monat). Ehrenamtliche und hauptamtliche Mitarbeitende der Kirchengemeinde sind als grüne Dreiecke hervorgehoben.

Der Algorithmus zur Visualisierung des Netzwerks platziert Personen und Einrichtungen in relativer Nähe zueinander, zwischen denen verdichtete Beziehungen bestehen. Durch Doppelzugehörigkeiten, d.h. Personen, die sowohl mit der Kita als auch mit anderen Einrichtungen der Kirchengemeinde in Kontakt stehen, ergeben sich personelle Bezüge zwischen den Einrichtungen. Einerseits sieht man rechts von der Kindertagesstätte die vielen Personen, für die die Kindertagesstätte der einzige Kontakt zur Kirchengemeinde ist. Sie besuchen zumeist unregelmäßig oder selten kirchliche Gottesdienste und nehmen auch nicht an anderen Angeboten der Kirchengemeinde teil. Andererseits bestehen personelle Verbindungen zwischen der Kindertagesstätte, dem Kirchenkaffee nach dem Gottesdienst, den Gottesdiensten (nicht dargestellt), dem Kirchenchor und dem Kirchenvorstand. Vor allem engagierte Gemeindemitglieder, die regelmäßig den Gottesdienst besuchen, fungieren als persönliche Bindeglieder zwischen der Kindertagesstätte und der weiteren Kirchengemeinde. Die Stellung der Kindertagesstätte im Netzwerk verdeutlicht so ihre *Brückenfunktion zu anderen gesellschaftlichen Gruppen*, die ansonsten keinen Kontakt zur Kirchengemeinde haben, und zugleich in die weitere Kirchengemeinde hinein. Darüber hinaus zeigen sich verdichtete Beziehungen zwischen der kirchlichen Kindertagesstätte („Ev. Kindertagesstätte“) und der kommunalen Einrichtung („Kindertagesstätte“) sowie dem Kindergarten in freier Trägerschaft („Elternkindergarten“). Die kirchliche Kindertagesstätte tritt so als Teil des lokalen Netzwerks familienbezogener Einrichtungen in Erscheinung.

3.2 Kirchenkontakte und Kirchenidentifikation in der VI. Kirchenmitgliedschaftsuntersuchung

Auch die aktuelle KMU VI bestätigt, dass Eltern mit Kindern in kirchlichen Kindertagesstätten überdurchschnittlich häufig über die Kindertagesstätte mit anderen Einrichtungen und Personen des kirchlichen Lebens in Kontakt kommen (Tab. 3). Weit überdurchschnittlich häufig geht der Bezug zur Kindertagesstätte mit der persönlichen Bekanntschaft einer regelmäßigen Kirchgänger:in, dem Kontakt zur Kirchengemeinde im letzten Jahr und dem Besuch eines Kirchenraumes einher. Offenbar besteht auch ein Bezug zur Krankenhaus- und Altenheimseelsorge, wobei die Hintergründe unklar bleiben. Dieses ‚Kontaktpaket‘ erreicht, wenn auch in geringerem Maße, ebenfalls die konfessionslosen Eltern. Kirchliche Kindertageseinrichtungen erweisen sich damit als eine relevante Kontaktfläche zum kirchlichen Leben, die über die Kindertageseinrichtung hinausweist und an andere Formen kirchlichen Lebens anschließt.

Tab. 3: Kontakt mit kirchlichem Kindergarten und anderen kirchlichen Einrichtungen und Personen kirchlichen Lebens

Kontakt im letzten Jahr mit	alle Kirchemitglieder (EKD, RK)	aktuelle Kiga-Eltern mit Kinder in kirchlichen Kigas (EKD, RK)	alle Konfessionslosen	aktuelle Kiga-Eltern mit Kindern in kirchlichen Kigas (Konfessionslose)
kirchlicher Erzieher:in	20 %	92 %	9 %	73 %
kirchlichem Kindergarten	8 %	67 %	3 %	67 %
Kirchengemeinde in meinem Wohnort	35 %	68 %	9 %	28 %
kirchlicher Seelsorge in Klinik / Seniorenheim	3 %	9 %	1 %	3 %
Besuch Kirchengebäude oder Raum der Stille	19 %	38 %	8 %	17 %
regelmäßiger Gottesdienstbesucher:in	68 %	87 %	46 %	86 %
n	2567	134	2277	54

Quelle: eigene Berechnungen mit KMU VI. Die aktuellen Kindergarteneltern wurden über die Kindergartenfrage („Haben Sie ein Kind, das zurzeit in einen Kindergarten geht oder in den letzten zehn Jahren in einen Kindergarten gegangen ist? Ja. --> Ist oder war das ein kirchlicher Kindergarten? Ja.“) in Kombination mit dem Kontakt zu einem kirchlichen Kindergarten oder zu einer kirchlichen Erzieher:in im vergangenen Jahr identifiziert.

Die Annahme liegt nahe, dass sich die Erfahrungen mit kirchlichen Kindergärten und die damit verbundenen kirchlichen Kontakte positiv auf die *kirchliche Identifikation der Eltern* auswirken sollten. Diese Hypothese beruht auf dem vielfach bestätigten Zusammenhang, dass positive Kontakte und Erfahrungen mit einer Institution die Bindung an und das Vertrauen in diese Institution stärken (Rolder, 2023). Im nächsten Schritt werden daher in einer multivariaten statistischen Analyse, die wiederum die religiöse Vorsozialisation der Eltern herausrechnet, um Selektionseffekte zu minimieren, mögliche Effekte kirchlicher Kindertagesstätten auf das Vertrauen und die Verbundenheit der Eltern mit Kirche, Diakonie und Caritas untersucht (Tab. 4).

Tab. 4: Lineare Regressionen zur kirchenbezogener Verbundenheit und Vertrauen unter den Kirchenmitgliedern (EKD, RK) zwischen 20 und 50 Jahren unter der besonderen Berücksichtigung kirchlicher Kindertagesstätten

unabhängige Variablen	I Verbundenheit mit der ev. / rk. Kirche		II Vertrauen in die ev. und rk. Kirche (Score)		III Vertrauen in Diakonie und Caritas	
	b	B	b	B	b	B
A. KIGA (Referenzkategorie s.u.)						
aktuelle kirchliche Kiga-Eltern	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
ehemalige / unbeteiligte kirchliche Kiga-Eltern	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
kirchl. Kiga-Verbundene, keine Eltern (zumeist aktive Gemeindeglieder)	+0,44***	+0,15***	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
andere Kiga-Eltern (nichtkirchlich) mit kirchl. Kiga-Kontakt	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
andere Kiga-Eltern (nichtkirchlich) ohne kirchl. Kiga-Kontakt	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
B. DEMOGRAFIE						
weiblich (zu männlich)	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Lebensalter in Jahren	+0,01*	+0,08*	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
akademischer Bildungsweg (zu nicht akademisch)	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	+0,38***	+0,12***
neue Bundesländer (zu alte)	+0,20*	+0,06*	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
C. RELIGIÖSE SOZIALISATION						
evangelisch (zu katholisch)	+0,31***	+0,14***	n.s.	n.s.	+0,26**	+0,10**
religiös kirchliche Sozialisation in der Kindheit (Score)	+0,17***	+0,24***	+0,28***	+0,19***	+0,06*	0,06*
religiös kirchliche Sozialisation in der kirchl. Kinder u. Jugendarbeit	+0,14***	+0,14***	+0,13*	+0,06*	+0,10*	+0,08*
subjektive Nutzung des schulischen Religionsunterrichts (Score)	+0,10***	+0,30***	+0,21***	+0,29***	+0,08	0,17***
korr. R2	0,28		0,16		0,08	
n	1063		1038		1048	

Referenzkategorie zu KIGA: kein Kind in irgendeinem Kindergarten aktuell und in den vergangenen zehn Jahren; Konstanten v.l.n.r.: -0,76 / +1,11 / +3,44; n.s. für nicht signifikant; * für $p < 0,05$; ** für $p < 0,01$; *** für $p < 0,001$; Quelle: eigene Berechnungen mit KMU VI; abhängige Variablen: I Verbundenheit mit der ev. / rk. Kirche („Wie stark verbunden fühlen Sie sich mit der evangelischen / katholischen Kirche?“); II Vertrauen in die ev. Kirche + rk. Kirche (Score: „Geben Sie bitte bei jeder Einrichtung oder Organisation an, wie groß das Vertrauen ist, das Sie ihr entgegenbringen: der katholischen Kirche + der evangelischen Kirche.“); III Vertrauen in Diakonie und Caritas („Geben Sie bitte bei jeder Einrichtung oder Organisation an, wie groß das Vertrauen ist, das Sie ihr entgegenbringen: Diakonie und Caritas.“).

Im Ergebnis lassen sich jedoch *keine Effekte* empirisch nachweisen. Kirchliche Kindertagesstätten scheinen die Kirchenbindung der Eltern insgesamt weder positiv noch negativ systematisch zu beeinflussen. Offenbar bleibt der Kirchenkontakt über die Kindertagesstätten ohne systematische Kirchenidentifikation. Der statistische Nulleffekt betrifft Eltern mit Kirchenmitgliedschaft (Tab. 4) und Eltern ohne Kirchenmitgliedschaft (nicht dargestellt).

Ein solcher Nulleffekt kann sowohl bedeuten, dass keine relevanten Identifikationsprozesse stattfinden, als auch, dass sich positive und negative Erfahrungen die Waage halten und sich in der Summe aufheben. In der KMU VI wurden die Eltern, die ein Kind in einem kirchlichen Kindergarten haben oder hatten, zusätzlich explizit nach den Auswirkungen auf ihr Verhältnis zur Kirche gefragt. Die Abfrage zielte auf eine Selbsteinschätzung mit der Frage: „Hat der regelmäßige Kontakt zu einem kirchlichen Kindergarten Ihre Einstellung zur Kirche verbessert, verschlechtert oder nicht verändert?“ Die Antworten fielen gemischt aus: 77 % keine Veränderung, 12 % eher Verbesserung, 11 % eher Verschlechterung.⁷ Dieses Antwortmuster stützt den Befund des Nulleffekts, der sowohl aus dem Fehlen relevanter Identifikationsprozesse resultieren kann als auch aus positiven und negativen Erfahrungen, die sich in der Summe ausgleichen.

Dieser Befund wirft die Frage auf, warum ein Spill-over-Effekt der Kindertagesstätten auf die Kirchenbindung der Eltern offenbar ausbleibt, obwohl es sich bei den Kindertagesstätten um kirchliche Einrichtungen handelt und kirchliche Kontakte durch sie in erheblichem Umfang hergestellt werden. An dieser Stelle lassen sich lediglich Vermutungen formulieren, die nicht als gesicherte Erklärungen missverstanden werden dürfen. Weniger wahrscheinlich als Ursache erscheint eine Unzufriedenheit der Eltern mit der Arbeit der Kindertagesstätten. Denn in Deutschland sind die Eltern mit ihren Kindertageseinrichtungen überwiegend zufrieden (Deutsches Jugendinstitut, 2020, S. 74–80).

Wahrscheinlicher ist, dass Eltern häufig zwischen der Kirche als Institution – vielleicht auch als Träger – und der Kindertagesstätte unterscheiden. Die psychologische Theorie der *Construal Levels* macht deutlich, dass sich Menschen stärker mit Gruppen und Institutionen identifizieren, die alltäglich und konkret greifbar sind, als mit abstrakteren und entfernteren Ebenen (Trope et al., 2008). Insofern ist es einerseits typisch, dass sich Eltern eher mit der konkreten Kindertagesstätte identifizieren als mit dem abstrakteren Träger in seiner Hintergrundfunktion. Andererseits machen die Befunde zu den intensivierten Kirchenkontakten deutlich, dass die Kiga-Eltern durchaus konkrete Erfahrungen mit Kirche machen. Insofern liegt die Vermutung nahe, dass teilweise auch die qualitative Beschaffenheit der Kirchenkontakte eine Rolle spielt. So ist zu berücksichtigen, dass Familien im Kontakt mit den Kirchengemeinden vor Ort zum Teil ambivalente Erfahrungen im Hinblick auf Alltagsrelevanz und Familienfreundlichkeit machen (Possinger et al., 2023, S. 88–90, S. 94–100).

Aus bildungstheoretischer Sicht ist zu betonen, dass das *primäre Ziel kirchlichen Bildungshandelns* nicht die Stärkung der Kirchenbindung ist (Sander et al., 2024, S. 246). Vielmehr stehen die Subjektbildung und die religiöse Bildung der Kinder und ihrer Familien im Mittelpunkt. Wie für die Familienreligiosität gezeigt werden konnte (s. o. 2.), besteht im Hinblick auf dieses Ziel eine empirische

⁷ n=407; Quelle: eigene Berechnungen mit KMU VI.

Wirksamkeit kirchlicher Kindertageseinrichtungen. Pointiert formuliert: Für das Bildungshandeln kirchlicher Kindertageseinrichtungen ist die Frage ausschlaggebend: ‚Was brauchen Familien?‘ – und nicht die Frage: ‚Was braucht die Kirche?‘ (die Kirchenbindung). Gleichwohl kann der hier festgestellte Befund zum Anlass genommen werden, verstärkt darauf zu achten, wie Kirche, Diakonie und Caritas als Träger gegenüber den Eltern in Erscheinung treten, auch in qualitativer Hinsicht, und wie die Kontakte der Kita-Familien mit den Kirchengemeinden *qualitativ* beschaffen sind.

4. Kirchliche Kindertagesstätten als Teil sozialräumlicher Netzwerke

Aus pädagogischer Sicht erfüllt die Einbindung der Kindertagesstätten in den Sozialraum eine wichtige *Funktion für die frühkindliche Bildung*:

„Für viele Kinder wird die Kindertageseinrichtung zu einem zweiten Heimatort. [...] Zur Beheimatung an diesem zweiten Ort gehört die Erfahrung, dass dieser Ort nicht unverbunden von seinem Umfeld existiert. Die Erschließung der Nachbarschaft der Kindertageseinrichtung kann Kinder zu weiteren Explorationserfahrungen in ihrem Nahraum ermutigen. Erkundungsgänge in die nähere Umgebung der Einrichtung sind von pädagogischer Bedeutung und sollten im Jahreslauf regelmäßig eingeplant werden.“ (Evangelische Kirche in Deutschland, 2020, S. 76).

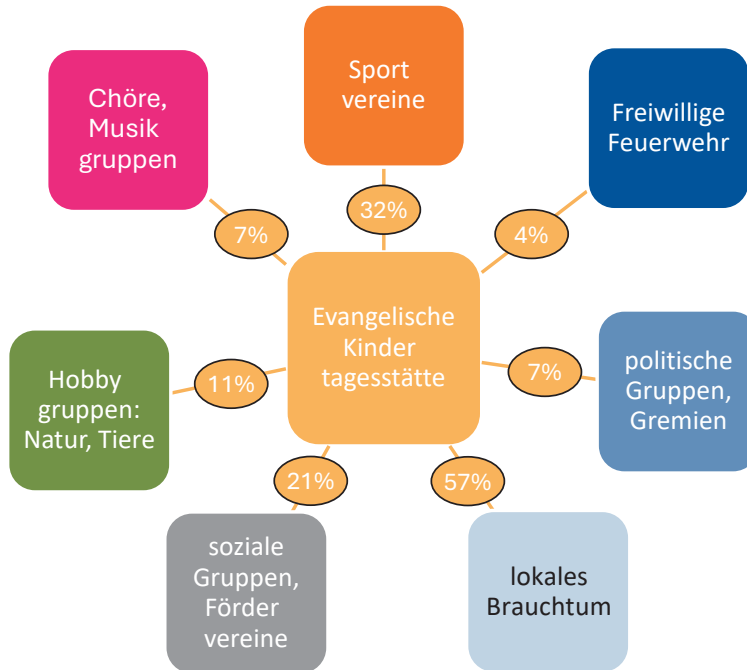
Mit der Netzwerkerhebung der KMU V lässt sich die Einbindung einer typischen kirchlichen Kindertagesstätte in sozialräumliche Netzwerke exemplarisch darstellen (Roleder & Weyel, 2019, S. 157–162). Abbildung 5 zeigt die sozialräumlichen Vernetzungen der Angehörigen der Kindertagesstätte (Eltern und Gemeindeglieder). Über solche Doppelzugehörigkeiten, z. B. zur Kindertagesstätte und zum örtlichen Sportverein, bestehen personelle Verbindungen zwischen den Institutionen des Sozialraums.⁸

Aus organisationstheoretischer Sicht können diese Verbindungen als *soziales Kapital der Kindertagesstätte* bezeichnet werden. Aus der Organisationsforschung ist bekannt, dass solche interorganisationalen Netzwerke wichtig für den Zugang zu Informationen und Ressourcen sowie für Vertrauen und Kooperation zwischen Organisationen sind (Sorenson & Rogan, 2014, S. 263–264). Kindertageseinrichtungen können dieses soziale Kapital nutzen, um beispielsweise Kooperationen mit dem Sozialraum zu initiieren, die dem Leitbild sozialräumlich vernetzter Bildungsprozesse entsprechen. Systematisch verankert sind solche Kooperationen im *Konzept der Familienzentren*, die das klassische Angebotspektrum von Kindertageseinrichtungen mit vielfältigen Angeboten der Erwachsenenbildung, des Sozialraums und der sozialen Dienste kombinieren und in

8 Vgl. zum Sozialraumdiskurs in der Praktischen Theologie: Keller, 2023.

einem Zentrum integrieren (Diller, 2013). Für einen solchen umfassenden Ansatz kooperieren Familienzentren beispielsweise mit örtlichen Sportvereinen.

Abb. 5: Sozialräumliche Vernetzung einer Ev. Kindertagesstätte durch Co-Zugehörigkeiten der Eltern und Gemeindeglieder



Lies z. B.: 32 % der Personen, die mit der Kindertagesstätte in „regelmäßigem Kontakt“ stehen, sind auch in örtlichen Sportvereinen aktiv. n=127;
Quelle: eigene Berechnungen mit KMUV – Netzwerkerhebung.

5. Diskussion: Potentiale kirchlicher Kindertagesstätten als Bildungsorte und Brückeninstitutionen fokussieren und entwickeln

Die vorgestellten empirischen Perspektiven bestätigen und konkretisieren die Charakterisierung kirchlicher Kindertageseinrichtungen als religiöse Bildungsorte und als Brückeninstitutionen. Die Einrichtungen erweisen sich als Bildungsorte, die für die Familienreligiosität wirksam sind. Dieser Befund markiert ein besonderes religiöses Profil des Bildungshandelns kirchlicher Kindertageseinrichtungen. Der Charakter als Brückeninstitutionen unterstreicht die vermittelnde Position der Kindertageseinrichtungen in ihrer Stellung zwischen Familien, Kirche und Sozialraum. Zugleich besteht die Brückenfunktion der Kindertageseinrichtungen

darin, dass sie in einer Situation intensiver religiöser und soziokultureller Heterogenität operieren.

Diese Perspektiven laden handlungstheoretisch dazu ein, die Potentiale kirchlicher Kindertagesstätten für die religiöse Familienbildung und als Brückeninstitutionen bewusst zu fokussieren und konzeptionell zu verankern. Konzepte von Kindertagesstätten als Familienzentren oder als kirchliche Orte stehen für solche weitreichenden Verankerungen, die aber auch in kleinerem Rahmen, z.B. in der Form einer Kooperation mit der kirchlichen Familienbildung, realisiert werden können.

Eine solche Fokussierung lädt ebenso dazu ein, die beiden in der Untersuchung festgestellten Ambivalenzen weiter zu bearbeiten. Auf der konzeptionellen Ebene ist zu überlegen, wie religiöses Bildungshandeln im Kontext kirchlicher Kindertageseinrichtungen so gestaltet werden kann, dass es nicht nur für Familien und Eltern in ihrer Elternrolle relevant ist, sondern auch für Eltern als Erwachsene existenziell bedeutsame Impulse entfalten kann. Ein solcher Ansatz religiöser Erwachsenenbildung erfordert sicherlich die Einbeziehung kirchlicher Professionen und Programme über die Kindertageseinrichtung hinaus. Im Hinblick auf das Kirchenverhältnis kann vertiefend untersucht werden, wie Kirche, Diakonie und Caritas als institutionelle Träger gegenüber den Eltern in Erscheinung treten sowie wie sich die kirchengemeindlichen Kontakte der Kita-Eltern tatsächlich qualitativ gestalten und wie diese Kontakte fortentwickelt werden können.

Literatur

- Boger, M., Kleint, S. & Schirmmacher, F. (2022). Einleitung. In M. Boger, S. Kleint & F. Schirmmacher (Hrsg.), *Familienreligiosität im Bildungshandeln: Theorie – Empirie – Praxis* (S. 7–28). Waxmann.
- Comenius-Institut (Hrsg.). (2024). *Evangelische Tageseinrichtungen für Kinder: Bildungsbericht 2024*. Comenius-Institut. <https://doi.org/10.25656/01:28956>
- Deutsches Jugendinstitut. (2020). *DJI-Kinderbetreuungsreport 2019: Inanspruchnahme und Bedarf aus Elternperspektive im Bundesländervergleich*. Deutsches Jugendinstitut.
- Diller, A. (2013). Von der Kita zum Familienzentrum: Herausforderungen und Chancen für kirchliche Träger. *Pastoraltheologie*, 102(7), 311–324. <https://doi.org/10.13109/path.2013.102.7.311>
- Evangelische Kirche in Deutschland (EKD). (2020). *Kinder in die Mitte! Evangelische Kindertageseinrichtungen: Bildung von Anfang an. Eine Handreichung des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland*. Evangelische Verlagsanstalt.
- Gärtner, C., Hennig, L., Müller, O. & Porada, C. (2024). Abbruch und Transformation: Religiöse Sozialisation in westdeutschen evangelischen Familien. In C. Gärtner, G. Lämmlin, S. Lorenzen & G. Wegner (Hrsg.), *Kirchenkrise als Glaubenskrise? Möglichkeiten und Grenzen für die Reproduktion der Evangelischen Kirche* (S. 51–74). Nomos. <https://doi.org/10.5771/9783748914839-51>
- Grümme, B., Schlag, T. & Ricken, N. (Hrsg.). (2020). *Heterogenität: Eine Herausforderung für Religionspädagogik und Erziehungswissenschaft*. Kohlhammer. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-038915-1>

- Keller, S. (2023). Zur Imaginations- und Steuerungsfunktion des kirchlichen und diakonischen Programmbegriffs Sozialraum: Eine praktisch-theologische Einordnung. In I. Hübner, S. Keller, K. Merle, S. Merle, T. Moos & C. Zarnow (Hrsg.), *Religion im Sozialraum: Sozialwissenschaftliche und theologische Perspektiven* (S. 192–206). Kohlhammer.
- Knafo, A. & Galansky, N. (2008). The influence of children on their parents' values. *Social and Personality Psychology Compass*, 2(3), 1143–1161. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2008.00097.x>
- Knoblauch, C. (2022). Religionssensibilität im Blick auf das familiäre System: Eine empirische Perspektive. In M. Boger, S. Kleint & F. Schirmmacher (Hrsg.), *Familienreligiosität im Bildungshandeln: Theorie – Empirie – Praxis* (S. 167–181). Waxmann.
- Menzke, S. & Schneider, D. (2022). Familienreligiosität und evangelische Kita: Eine spannungsvolle Wechselbeziehung. In M. Boger, S. Kleint & F. Schirmmacher (Hrsg.), *Familienreligiosität im Bildungshandeln: Theorie – Empirie – Praxis* (S. 263–275). Waxmann.
- Pinquart, M. & Silbereisen, R. (2004). Transmission of values from adolescents to their parents: The role of value content and authoritative parenting. *Adolescence*, 39(153), 83–100.
- Possinger, J., Alber, J., Pohlers, M. & Rauen, D. (2023). *Familien gefragt: Impulse für eine familienorientierte Kirche*. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Roleder, F. (2023). Verbundenheit, Vertrauen, Austrittsbereitschaft. Ein Gesamtmodell zu den Kerndimensionen evangelischer Kirchenbindung und ein vertiefender Blick mit der V. Kirchenmitgliedschaftsuntersuchung. *Zeitschrift für Theologie und Kirche*, 120(1), 81–123. <https://doi.org/10.1628/zthk-2023-0005>
- Roleder, F. & Weyel, B. (2019). *Vernetzte Kirchengemeinde: Analysen zur Netzwerkerhebung der V. Kirchenmitgliedschaftsuntersuchung der EKD*. Evangelische Verlagsanstalt.
- Sander, A., Dechow, J. & Schweitzer, F. (2024). Religionsunterricht, familiäre Sozialisation und Kirchenbindung. In C. Gärtner, G. Lämmelin, S. Lorenzen & G. Wegner (Hrsg.), *Kirchenkrise als Glaubenskrise? Möglichkeiten und Grenzen für die Reproduktion der Evangelischen Kirche* (S. 227–246). Nomos.
- Schweitzer, F. (2022). Familienreligiosität – im Verschwinden? Warum es vielleicht doch nicht so einfach ist. In M. Boger, S. Kleint & F. Schirmmacher (Hrsg.), *Familienreligiosität im Bildungshandeln: Theorie – Empirie – Praxis* (S. 31–43). Waxmann.
- SI-EKD & KAMP (Hrsg.). (2024). *Wie hältst du's mit der Kirche? Zur Relevanz von Religion und Kirche in der pluralen Gesellschaft: Analysen zur 6. Kirchenmitgliedschaftsuntersuchung*. Evangelische Verlagsanstalt.
- Sorenson, O. & Rogan, M. (2014). (When) Do organizations have social capital? *Annual Review of Sociology*, 40(1), 261–280. <https://doi.org/10.1146/annurev-soc-071913-043222>
- Stegbauer, C., Grubauer, F. & Weyel, B. (2015). Gemeinde in netzwerkanalytischer Perspektive: Drei Beispielauswertungen. In H. Bedford-Strohm & V. Jung (Hrsg.), *Vernetzte Vielfalt: Kirche angesichts von Individualisierung und Säkularisierung. Die fünfte EKD-Erhebung über Kirchenmitgliedschaft* (S. 400–434). Gütersloher Verlagshaus.
- Trope, Y., Liberman, N. & Wakslak C. (2008). Construal levels and psychological distance: Effects on representation, prediction, evaluation, and behavior. *Journal of Consumer Psychology*, 2(17), 83–95. [https://doi.org/10.1016/S1057-7408\(07\)70013-X](https://doi.org/10.1016/S1057-7408(07)70013-X)

Appendix

Tab. 5: Deskriptive Statistik - Kirchenmitglieder (EKD, RK) zwischen 18 und 50 Jahren

Variable	mean	sd	min	max
A. DEMOGRAFIE:				
weiblich (zu männlich)	1,54		1	2
Lebensalter in Jahren	32,38	9,65	18	50
akademischer Bildungsweg (zu nicht akademisch)	0,73		0	1
neue Bundesländer (zu alte)	1,18		1	2
B. RELIGIÖSE SOZIALISATION				
evangelisch (zu katholisch)	0,54		0	1
religiös kirchliche Sozialisation in der Kindheit (Score)	7,43	1,52	3	12
religiös kirchliche Sozialisation in der kirchl. Kinder u. Jugendarbeit	2,58	1,11	1	4
subjektive Nutzung des schulischen Religionsunterrichts (Score)	9,34	3,16	3	16
C. KIGA:				
aktuelle kirchliche Kiga-Eltern	0,08		0	1
ehemalige / unbeteiligte kirchliche Kiga-Eltern	0,04		0	1
kirchl. Kiga-Verbundene, keine Eltern (zumeist aktive Gemeindeglieder)	0,16		0	1
andere Kiga-Eltern mit kirchlichem Kiga-Kontakt	0,02		0	1
andere Kiga-Eltern	0,11		0	1
D. ABHÄNGIGE VARIABLEN				
Häufigkeit des Betens	3,00	1,96	1	7
Häufigkeit des Austausches über religiöse Themen	2,23	0,81	1	4
Häufigkeit des Bibellesens	1,81	1,17	1	7
Häufigkeit der Gottesdienstbesuche	3,01	1,41	1	7
Bedeutung von Religion bei der Erziehung von Kindern	2,27	1,00	1	4
Bedeutung von Religion für das eigene Leben (Score)	3,33	1,47	2	8
Verbundenheit mit der ev. / rk. Kirche	2,79	1,10	1	5
Vertrauen in die ev. Kirche + rk. Kirche (Score)	6,74	2,31	2	14
Vertrauen in Diakonie und Caritas	4,56	1,37	1	7

$n \geq 1173$; Quelle: eigene Berechnungen mit KMU VI.

Tab. 6: Deskriptive Statistik - Konfessionslose zwischen 18 und 50 Jahren

Variable	mean	sd	min	max
A. DEMOGRAFIE:				
weiblich (zu männlich)	1,48		1	2
Lebensalter in Jahren	33,26	8,88	20	50
akademischer Bildungsweg (zu nicht akademisch)	0,72		0	1
neue Bundesländer (zu alte)	1,36	0,48	1	2
B. RELIGIÖSE SOZIALISATION				
religiös kirchliche Sozialisation in der Kindheit (Score)	6,61	1,30	3	12
religiös kirchliche Sozialisation in der kirchl. Kinder u. Jugendarbeit	1,81	1,05	1	4
C. KIGA:				
aktuelle kirchliche Kiga-Eltern	0,03		0	1
ehemalige / unbeteiligte kirchliche Kiga-Eltern	0,04		0	1
kirchl. Kiga-Verbundene, keine Eltern (zumeist aktive Gemeindeglieder)	0,08		0	1
andere Kiga-Eltern mit kirchlichem Kiga-Kontakt	0,02		0	1
andere Kiga-Eltern	0,14		0	1
D. ABHÄNGIGE VARIABLEN				
Häufigkeit des Betens	1,33	0,94	1	7
Häufigkeit des Austausches über religiöse Themen	1,93	0,76	1	4
Häufigkeit des Bibellesens	1,18	0,54	1	7
Häufigkeit der Gottesdienstbesuche	1,49	0,89	1	7
Bedeutung von Religion bei der Erziehung von Kindern	1,34	0,70	1	4
Bedeutung von Religion für das eigene Leben (Score)	2,27	0,78	2	8
Vertrauen in die ev. Kirche + rk. Kirche (Score)	4,47	2,11	2	14
Vertrauen in Diakonie und Caritas	4,05	1,46	1	7

n ≥ 999; Quelle: eigene Berechnungen mit KMU VI.

Tab. 7: Codierung ausgewählter Variablen

Variable	Item
religiös-kirchliche Sozialisation in der Kindheit (Score) Cronbach's Alpha = 0,75	Als Kind habe ich regelmäßig gebetet. In meiner Kindheit hat in der Familie Religion eine Rolle gespielt. Als Kind habe ich oft Kindergottesdienste besucht.
religiös-kirchliche Sozialisation in der kirchl. Kinder u. Jugendarbeit	Als Kind habe ich oft Angebote der kirchlichen Kinder und Jugendarbeit wie Gruppen oder Freizeiten besucht.
subjektive Nutzung des schulischen Religionsunterrichts (Score) Cronbach's Alpha = 0,85	Mein Religionsunterricht war gut, ich habe ihn gerne besucht. Mein Religionsunterricht hat mir für mein eigenes Leben etwas gebracht. Der Religionsunterricht hat mein Interesse an religiösen Fragen gefördert. Der Religionsunterricht hat mir geholfen, mich bei Fragen des Lebens zu orientieren und bestimmte Entscheidungen zu treffen.
aktuelle kirchliche Kiga-Eltern	Haben Sie ein Kind, das zurzeit in einen Kindergarten geht oder in den letzten zehn Jahren in einen Kindergarten gegangen ist? Ja. Ist oder war das ein kirchlicher Kindergarten? Ja. UND (Hatten Sie in den letzten zwölf Monaten Kontakt zu kirchlichen Einrichtungen? Ja, ein kirchlicher Kindergarten ODER Hatten Sie in den letzten zwölf Monaten Kontakt zu einer Person, die in der Kirche tätig ist? Ja, Erzieher/in der Kindertagesstätte einer Kirche)
ehemalige / unbeteiligte kirchliche Kiga-Eltern	Haben Sie ein Kind, das zurzeit in einen Kindergarten geht oder in den letzten zehn Jahren in einen Kindergarten gegangen ist? Ja. Ist oder war das ein kirchlicher Kindergarten? Ja. UND (kein Kindergartenkontakt im letzten Jahr UND kein Erzieher:innenkontakt im letzten Jahr)
kirchl. Kiga-Verbundene, keine Eltern (zumeist aktive Gemeindeglieder)	Haben Sie ein Kind, das zurzeit in einen Kindergarten geht oder in den letzten zehn Jahren in einen Kindergarten gegangen ist? Nein. UND (Kindergartenkontakt im letzten Jahr ODER Erzieher:innenkontakt im letzten Jahr)
andere Kiga-Eltern mit kirchlichem Kiga-Kontakt	Haben Sie ein Kind, das zurzeit in einen Kindergarten geht oder in den letzten zehn Jahren in einen Kindergarten gegangen ist? Ja. Ist oder war das ein kirchlicher Kindergarten? Nein. UND (kirchl. Kindergartenkontakt im letzten Jahr ODER kirchl. Erzieher:innenkontakt im letzten Jahr)
andere Kiga-Eltern	Haben Sie ein Kind, das zurzeit in einen Kindergarten geht oder in den letzten zehn Jahren in einen Kindergarten gegangen ist? Ja. Ist oder war das ein kirchlicher Kindergarten? Nein. UND (kein kirchl. Kindergartenkontakt im letzten Jahr kein kirchl. Erzieher:innenkontakt im letzten Jahr)
Bedeutung von Religion bei der Erziehung von Kindern	Geben Sie bitte an, inwiefern für die folgenden Lebensbereiche in Ihrem Leben Religiosität eine Bedeutung hat. Bei der Erziehung von Kindern
Bedeutung von Religion für das eigene Leben (Score) Cronbach's Alpha = 0,83	Meiner ganzen Lebenseinstellung liegen religiöse Überzeugungen zugrunde. Ich versuche, in alle Dinge meines Lebens meine Religion einzubringen.

Quelle: eigene Berechnungen mit KMU VI.

Kitas als kirchliche Orte

Uta Pohl-Patalong

Der vom Comenius-Institut 2024 vorgelegte Bildungsbericht zu Evangelischen Tageseinrichtungen für Kinder belegt eindrücklich, dass sich die evangelischen Träger an dem dynamischen Ausbaugeschehen zwischen 2015 und 2020 aktiv beteiligt haben und die konfessionellen Träger mit einem Anteil von etwa einem Drittel an allen Einrichtungen eine stabile und bedeutende Rolle in diesem Handlungsbereich spielen. Die quantitative Erhebung liefert vor allem wichtige Erkenntnisse zu den strukturellen Merkmalen, kann aber selbstverständlich keine theologisch inspirierte konzeptionelle Perspektive auf den Charakter der Kitas und ihre Verortung in der Kirche leisten (vgl. Comenius-Institut, 2024, S. 9). Dies soll in diesem Beitrag nun ergänzend geschehen mit dem Vorschlag, evangelische (und potenziell auch katholische) Kitas als *Kirchliche Orte* zu verstehen. Dieser Gedanke beruht auf bestimmten Voraussetzungen, die ich aufzeigen möchte, bevor ich das Konzept der Kirchlichen Orte erläutere und seine Konsequenzen bedenke.

1. Voraussetzungen für ein Verständnis von Kitas als Kirchliche Orte

Kitas als Kirchliche Orte zu verstehen, setzt bestimmte gesellschaftliche und kirchliche Entwicklungen voraus. Dabei sind drei Linien bei den Kitas und in der Kirche auszumachen, die in mehr oder weniger engen Zusammenhängen stehen, jedoch jeweils eigene Akzente setzen.

1.1 Akzentverschiebung in den Aufgaben der Kitas

Voraussetzung auf Seiten der Kitas ist eine tendenzielle Umorientierung ihres Selbstverständnisses in der Kirche, die in gewisser Weise eine Kurskorrektur gegenüber ihren Anfängen bedeutet. Denn als sich im 19. Jh. die Kindergärten (durchaus auch gegen Widerstände) entwickelten, waren zwei unterschiedliche Motive für die Betreuung kleiner Kinder außerhalb der Familie leitend (Franken-Meyer, 2016). Das eine Motiv war die Versorgung während der berufsbedingten Abwesenheit der Eltern, nachdem sie aufgrund der Industrialisierung im 19. Jh. und der massenhaften Wanderung von Menschen in die Städte nicht mehr in der Dorfgemeinschaft und der Großfamilie aufwuchsen, sondern sich tagsüber selbst überlassen waren (Wasmuth, 2011). Nach dem Engagement von Klöstern im katholischen Bereich – bereits im 18. Jh. im Ursulinenkloster zu Straubing (Berger, 2022) – wurde diese Problematik in der evangelischen Inneren Missi-

on gesehen und als diakonische Herausforderung verstanden. Der evangelische Pfarrer Theodor Fliedner (1800–1864), der neben Johann Hinrich Wichern eine wesentliche Rolle für die Entwicklung der professionellen Diakonie spielte, hatte in England die sog. Londoner Kleinkinderschule kennengelernt und 1836 eine der ersten „Kinderbewahranstalten“ in Deutschland am Ort seiner Pfarrgemeinde eröffnet. Damit wurde die kirchliche Kinderbetreuung in der Diakonie verortet und geschah vorrangig aus tätiger Nächstenliebe für die Schwächeren der Gesellschaft (sozial gut gestellte Familien hatten Personal zur Kinderbetreuung und/oder die Frauen waren nicht berufstätig).

Das andere Motiv für die Einrichtung einer institutionellen Kinderbetreuung bildeten die Bemühungen um Bildung von kleinen Kindern (Wasmuth, 2011). Diese Richtung repräsentierten Reformpädagog:innen wie beispielsweise Friedrich Fröbel (1782–1852). Er entwickelte zunächst einen „Kinder-Garten“, in dem Kinder ihre eigenen Beete bepflanzten und versorgten, um „aus den von ihm verursachten Folgen“ zu lernen (Dietel, 1994). Zunächst kamen dort die Kinder gemeinsam mit ihren Müttern, die über von ihm konzipierten Materialien die Bedeutung des Spiels für die kindliche Entwicklung und konkretes Spielen lernen sollten. Erst später bildete er Kindergärtnerinnen aus, die die Mütter dort ersetzten (Franke-Meyer, 2016). In dieser Tradition steht auch das Verständnis der Kita als Vorschule wie beispielsweise in der Schweiz oder in Frankreich. Im reformpädagogischen Ansatz wie in der Montessori-Pädagogik wird stärker das ganzheitliche Lernen mit Kopf, Herz und Hand betont, das vorrangig auf die Persönlichkeitsbildung statt auf die Aneignung von Wissen zielt. Insgesamt aber setzte sich die erste Richtung in Deutschland stärker durch, was sich rechtlich darin spiegelt, dass die Kitas zur Kinder- und Jugendhilfe und damit zur Sozialfürsorge gerechnet werden.

Ungefähr seit der Jahrtausendwende hat der Bildungsgedanke in der Kita generell und auch in der kirchlichen Kita jedoch an Bedeutung gewonnen (EKD, 2020). Einer der Gründe liegt in den ernüchternden Ergebnissen der ersten PISA-Studie im Jahr 2000, in der deutsche Schüler:innen im internationalen Vergleich deutlich schlechter abschnitten, als man es zuvor vermutet hatte. Bei der Frage nach der Verbesserung des Bildungssystems in Deutschland kamen auch die Kitas in den Blick: Sie sollten stärker zu frühkindlichen Bildungseinrichtungen werden, gerade für die Kinder, die in ihren Familien weniger gefördert werden (Franke-Meyer, 2016). Dies traf sich mit Erkenntnissen der Kleinkindpädagogik in den letzten Jahrzehnten des 20. Jh, Kinder stärker als eigenständige Persönlichkeiten wahrzunehmen, die in ihren Fähigkeiten gefördert werden können und sollten. Seitdem hat der Bildungsaspekt für die Kitas generell enorm an Bedeutung gewonnen. Für die kirchlichen Kitas kommt jedoch noch eine zweite Entwicklung hinzu, die den Bildungsgedanken religionspädagogisch profiliert.

1.2 Veränderte Rolle der Kitas in der Kirche

Diese Entwicklung steht im Zusammenhang mit der Mitte der 1990er Jahre ausgerufenen „Krise der Kirche“. Sie reagierte vordergründig auf zurückgehende Kirchensteuereinnahmen durch Kirchenaustritte vor allem nach der Einführung des Solidaritätszuschlags 1995, aber auch durch die zunehmend älter werdende Gesellschaft und die schlechte Wirtschaftslage. Zu Recht wurde die Finanzkrise jedoch nur als sekundäre Folge einer wesentlich grundlegenderen Relevanzkrise der Kirche verortet (Hauschildt & Pohl-Patalong, 2014). Denn wie (auch heutige) empirische Untersuchungen zeigen, ist der Kirchenaustritt Folge einer fehlenden persönlichen Bedeutung der Kirche und häufig auch der religiösen Dimension für das persönliche Leben (vgl. bspw. Riegel et al., 2024). Dies rief eine neue Debatte zur Bedeutung und zum Charakter der missionarischen Dimension von Kirche hervor, die aufgrund der Begrifflichkeit und ihrer Geschichte stark polarisierte (vgl. exemplarisch die Beiträge in Elhaus & Kirchhof, 2020). Einigkeit bestand jedoch in der Erkenntnis, dass das Handeln der Kirche nicht länger auf eine selbstverständliche religiöse Sozialisation in der Familie und auf eine positive Beziehung zu christlichen Traditionen aufbauen kann. Anders als in den Jahrhunderten zuvor kommt der Kirche heute die Aufgabe zu, die christliche Botschaft zu plausibilisieren und sie persönlich als relevant und lebensdienlich erfahren zu lassen. Sie muss neue Kontaktflächen finden, in denen gelingende Erstbegegnungen mit christlicher Religion möglich und wahrscheinlich werden. Darauf sind die Strukturen und Handlungsformen der klassischen Kirchengemeinde aber wenig ausgelegt: Das flächendeckende parochiale Prinzip repräsentiert den Charakter der für alle zuständigen gesellschaftlichen Institution, der agendarische Gottesdienst ist extrem voraussetzungsvoll und zudem milieuaffin, die Arbeitsformen sind vorrangig auf christliche sozialisierte Menschen ausgerichtet etc. Die kirchliche Kita hingegen bildet eine Kontaktfläche zur Kirche für Menschen ohne sonstigen Kontakt zur Kirche, in denen eine Erstbegegnung mit dem Christentum nicht nur für die Kinder, sondern auch für ihre Familien möglich ist (Roleder & Weyel, 2019). Dabei können in einem frühen Alter potenziell Grundlagen gelegt werden für ein positives Verhältnis zum christlichen Glauben und zur Kirche,¹ und damit in einem Alter, in dem die Offenheit dafür besonders groß ist. Dies darf keinesfalls verwechselt werden mit einer Rekrutierung des Nachwuchses an zahlenden Kirchenmitgliedern, sondern bildet ein Angebot im Sinne der Kinder, zu dem sich auch kleine Kinder in unterschiedlicher Weise verhalten dürfen – das im Religionsunterricht breit rezipierte „Überwältigungsverbot“ gilt selbstverständlich auch in der Kita. Wenn es Aufgabe der Kirche ist, potenziell allen Menschen Zugänge zur „Kommunikation des Evangeliums“

1 Vgl. dazu auch den Beitrag von Roleder in diesem Band.

anzubieten (Pohl-Patalong, 2021), dann ist die Kita dafür jedenfalls ein prominenter Ort.

Um diese Aufgabe zu erfüllen, ist jedoch ein entsprechendes religiöses Profil der kirchlichen Kita erforderlich, das nicht nur auf Bildung, sondern auch spezifisch auf religiöse Bildung zielt. Auch in der Profildiskussion liefen eine kirchliche und eine staatliche Entwicklung zusammen: Im Zuge der nachlassenden christlichen Prägung der Gesellschaft wurde für alle diakonischen Einrichtungen ein christliches Profil wichtiger, das sie von säkularen Hilfeleistungen unterscheidet.

Seitdem erfolgt in allen Landeskirchen in unterschiedlicher Weise eine Arbeit am religiösen Profil der kirchlichen Kitas. Dafür spielen Prozesse und Leitbilder eine Rolle, vor allem aber religionspädagogische Fortbildungen für die pädagogischen Fachkräfte, da sie es sind, die das Profil im Alltag wesentlich umsetzen.

Mit diesen Entwicklungen verändert sich die Bedeutung der Kita. Statt eines diakonischen „Anhängsels“ einer Kirchengemeinde kommt sie nun als Ort religiöser Bildung mit besonderen Chancen für die Kirche und damit als Kernbereich kirchlichen Handelns in den Blick.

1.3 Veränderungen in den kirchlichen Strukturen

Die dritte Voraussetzung dafür, Kitas als Kirchliche Orte zu verstehen, bilden die aktuellen Veränderungen in den kirchlichen Strukturen, die von einer flächendeckenden Präsenz klassischer Ortsgemeinden nebeneinander wegführen. Denn der Ortsgemeinde sind in der gegenwärtigen Situation gleich zwei Probleme inhärent: Sie ist einerseits besonders ressourcenaufwendig und als durchgehende Struktur weder finanziell noch personell zu halten. Denn sie erfordert strukturell enorm viele Gebäude und Hauptamtliche sowie ein breites Spektrum von inhaltlichen Angeboten, um möglichst für alle da zu sein – und stellt gleichzeitig den Anspruch eines persönlichen Kontakts zu den Hauptamtlichen, der nur zu einer Minderheit realistisch zu halten ist. Und andererseits kann eine bestimmte Sozialform in der heterogenen Gesellschaft nicht alle gleichermaßen integrieren, sodass sie nur eine Minderheit von Kirchenmitgliedern anspricht und gesamtgesellschaftlich faktisch zur wachsenden Distanz zur Kirche beiträgt (Pohl-Patalong, 2021).

Insofern ist es äußerst unwahrscheinlich, dass es in 10 Jahren noch ein flächendeckendes Netz von Ortsgemeinden mit durchgehender Präsenz von Hauptamtlichen geben wird. Die bisherigen Versuche, Gemeinden zu fusionieren oder zu regionalisieren und dabei das bisherige System unter veränderten Bedingungen aufrechtzuerhalten, indem man es dehnt, kommen mittlerweile an ihre Grenzen. Vor allem die jüngere Generation macht deutlich, dass sie die damit verbundenen Arbeitsbedingungen nicht akzeptieren wird, zumal sie die Kräfte bindet,

die für die Entwicklung innovativer Strukturen dringend gebraucht werden. Insofern dürfte es künftig weniger Gemeinden geben, an denen dann genügend Ressourcen vorhanden sind, um ausstrahlungskräftige Arbeit zu leisten. Zudem wird ein exemplarisches Arbeiten zunehmen, bei dem nicht jede Gemeinde bzw. jeder kirchliche Ort ein möglichst breites Spektrum von Angeboten vorhält, sondern bestimmte Schwerpunkte setzt und bestimmte Bevölkerungsgruppen anspricht. Gemeinden werden sich zudem verwaltungstechnisch noch stärker entlasten, sodass alternative Trägerstrukturen für Kitas noch stärker an Bedeutung gewinnen werden,² ebenso wie sie Friedhöfe zentral verwalten lassen und Gemeindemanager:innen anstellen werden.

2. Das Konzept der „Kirchlichen Orte“

Das Konzept der „Kirchlichen Orte“ ist ein mögliches Zukunftsmodell der Kirche. Es ist im Rahmen meiner Habilitationsschrift zum Verhältnis parochialer und nicht-parochialer Formen in der Kirche entstanden und bildet einen Versuch, die Stärken beider Logiken von Kirche miteinander zu verbinden (Pohl-Patalong, 2003). In den Reformbemühungen der letzten Jahre hat es noch einmal stärker an Plausibilität gewonnen, insofern der Veränderungsdruck aufgrund des massiven Rückgangs der Hauptamtlichen stark gewachsen ist und Angehörige der jüngeren Generation eher bereit sind, scheinbar gegebene und selbstverständliche Strukturen hinter sich zu lassen.

Denn die „Kirchlichen Orte“ verlassen die gewohnte Logik einer parochial strukturierten Kirchengemeinde einerseits und nicht-parochialer Formen von der Krankenhausseelsorge über das Ökumenewerk bis zur Kasualagentur andererseits und denken die Gestalt von Kirche neu von ihren Orten her. Dies knüpft an die vormoderne Tradition kirchlicher Ortsbezogenheit an, begreift diese aber spätmodern in einer offenen Weise, die unterschiedlichen Menschen und Bevölkerungsgruppen Zugänge zur Kirche eröffnet. Kirchliche Orte sind alle Orte, an denen kirchliche Arbeit stattfindet, also Kirchen und Gemeindehäuser, Diakonische Werke, Akademien, Frauenwerke etc. – und eben auch Kitas. Alle diese Orte kommen in unterschiedlicher, aber theologisch gleichberechtigter Weise dem grundlegenden kirchlichen Auftrag nach: der Kommunikation des Evangeliums. Diese abstrakte Formulierung konkretisiere ich damit, unterschiedlichen Menschen Erfahrungen mit der unbedingten Liebe Gottes zu ihnen persönlich und zu der gesamten Schöpfung zu ermöglichen.

2 Einblicke dazu liefern die Daten der Abfrage zu Trägerstrukturen im Bildungsbericht 2024 (Comenius-Institut, 2024, S. 111–117). Vgl. außerdem den Beitrag von Neebe in diesem Band und die dort skizzierte Entscheidung der EKKW, Kitas verstärkt in Verbände zu überführen.

Mit diesem aufgabenorientierten Verständnis der Kirche werden die gegenwärtig prägenden Strukturen relativiert. Die Gestalt der parochialen Kirchengemeinde ist damit eine mögliche Form kirchlicher Organisation, die sich ebenso wie alle anderen daran messen lassen muss, ob in ihren Strukturen und Arbeitsformen Menschen voraussichtlich bestmöglich Erfahrungen mit der Liebe Gottes machen können. Sie hat keinen theologischen Vorrang und keine orientierende Kraft mehr. Gestützt wird diese Sicht dadurch, dass sich ihre Entstehung bestimmten Epochen verdankt, aus denen sie additiv Elemente aufgenommen hat, sodass sie heute ein historisch entstandenes Gebilde aus unterschiedlichen Zeiten ist (Pohl-Patalong, 2003). So stammt ihre territoriale Orientierung mit dem Zuweisungsprinzip aus dem Mittelalter, der Anspruch auf sozial erfahrbare christliche Gemeinschaft und persönlichen Kontakt zu den Hauptamtlichen geht auf die Gemeindebewegung Ende des 19. Jh zurück und die Angebotsvielfalt ist eine Folge der Diversifizierung von Kirche in den 1970er Jahren.

Diese sowohl theologische als auch historische Relativierung der klassischen Kirchengemeinde macht den Weg dafür frei, alle Sozialformen von Kirche als prinzipiell gleichberechtigt zu sehen: Kirche geschieht an allen Orten, an denen Menschen dem Evangelium der unbedingten Liebe Gottes begegnen – sei es in der Krankenhausseelsorge, beim Obdachlosentreff der Diakonie, bei der Jugendfreizeit, im Gospelchor, bei der Flughafenseelsorge, in der Arbeit mit geflüchteten Menschen oder eben in der Kita. Dies geschieht in, mit und unter den verschiedenen Handlungsformen, also in der Seelsorge, der Diakonie, der Kirchenmusik oder eben in der religiösen Bildung.

Damit wird impliziert, dass alle, die an einem kirchlichen Ort tätig sind (gleich welcher Berufsgruppe und ob hauptberuflich oder ehrenamtlich tätig) ihr Mögliches dazu beitragen sollen, dass diese Begegnung mit der unbedingten Liebe Gottes möglichst gut gelingt. Sie können dieses Gelingen zwar nicht machen oder herstellen – es bleibt kontingent und kann theologisch als das Wirken des Geistes gedeutet werden –, wohl aber gute Bedingungen dafür schaffen, dass diese Begegnung wahrscheinlich wird.

Für die Kita sind die pädagogischen Fachkräfte die entscheidenden Akteur:innen, denn sie gestalten den Alltag mit den Kindern, in dem die Liebe Gottes erfahren werden kann. Daher ist ein Verständnis der Kita als kirchlicher Ort mit dem Ansatz der Integrierten Religionspädagogik verbunden, der das christliche Element nicht an den Besuch der Pfarrperson oder der Diakonin delegiert, sondern es als Grundlage der Arbeit in den Alltag in der Kita integriert (Lauther-Pohl, 2015). Wesentlich dafür ist vor allem die Haltung der pädagogischen Fachkräfte, die mit religionspädagogischen Kompetenzen einhergeht. Religiöse Bildung ereignet sich nebenbei, ungeplant, im Spiel, im Gespräch, ganzheitlich mitten im Leben. Grundlage dafür ist die Gestaltung der Beziehung seitens der pädagogischen Fachkräfte zu jedem einzelnen Kind und zu seiner

Familie und ebenso eine integrierende und wertschätzende Gruppenatmosphäre, in der sich alle Kinder wohl und willkommen fühlen. Die pädagogischen Fachkräfte begleiten die Kinder aufmerksam und nehmen ihre Fragen, Themen und Anliegen wahr (EKD, 2020). Sie unterstützen sie bei der Entdeckung der Welt als Gottes Schöpfung, indem sie z. B. gemeinsam über einen Regenbogen staunen, und als soziale Wesen, z. B. indem sie ihnen helfen, Konflikte anzugehen und zu lösen. Sie bringen Glaube und Gott im Alltag explizit und gleichzeitig unaufdringlich zur Sprache. Die Kinder werden selbstverständlich nicht religiös vereinnahmt und zu etwas genötigt, sondern ihnen wird der Glaube an Gott als eine hilfreiche Möglichkeit für ihr Leben angeboten und sie erfahren, was das bedeuten kann.

Da dies bislang kein verbindlicher Bestandteil ihrer Ausbildung ist, benötigen sie dafür Unterstützung auf unterschiedlichen Ebenen. Neben religionspädagogischen Fortbildungen (s. u.) ist es wesentlich, das Selbstverständnis und Selbstbewusstsein der Kita-Mitarbeiter:innen zu stärken, sich ohne theologische Ausbildung als „echte“ Kirche zu verstehen. Ziel ist es, dass sie die religionspädagogische Arbeit nicht als Zusatz zur pädagogischen Tätigkeit, sondern als ihren integralen Bestandteil verstehen und leben.

Diese Ausrichtung als Kirchlicher Ort, an dem die Liebe Gottes erfahrbar werden kann, ist in der Kita heute nur in interreligiöser Öffnung denkbar, allein schon aufgrund der in den Daten des Bildungsberichtes 2024 erkennbaren Heterogenität evangelischer Kitas (Comenius-Institut, 2024, S. 52–62). Auf der Basis der Überzeugung, dass diese Liebe allen Menschen gleichermaßen gilt, ist sie für Angehörige aller Religionen ebenso wie für Menschen ohne Religionszugehörigkeit offen. Es wird kenntlich und transparent gemacht, dass die Liebe Gottes in einer christlichen Perspektive und Tradition verstanden wird. Wenn Eltern sich für sich und ihre Kinder darauf einlassen können und wollen, dann sind sie herzlich willkommen und dürfen gleichzeitig erwarten, dass sie in ihren eigenen religiösen Traditionen und Orientierungen wertgeschätzt werden und diese im Kitaalltag vorkommen. Jedes Kind wird in seinen religiösen und weltanschaulichen Prägungen wertgeschätzt und bekommt die Möglichkeit, den familiären und anderen religiösen Traditionen zu begegnen. Unterschiede werden wahrgenommen und ausgehalten, Gemeinsamkeiten entdeckt und gepflegt. Die Kita als kirchlicher Ort ist damit auch ein Ort, wo ein Dialog unterschiedlicher Glaubensauffassungen und Weltanschauungen von klein auf geübt wird und Wertschätzung von Unterschiedlichkeit eingeübt wird. Dies entspricht einer christlichen Grundhaltung, ist als Element von Integrierter Religionspädagogik zu verstehen und bildet auch die Aufgabe der Kirche in einer religiös vielfältigen Gesellschaft.

3. Konsequenzen des Verständnisses der Kitas als Kirchliche Orte

3.1 Flexibles Verhältnis zur Gemeinde

Versteht man die evangelische Kita als kirchlicher Ort, weil und insofern in ihr die Chance besteht, dass Kinder dort etwas von der Liebe Gottes erfahren und spüren, dann verändert das ihr Verhältnis zur Kirchengemeinde. Die Kita wird nicht länger dadurch als kirchlich definiert, dass sie Teil einer Gemeinde ist. Ihr Charakter als Kirchlicher Ort ist auch nicht von dem Engagement von Pfarrpersonen oder Diakon:innen abhängig. Erst recht wird sie nicht dadurch kirchlich, dass sie sich am sonstigen Gemeindeleben beteiligt.

Wenn der Kirchliche Ort „Kita“ organisatorisch Teil einer Ortsgemeinde ist, kann es sinnvoll sein, dass die Kita und die anderen Teile der Ortsgemeinde sich gegenseitig darin unterstützen, gute Begegnungen zwischen Menschen und Evangelium zu fördern. Eine Beteiligung am sonstigen Gemeindeleben ist dafür ein möglicher Weg, sofern es eine Beziehung auf Augenhöhe ist und die anderen Teile der Gemeinde die Kita ebenso intensiv unterstützen. Dafür kann es hilfreich sein, dass kirchliche Hauptamtliche regelmäßig in die Kita kommen und das Kita-Team in ihrer religionspädagogischen Arbeit unterstützen.

Ebenso ist es aber möglich, dass eine evangelische Kita unabhängig von einer Ortsgemeinde einen kirchlichen Ort bildet (Pohl-Patalong, 2024). Eine solche Konstellation dürfte in den nächsten Jahren an Bedeutung gewinnen, wenn es weniger Gemeinden oder auch exemplarisch arbeitende Gemeinden gibt, zu denen eine Kita nicht zwingend passt. Gibt es vor Ort keine Gemeinde mehr, kann die Kita den kirchlichen Ort eines Dorfes oder eines Stadtteils bilden. Und richtet eine Gemeinde ihre Arbeit nicht auf junge Familien oder Kinder aus, kann die Kita den Ort bilden, an dem Kinder und ihre Familien im Kontakt mit dem Evangelium sein können. Dass in ihr die Kleinsten die Liebe Gottes gleich zu Beginn ihres Lebens erfahren, bildet eine besondere Situation für den Auftrag der Kirche mit besonderen Chancen.

3.2 Generationenübergreifende Ausrichtung

Versteht sich die Kita als kirchlicher Ort mit der Aufgabe, Begegnungen mit der Liebe Gottes zu ermöglichen, dann reicht dies über die Arbeit mit den Kindern hinaus. Weil sie ein Teil von Familien sind, in denen sich ihr Leben hauptsächlich abspielt, ist es wichtig, wie sie in den Familien leben. Umgekehrt können ihre Erfahrungen ihre Familien neugierig machen auf die religiöse Dimension. Die Kitas erreichen mit ihrer Arbeit potenziell Menschen unterschiedlicher Generationen, die ansonsten nicht in Kontakt mit der kirchlichen Kommunikation

kommen würden und dort möglicherweise erst- oder auch einmalig eine Idee von der Liebe Gottes, die ihnen wie allen anderen Menschen gilt, bekommen können. Dies kann durch gemeinsame Aktivitäten für die Familien gestärkt werden. Die gemeinsame Sorge um das Wohlergehen der Kinder verbindet unterschiedlichste Menschen mit unterschiedlichen Kulturen und Werten, was dazu herausfordert und eine Grundlage dafür bildet, einander wertschätzend und friedlich zu begegnen. Das kann in der kirchlichen Kita in besonderer Weise unterstützt werden. Auch dabei gilt, dass diese Erfahrung unverfügbar ist und sich nicht zwingend ereignet, aber je deutlicher dies als Aufgabe der kirchlichen Kita gesehen wird, desto größer ist die Chance, dass es geschieht.

Strukturell ist die Erweiterung von Kitas um Familienzentren wünschenswert, die eine Anlaufstelle für Eltern mit Alltagsfragen und in Krisensituationen bilden (EKD, 2020). Dies stärkt die Kita als Kirchlichen Ort und fördert die Vernetzung in der Region. Kitas fungieren dann als Knotenpunkte in einem Netzwerk, das die Kinder auf unterschiedlichen Wegen fördert und ihre Familien unterstützt. Denn die bedingungslose Liebe Gottes gilt dem ganzen Menschen in seinem sozialen Umfeld und wird besonders gut erfahrbar, wenn Menschen auf ihren Wegen Unterstützung erfahren.

Weitergedacht kann die Kita besonders als eigenständiger Kirchlicher Ort gezielte Angebote für alle Generationen entwickeln (Pohl-Patalong, 2024). So kann sie beispielsweise Gottesdienste für Klein und Groß direkt im Anschluss an die Kita-Zeit feiern, zu der die abholenden Eltern und Großeltern, aber auch andere Menschen aus dem Ort kommen können. Die Kinder können den Ort mitgestalten. Sie können Senior:innen zu deren Geburtstagen oder auch sonst besuchen. Die Kita könnte einen von außen zugänglichen Raum der Stille beherbergen, der sowohl von Menschen am Ort oder auf der Durchreise besucht werden kann als auch von der Kita genutzt wird. Für diese und andere Projekte ist eine Kooperation mit Gemeinden und anderen kirchlichen oder diakonischen Einrichtungen, beispielsweise Familienbildungsstätten, in der Region sinnvoll, die Verantwortung läge jedoch bei der Kita.

3.3 Intensive Unterstützung durch die Gesamtkirche

Versteht die Kirche ihre Kitas als essenzielle Kirchliche Orte mit besonderen Chancen, stellt sie ihnen gute Rahmenbedingungen für ihre wichtige Arbeit zur Verfügung (EKD, 2020). Sie nimmt die enger werdenden finanziellen Möglichkeiten nicht zum Anlass von Kürzungen im Bereich der Kitas, sondern sieht umgekehrt Investitionen in diesen Bereich als wesentlich für die Zukunft der Kirche. Sie etabliert in Absprache mit den Kitas sinnvolle Verwaltungsstrukturen, die die Kitas entlasten. Sie arbeitet politisch intensiv für einen besseren Fachkraft-Kind-Schlüssel (Daten dazu bietet Comenius-Institut, 2024, S. 97–100), damit wirklich

Raum und Zeit ist für Erfahrungen der Liebe Gottes für die Kinder. Die Kitas werden an den gesamtkirchlichen Entscheidungen beteiligt und fühlen sich als Teil der kirchlichen Kommunikation des Evangeliums wertgeschätzt.

Einen wesentlichen Aspekt bildet dabei die religionspädagogische Qualifizierung der Kita-Leitungen und der pädagogischen Fachkräfte. Da es wesentlich um ihre Haltung geht, müssen sie subjektorientiert bei den eigenen religiösen Zugängen und Motiven ansetzen. Dabei wird selbstverständlich keine kritiklose Zustimmung zu den christlichen Traditionen erwartet, sondern es wird mit unterschiedlichsten Erfahrungen und Überzeugungen wertschätzend gearbeitet und den Teilnehmenden die Chance geboten, diese wahrzunehmen, zu reflektieren und weiterzuentwickeln. Gleichzeitig erlangen sie Wissen über Inhalte und Grundlagen des christlichen Glaubens und auch über andere Religionen. Aber auch Möglichkeiten kreativer Gestaltung bilden ein wichtiges Thema.

Die Träger:innen kirchlicher Kitas müssen daher Integrierte Religionspädagogik als Element von Qualitätsentwicklung verstehen. Ihre Aufgabe ist, dafür Sorge zu tragen, dass die Mitarbeitenden wertschätzende Wahrnehmung ihrer Arbeit und Person erfahren und sie angemessen mit Finanzen, Zeiteinheiten und Weiterbildung ausgestattet werden. Dies bildet gleichzeitig einen Wettbewerbsvorteil, der angesichts des Fachkräftemangels dringend nötig ist.³ Denn ein Verständnis der Kita als kirchlicher Ort hat auch Auswirkungen auf ihre Arbeitsbedingungen und die Kultur für die Mitarbeiter:innen und der Mitarbeiter:innen untereinander. Die Eröffnung von Möglichkeiten, die unbedingte Liebe Gottes zu allen Menschen zu erfahren, gilt selbstverständlich nicht nur den Kindern und ihren Familien, sondern auch denen, die dort tätig sind – von der Kitaleitung über die pädagogische Fachkraft bis zur Aushilfskraft in der Küche. Das Bewusstsein, ein kirchlicher Ort mit dieser Aufgabe zu sein, motiviert dazu, die Arbeitsbedingungen gemeinsam zu hinterfragen und sie als eine gute Grundlage für diese Aufgabe zu gestalten. Dies bedeutet einerseits eine Kultur der gegenseitigen Achtsamkeit, in der die einzelnen Mitarbeiter:innen gerne arbeiten und sich mit ihren Stärken und Schwächen gesehen und angenommen fühlen. Es bedeutet auch Raum für deren eigene Entwicklungen mit spirituellen Angeboten, die an ihnen als Subjekten orientiert sind.

Insofern stellt ein Verständnis der evangelischen Kita als Kirchliche Orte auch Anforderungen an die Gesamtkirche, vor allem aber erwachsen daraus enorme Chancen gerade in der aktuellen Situation.

3 Zum künftigen Personalbedarf vgl. den Beitrag von Böwing-Schmalenbrock in diesem Band, außerdem zur Fachberatung als zentralem Unterstützungsinstrumentarium in Bezug auf die Mitarbeiterschaft den Beitrag von Herrenbrück.

Literatur

- Berger, M. (2022, 07. Dezember). *Geschichte des Kindergartens*. Socialnet. <https://www.socialnet.de/lexikon/Geschichte-des-Kindergartens>
- Comenius-Institut (Hrsg.). (2024). *Evangelische Tageseinrichtungen für Kinder – Bildungsbericht 2024* (Evangelische Bildungsberichterstattung (EBiB) Band 7). <https://doi.org/10.25656/01:28956>
- Dietel, G. (1994). *Kinder; Gärten, Natur*. Luchterhand.
- Elhaus, P. & Kirchhof, T. (Hrsg.). (2020). *Kirchenentwicklung in missionarischer Provokation*. Evangelische Verlagsanstalt.
- Evangelische Kirche Deutschland (EKD). (2020). *Kinder in die Mitte! Evangelische Kindertageseinrichtungen: Bildung von Anfang an*. https://www.ekd.de/ekd_de/ds_doc/Kinder_in_die_Mitte_EVA_2020.pdf
- Franke-Meyer, D. (2016, 20. Dezember). *Geschichte der frühkindlichen Bildung in Deutschland. Bundeszentrale für politische Bildung*. <https://www.bpb.de/themen/bildung/dossier-bildung/239356/geschichte-der-fruehkindlichen-bildung-in-deutschland/>
- Hauschildt, E. & Pohl-Patalong, U. (2014). *Kirche* (Lehrbuch Praktische Theologie, Bd. 4). Gütersloher Verlagshaus.
- Lauther-Pohl, M. (2015). Gott im Alltag. Integrierte Religionspädagogik als Ansatz religiöser Bildung in konfessionellen Kitas. *Praktische Theologie*, 50(2) 75–81. <https://doi.org/10.14315/prth-2015-0205>
- Pohl-Patalong, U. (2003). *Ortsgemeinde und übergemeindliche Arbeit im Konflikt. Eine Analyse der Argumentationen und ein alternatives Modell*. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Pohl-Patalong, U. (2021). *Kirche gestalten. Wie die Zukunft gelingen kann*. Gütersloher Verlagshaus.
- Pohl-Patalong, U. (2024). *Gemeinde gestalten. Wie die Zukunft vor Ort gelingen kann*. Gütersloher Verlagshaus.
- Riegel, U., Jacobebbinghaus, P. & Peters, F. (2024). *Weshalb sie gehen. Eine repräsentative Studie zu den Anlässen und Motiven hinter den Austritten aus der evangelischen Kirche von Westfalen und in Württemberg*. Kohlhammer. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-044705-9>
- Roleder, F. & Weyel, B. (2019). *Vernetzte Kirchengemeinde. Analysen zur Netzwerkerhebung der V. Kirchenmitgliedschaftsuntersuchung der EKD*. Evangelische Verlagsanstalt.
- Wasmuth, H. (2011). *Kindertageseinrichtungen als Bildungsinstitutionen: Zur Bedeutung von Bildung und Erziehung in der Geschichte der öffentlichen Kleinkindererziehung in Deutschland bis 1945*. Klinkhardt.

Evangelische Träger und Trägerlandschaft

Herausforderungen und Entwicklungen im Handlungsfeld ev. Tageseinrichtungen für Kinder – EINE kirchenleitende Perspektive

Gudrun Neebe

Vorbemerkungen

In diesem Beitrag wage ich es, aus den Daten des Bildungsberichts 2024 (Comenius-Institut, 2024) zu Evangelischen Tageseinrichtungen für Kinder Schlussfolgerungen zu ziehen, indem ich Herausforderungen und Entwicklungen andeute. Das dies ein gewisses Risiko bedeutet, ist mir deutlich. Ich wage es trotzdem, die vorgelegten Daten aus meiner Perspektive zu interpretieren und Schlussfolgerungen zu ziehen.

Als Bildungsdezernentin der Evangelischen Kirche von Kurhessen und Waldeck (EKKW) bringe ich bei meinen Schlussfolgerungen die hessische Perspektive ein und lasse mich von den Voraussetzungen und den synodalen Entscheidungen meiner Kirche leiten.

Das ist für das Handlungsfeld der evangelischen Tageseinrichtungen für Kinder (= ev. Kitas) von besonderer Bedeutung, denn in diesem Handlungsfeld kommen die Regelungen des Bundes, die Gesetzgebung des Landes Hessen und die Entscheidungen der Kommunen auf unserem Kirchengebiet zusammen sowie die landeskirchlichen Regelungen der EKKW. Sowohl zwischen den Ländern als auch zwischen den Kommunen gibt es deutliche Unterschiede bei den maßgebenden Regelungen. Dies gilt auch im Blick auf die verschiedenen Landeskirchen. Das bringt erhebliche Herausforderungen mit sich, was die Steuerung betrifft, und zugleich ist zu bedenken, dass man sich stets in der Gefahr befindet „Äpfel mit Birnen“ zu vergleichen.

Immer wieder werde ich in diesem Beitrag auf Abbildungen und Tabellen verweisen, die allesamt dem Berichtsband entnommen sind. Das erleichtert m. E. die Wahrnehmung und Nachvollziehbarkeit. Herzlich danke ich Thomas Böhme und Andreas Sander für die geleistete Arbeit.

1. Ausbaugeschehen

Der Bildungsbericht 2024 macht deutlich, dass sich in Hessen 16,7 % aller Kitas in ev. Trägerschaft befanden, in Schleswig-Holstein dagegen waren es 32,3 % (Comenius-Institut, 2024, S. 17, Abb. 3). Die Autoren verweisen dazu mit Recht auf unterschiedliche politische und gesellschaftliche Entwicklungen in den verschiedenen Bundesländern. Beim Ausbau wirkt sich insbesondere aus, in

welchem Maße Kitas vom jeweiligen Bundesland finanziert werden und auch welchen finanziellen Beitrag die Kommunen im jeweiligen Bundesland leisten. Diese Unterschiede sind erheblich, und diese Unterschiedlichkeit ist jeweils mitzubedenken, wenn Vergleiche gezogen werden.

Der Bildungsbericht 2024 lässt erkennen, dass sich auf dem Gebiet der EKKW 19,3 % der Kitas in ev. Trägerschaft befanden, auf dem Gebiet der Evangelischen Kirche in Hessen und Nassau (EKHN) waren es 16,4 %. Zum Vergleich: Den höchsten Anteil aller Landeskirchen hatte die Ev. Kirche der Pfalz mit 23,7 % (Comenius-Institut, 2024, S. 19, Abb. 4).

Für die EKKW ist zu sagen, dass seit dem 4.12.2017 der Ausbau durch eine *Rundverfügung* gebremst wurde, weil dieses Handlungsfeld die EKKW schon in 2017 erheblich finanziell belastete. Davor gab es schon im Februar 2016 eine Rundverfügung, die den Ausbau einschränkte. Wurden im Jahr 2016 vor allem Neugründungen und Übernahmen eingeschränkt, so sollten im Jahr 2017 auch Gruppenerweiterungen eingeschränkt werden.

Auch wenn ich hier nicht die Kita-Finanzierung der EKKW im Detail erläutern kann, die ziemlich kompliziert ist, so möchte ich doch erwähnen, dass die landeskirchliche Kita-Zuweisung im Jahr 2024 ca. 7,5 Millionen beträgt. Hinzuzurechnen ist, was Kirchenkreise und Kirchengemeinden für ihre Kitas ausgeben. Dazu kommen ferner die Kosten für das Referat Kitas, das vor allem für die Organisation der Fortbildung der Fachkräfte und für die Fachberatung zuständig ist, die Kosten für die Geschäftsführung der Kita-Verbände sowie etliche Fortbildungskosten. Exemplarisch verweise ich hier nur auf die zweijährige religionspädagogische Langzeitfortbildung und die ebenfalls zweijährige Kita-Leitungsqualifizierung. Weitere Fortbildungen und einige weitere Aufgaben über das bereits Genannte hinaus wären ebenfalls zu nennen. Damit übersteigt die aufgewendete Summe im Jahr 2024 vermutlich 10 Millionen €, was in etwa 5,6 % des landeskirchlichen Haushaltes entspricht.

Diese Beträge mussten und müssen wir senken. Darum wurden die Rundverfügungen erlassen. Voraussichtlich im Dezember wird eine Überarbeitung stattfinden müssen, nachdem unsere Synode weitere Beschlüsse zu den ev. Kitas in der EKKW gefasst hat.

Als Bildungsdezernentin der EKKW kenne ich die Regelungen in Thüringen und in Hessen. Während in Thüringen die ev. Kitas zu 100 % von Land und Kommune finanziert werden und wir als Kirche über die Kosten für Fachberatung, Fortbildung und Geschäftsführung im weiten Sinne hinaus nur dann finanzielle Ressourcen einbringen müssen, wenn wir unsere ev. Kitas „besser ausstatten“, sind wir in Hessen erheblich an der Finanzierung beteiligt.

Betrachtet man also das Ausbaugeschehen, muss man unbedingt bedenken, wie die Kitas in den jeweiligen Bundesländern finanziert werden.

Die Rundverfügung der EKKW aus dem Jahr 2017 regelt, dass jeglicher Ausbau beantragt werden muss, will man dafür eine landeskirchliche Kita-Zuweisung erhalten. Über die eingehenden Anträge wird dann *kriteriengeleitet* entschieden. Die wichtigsten Kriterien lauten wie folgt:

- Warum und wo soll eine neue Kita errichtet oder übernommen werden?
- Handelt es sich um eine U3-Gruppe oder um eine Familiengruppe?
- Warum ist diese Erweiterung nötig?
- Welche ev. Kitas gibt es bereits in der Nähe der Einrichtung?
- Hat die betreffende Kita ein ev. Profil und eine gute Kooperation mit der betreffenden Kirchengemeinde?

Wenn neue ev. Kitas errichtet bzw. ev. Kitas ausgebaut werden, erfordert das auch mehr Personal. Insofern war auch ein Ausbau beim Personal zu verzeichnen. U3- und Familien-Gruppen erfordern besonders viel Personal. Außerdem hat sich durch das Gute-Kita-Gesetz (Dez. 2018) der Personalschlüssel (unter Umständen) verbessert (Comenius-Institut, 2024, S. 21, Abb. 6).¹

In der EKKW waren im Jahr 2020 ca. 2.500 Mitarbeitende in ev. Kitas tätig. Das ist für die EKKW die größte Gruppe an Mitarbeitenden. Diese Zahl ist bis zum Herbst 2024 auf ca. 2.800 Mitarbeitende angewachsen. Hinzu kommen Auszubildende, Praktikantinnen, etc. Zurzeit wird bei uns diskutiert, ob es weiterhin einen kircheneigenen Tarifvertrag geben soll oder ob wir den TVÖD übernehmen sollten. Das würde etwas teurer werden, aber viele Missverständnisse und Anpassungsdebatten vermeiden.

Eine Anmerkung zum *Rechtsanspruch* auf einen Kita-Platz ist mir an dieser Stelle wichtig: Aus meiner Sicht ist es nicht die Verantwortung der ev. Träger, diesen Rechtsanspruch von Familien auf einen Kita-Platz zu erfüllen. Die kirchlichen und diakonischen Rechtsträger sind subsidiär tätig in diesem Handlungsfeld. Sie sind also nicht verpflichtet, Kita-Plätze zu schaffen, koste es, was es wolle. Auf dem Gebiet der EKKW befanden sich im Jahr 2020 19,3 % aller Tageseinrichtungen für Kinder in ev. Trägerschaft (Comenius-Institut 2024, S. 19).

Neben dem Ausbau durch neue Einrichtungen oder durch die Erweiterung von Einrichtungen gab es auch den Ausbau von Öffnungszeiten.

1.1 Größe der Einrichtungen

48,7 % der Einrichtungen in der EKKW waren mittelgroß (50 bis 99 Kinder). In der EKHN waren 59,1 % der Einrichtungen mittelgroß. Demgegenüber waren in der Ev. Kirche in Württemberg 67,8 % der Einrichtungen klein (bis 49 Kinder), die Landeskirche mit dem höchsten Anteil an kleinen Einrichtungen. Der Trend geht in der EKKW von kleinen Einrichtungen hin zu mittelgroßen oder großen

1 Zur Entwicklung der Personal-Kind-Schlüssel vgl. Böwing-Schmalenbrock & Meiner-Teubner, 2022; Böwing-Schmalenbrock, 2023.

Einrichtungen. Dabei spielt vor allem die Wirtschaftlichkeit eine erhebliche Rolle (Comenius-Institut, 2024, S. 29, Abb. 12).

Für die EKKW ist zu bedenken, dass sie eher ländlich strukturiert ist und sich daher viele der Einrichtungen auf dem Land oder in Kleinstädten befinden. Im Bereich der Landeskirche gibt es kaum große Städte: zu nennen sind Kassel (201.500 Einwohner), Hanau (105.300 Einwohner), Fulda (71.200 Einwohner); davon sind ca. 15 % evangelisch. Das Rhein-Main-Gebiet gehört zur EKHN wie auch Darmstadt und Wiesbaden.

Schlussfolgerung:

Ausbau an sich ist aus meiner Sicht nicht erstrebenswert angesichts massiven Ressourcenrückgangs. M. E. ist die Steigerung der pädagogischen Qualität, die Verbesserung des ev. Profils und der Ausbau dort, wo es kaum oder keine ev. Kitas gibt, entscheidend. Hier verweise ich auf das Szenario „Kita als kirchlicher Ort“.²

1.2 Öffnungszeiten

Bei allen Trägern wurden die Öffnungszeiten in den Jahren 2015 bis 2020 erweitert. Dabei wurde versucht, den Elternwünschen so weit wie möglich Rechnung zu tragen. Andererseits muss das Personal verantwortungsbewusst eingesetzt werden, so dass (im Blick auf den frühen Morgen und den späten Nachmittag) nicht jeder Wunsch erfüllt werden kann.

Nur sehr wenige ev. Kitas öffneten nach 7.30 Uhr und schlossen vor 16.30 Uhr. Betrachtet man die Abb. 13 auf S. 31 des Bildungsberichts 2024, so wird deutlich, dass 60,3 % der ev. Kitas neun Stunden geöffnet waren (Comenius-Institut, 2024, S. 31, Abb. 13). In Hessen gab es kaum einen Unterschied zwischen ev. und anderen Trägern. Auch der Unterschied zwischen den beiden hessischen Landeskirchen EKKW und EKHN ist minimal. In der ev. Kirche in Anhalt dagegen sind die ev. Kitas 10,9 Stunden geöffnet. Dieser Ost–West-Unterschied ist bemerkenswert. Diesen nehmen wir auch in der EKKW wahr, wenn wir unsere Einrichtungen in Hessen und Thüringen vergleichen. In Ost und West gibt es unterschiedliche Kita-Traditionen. Das wird mehrfach deutlich (zu den Öffnungszeiten siehe Comenius-Institut, 2024, S. 35, Abb. 17).

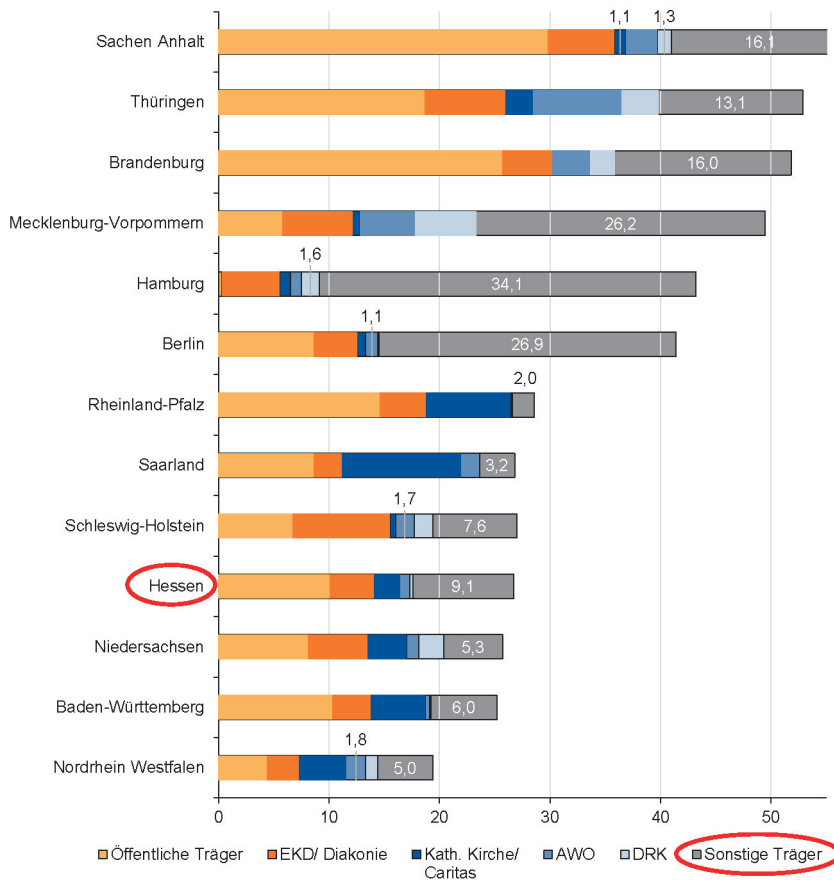
2. Bildungsbeteiligung

Die folgende Abbildung zur Bildungsbeteiligung finde ich besonders aufschlussreich, da sie die Unterschiede zwischen Ost und West gut abbildet (Comenius-Institut, 2024, S. 39, siehe auch Abb. 1). Im Osten besuchten 48,2 % der unter 3-Jährigen eine Kita, im Westen waren es nur 25,1 %. Man beachte auch die

2 Siehe den Beitrag von Uta Pohl-Patalong in diesem Band.

Stadtstaaten Berlin und Hamburg. In Hessen besuchten 25,5 % der unter 3-Jährigen eine Kita.

Abb. 1 Bildungsbeteiligung von Kindern unter 3 Jahren, 2020 nach Ländern und Trägern (Anteil in %, in absteigender Reihenfolge nach Bildungsbeteiligungsquote in den Ländern)³



Quelle: Forschungsdatenzentren der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder, Statistik der Kinder- und Jugendhilfe; Berechnungen Forschungsverbund DJI/TU Dortmund; eigene Darstellung

In West-Deutschland lag die Bildungsbeteiligungsquote 2020 bei 91,2 % der 3–6-Jährigen, in Ost-Deutschland bei 93,6 %. 15,5 % besuchten eine ev. Kita, 18,3 % eine kath. Kita. Insbesondere da auch noch leichte Rückgänge bei der Bildungsbeteiligung zwischen den Jahren 2015 und 2020 zu verzeichnen waren, frage ich mich, warum nicht alle Kinder dieses Alters eine Kita besuchen. Mindestens

3 Comenius-Institut, 2024, S. 39.

die letzten beiden Kita-Jahre könnten für alle Kinder verbindlich sein, wenn Kitas (zu Recht) als wichtige Bildungseinrichtungen eingeschätzt werden.

Schlussfolgerung:

Hier besteht aus meiner Sicht Handlungsbedarf, insbesondere wenn man die Ausführungen zur Sprachkompetenz im Berichtsband beachtet.

Aufgrund der Datenlage über die Hortnutzung durch Grundschulkindern ergibt sich im Bildungsbericht 2024 ein nur unvollständiges Bild. In Hessen gibt es Horte an Kitas sowie Ganztagsbetreuungsangebote an Grundschulen. Ebenso gibt es Familiengruppen, die auch auf Grundschüler:innen ausgedehnt werden. Die Finanzierung ist ebenfalls sehr unterschiedlich. Man darf gespannt sein, wie in Hessen die garantierte Betreuung für Grundschüler:innen umgesetzt werden wird. Noch ist das eher offen.

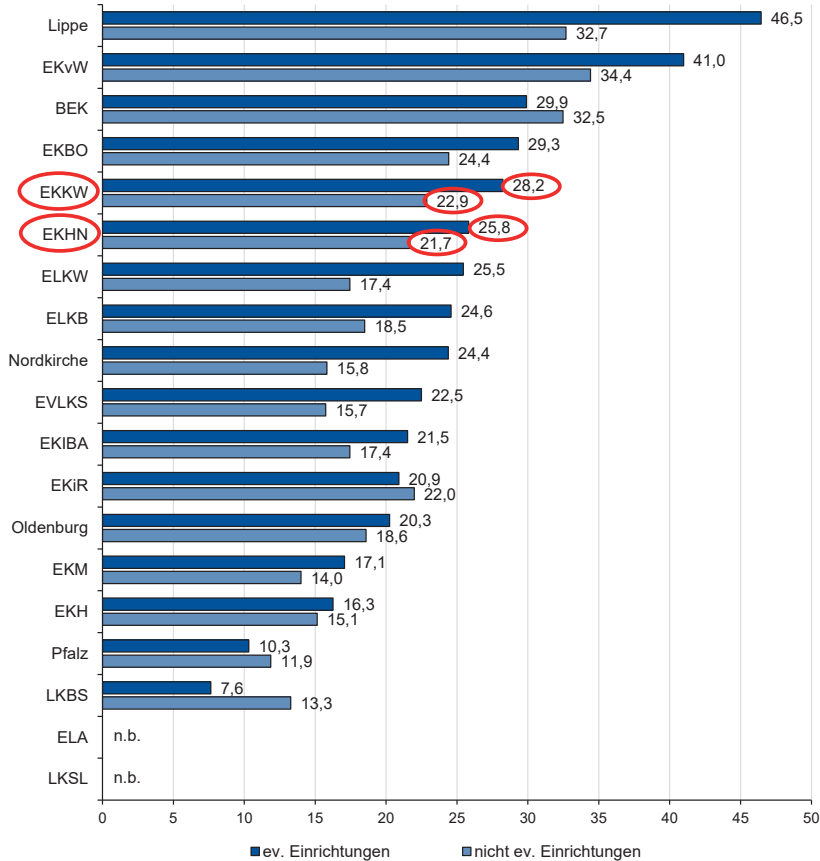
2.1 Eingliederungshilfe

Der Bildungsbericht 2024 zeigt, dass sich ev. Einrichtungen intensiv für Inklusion engagieren (Comenius-Institut, 2024, S. 44, Abb. 19). Die Zahlen der EKKW und der EKHN können sich m. E. sehen lassen, da sie über denen der anderen Träger liegen. Hier wird den ev. Einrichtungen etwas zugetraut und hier sehen die ev. Einrichtungen einen besonderen Auftrag. Aus meiner Sicht sollten ev. Kitas zukünftig ihr Engagement für eine inklusive Bildung (Kirchenamt der EKD, 2014) weiter ausbauen.

In der Mehrzahl der Bundesländer lag der Anteil von Einrichtungen, die von Kindern mit Eingliederungshilfe besucht wurden, über dem Durchschnitt aller Träger. In Hessen betrug er 62,4 % bei den ev. Kitas. Der Durchschnitt aller Träger in Hessen lag bei 51,5 % (Comenius-Institut, 2024, S. 46, Abb. 21).

Die folgende Abbildung zeigt, welche Anteile Gruppen mit mindestens einem Kind mit Eingliederungshilfe an allen Gruppen hatten, differenziert nach ev. Kitas und Bundesländern. Auch hier zeigen sich erfreulich hohe Anteile von Gruppen mit Kindern mit Eingliederungshilfe (Comenius-Institut, 2024, S. 50, siehe auch Abb. 2).

Abb. 2 Gruppen mit mind. einem Kind mit Eingliederungshilfe, nach Landeskirche, 2020 (Anteil in %, absteigend nach Kindertageseinrichtungen in evangelischer Trägerschaft)⁴



Quelle: Forschungsdatenzentren der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder, Statistik der Kinder- und Jugendhilfe; Berechnungen Forschungsverbund DJI/TU Dortmund; eigene Darstellung.

4 Comenius-Institut, 2024, S. 50, Abb. 24.

Landeskirchen wurden wie folgt abgekürzt: Ev. Landeskirche Anhalts: ELA; Ev. Landeskirche in Baden: EKIBA; Ev.-Lutherische Kirche in Bayern: ELKB; Ev. Kirche Berlin-Brandenburg-schlesische Oberlausitz: EKBO; Ev.-lutherische Landeskirche in Braunschweig: LKBS; Bremische Ev. Kirche: BEK; Ev.-lutherische Landeskirche Hannovers: EKH; Ev. Kirche in Hessen und Nassau: EKHN; Ev. Kirche von Kurhessen-Waldeck: EKKW; Lippische Landeskirche: Lippe; Ev. Kirche in Mitteldeutschland: EKM; Ev.-Lutherische Kirche in Norddeutschland: Nordkirche; Ev.-Lutherische Kirche in Oldenburg: Oldenburg; Ev. Kirche im Rheinland: EKIR; Ev. Kirche der Pfalz: Pfalz; Ev.-reformierte Kirche: Reformiert; Ev.-Lutherische Landeskirche Sachsens: EVLKS; Ev.-Lutherische Landeskirche Schaumburg-Lippe: LKSL; Ev. Kirche von Westfalen: EKvW; Ev. Kirche in Württemberg: ELKW.

Schlussfolgerung:

M. E. könnten ev. Kitas noch stärker verdeutlichen, dass uns unser christliches Menschenbild zur Inklusion verpflichtet. Wir Christen müssen erkennbar dafür eintreten, dass sich der Wert eines Menschen nicht an seiner Leistungsfähigkeit bemisst und dass es unserem Auftrag entspricht, dafür Sorge zu tragen, dass gerade auch beeinträchtigte Menschen einen ihnen angemessenen Platz in unserer Gesellschaft finden. Das beginnt in der ev. Kita.

2.2 Kinder mit Migrationshintergrund

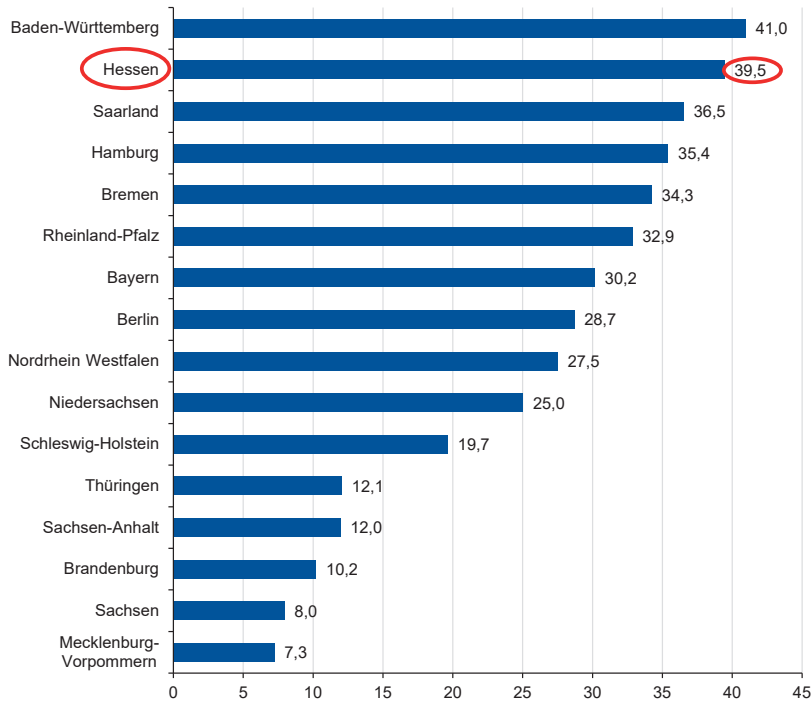
Von Kindern mit Migrationshintergrund spricht der Bericht, wenn mindestens ein Elternteil ausländischer Herkunft ist (Comenius-Institut, 2024, S. 52–53). Darüber hinaus wurde erhoben, in wie vielen Familien weit überwiegend eine nicht-deutsche Sprache gesprochen wird. Beides beruht allerdings auf der (subjektiven) Einschätzung der Mitarbeitenden. Das ist aus meiner Sicht ein wichtiger Hinweis (vgl. dazu Comenius-Institut, 2024, S. 53).

Danach hatten im Jahr 2020 28,8 % aller Kita-Kinder in Deutschland einen Migrationshintergrund und in 20,4 % der Herkunftsfamilien wurde nicht Deutsch gesprochen. Hier sieht man m. E., wie wichtig die Förderung der Sprachkompetenz der Kinder bereits in der Kita ist, sollen sie auch nur annähernd vergleichbare Bildungschancen in der künftigen Grundschule haben.

In Bremen lag der Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund am höchsten, nämlich bei 49,8 % aller Kita-Kinder, in Hessen waren es 43,8 %. Damit lag Hessen vor Hamburg, Berlin und Nordrhein-Westfalen. Dieser Wert ist für mich eine Überraschung gewesen und ich vermute, dass ich da nicht die einzige bin.

Auch was die Kinder mit Migrationshintergrund in ev. Kitas betrifft, war Hessen „ganz vorn“. 39,5 % betrug der Anteil in ev. Kitas in Hessen. Er lag nur noch in Baden-Württemberg höher (Comenius-Institut, 2024, S. 54, siehe auch Abb. 3). Auf dem Gebiet der EKHN lag der Anteil bei 40,3 %, auf dem Gebiet der EKKW bei 30,4 %. Der Vergleich der beiden Landeskirchen zeigt deutlich die Zusammenhänge der Daten ev. Kitas mit den regionalen Rahmenbedingungen.

Abb. 3 Kinder in Kindertageseinrichtungen in evangelischer Trägerschaft nach Migrationshintergrund anhand der ausländischen Herkunft mind. eines Elternteils nach Ländern, 2020 (Anteil in %, in absteigender Reihenfolge)⁵



Quelle: Forschungsdatenzentren der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder, Statistik der Kinder- und Jugendhilfe; Berechnungen Forschungsverbund DJI/TU Dortmund; eigene Darstellung

33,9 % aller Kita-Kinder in Hessen kommen aus einer Familie, in der nicht Deutsch gesprochen wird. Das zeigt Tabelle 1, die das noch nach Trägern ausdifferenziert (Comenius-Institut, 2024, S. 58, Tab. 2). Auf dem Gebiet der EKKW haben 30,4 % der Kinder in ev. Kitas einen Migrationshintergrund, 20,8 % sprechen nicht Deutsch in ihrer Familie.

⁵ Comenius-Institut, 2024, S. 54, Abb. 28.

Tab. 1 Kinder, die in der Familie vorrangig nicht Deutsch sprechen, nach Trägern und Ländern, 2020 (Anteil in %)⁶

	Insgesamt	Öffentliche Träger	EKD/ Diakonie	Kath. Kirche/ Caritas	AWO	DRK	Sonstige Träger
Deutschland	20,4	21,5	20,9	20,9	21,0	16,0	18,3
Westdeutschland	24,0	27,1	23,3	21,2	28,0	21,0	21,8
Ostdeutschland	10,7	8,8	9,3	11,9	9,1	6,1	13,9
Schleswig-Holstein	15,7	18,7	13,4	33,3	22,7	13,0	13,5
Hamburg	28,9	18,7	22,5	35,9	34,0	51,8	28,6
Niedersachsen	18,2	16,5	19,3	22,2	25,5	16,0	15,9
Bremen	37,1	50,2	25,1	32,5	52,5	35,5	23,4
Nordrhein-Westfalen	27,5	37,5	25,1	21,9	31,7	24,9	21,3
Hessen	33,9	33,8	32,2	37,8	35,2	30,1	33,2
Rheinland-Pfalz	22,8	22,0	25,7	22,7	34,6	26,6	20,9
Baden-Württemberg	25,7	26,5	27,6	27,1	28,7	27,5	17,7
Bayern	18,6	22,4	20,3	13,6	20,3	16,6	19,9
Saarland	20,7	20,7	19,0	21,7	24,7	n.b.	14,8
Berlin	31,8	36,7	24,9	28,4	36,8	40,8	31,2
Brandenburg	6,2	4,8	6,1	6,9	9,3	6,9	8,3
Mecklenburg-Vorpommern	5,4	5,6	3,6	5,2	6,0	5,6	5,7
Sachsen	7,3	7,9	4,9	11,2	5,2	5,7	7,4
Sachsen-Anhalt	6,4	5,3	8,0	7,7	8,2	7,4	7,2
Thüringen	7,1	5,1	8,8	5,9	8,6	4,5	8,8

Quelle: Forschungsdatenzentren der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder, Statistik der Kinder- und Jugendhilfe; Berechnungen Forschungsverbund DJI/TU Dortmund; eigene Darstellung

Schlussfolgerung:

Auch hier wird also auf der Basis des christlichen Menschenbildes zu Recht eine Verpflichtung gesehen. Gleichzeitig wird aber auch deutlich, wie wichtig die Förderung des Erwerbs der deutschen Sprache bereits in der Kita ist. In der EKKW wird die Wichtigkeit der Sprachförderung bislang aus meiner Sicht noch deutlich unterschätzt.

2.3 Betreuungsumfänge

Die nach Landeskirchen differenzierte Darstellung des Bildungsberichts 2024 zeigt, dass in Einrichtungen der EKHN 70,6 % der Kinder länger als 35 Wochenstunden betreut wurden. In der EKKW waren es immer noch 58,2 %, also deutlich mehr als die Hälfte (Comenius-Institut, 2024, S. 66, Abb. 34). Drei Viertel

6 Comenius-Institut, 2024, S. 58, Tab. 2.

der Kinder in ev. Kitas in Hessen erhielten eine Mittagsverpflegung (Comenius-Institut, 2024, S. 68, Tab. 4).

Schlussfolgerung:

Betreuungsumfänge von mehr als 35 Wochenstunden lassen mich fragen, ob in diesen Fällen noch von der Unterstützung der elterlichen Erziehung gesprochen werden kann. Zugleich machen solche „Betreuungsumfänge“ deutlich, dass Kitas ein sehr bedeutsamer Ort der Elementarbildung sind und so eingerichtet und ausgestattet sein müssen, dass sie den Bedürfnissen der Kinder und dem Bildungsauftrag ihnen gegenüber wirklich gerecht werden.

3. Personal

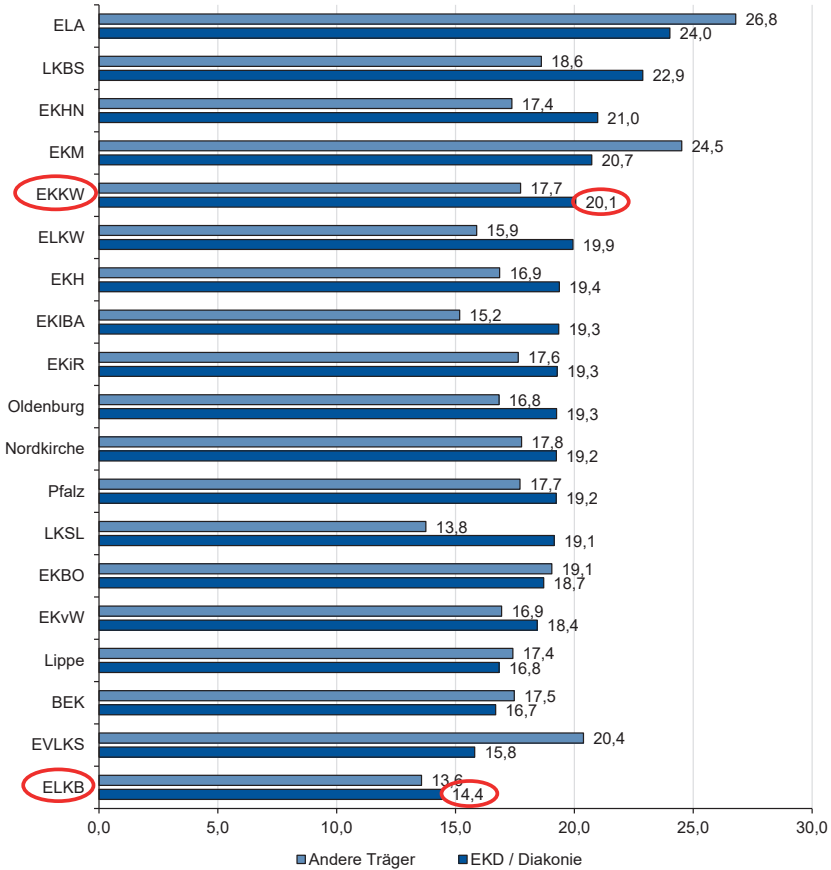
3.1 Personal – Alter

In Kitas arbeiten weit überwiegend Frauen. Der Männeranteil betrug bundesweit in allen Kitas 7,1 % und in ev. Einrichtungen 6,4 %. In der EKHN lag er bei 7,6%, in der EKKW bei 6,0 % (Comenius-Institut, 2024, S. 81, Abb. 44). Männer waren vor allem gruppenübergreifend und in der Leitung tätig.

Das Personal ist in ev. Einrichtungen älter als im Durchschnitt aller Träger. 18,6 % der Mitarbeitenden in ev. Einrichtungen waren im Jahr 2020 älter als 55 Jahre. Bis 2030 werden somit rund 20 % der Mitarbeitenden altersbedingt aus dem Dienst ausscheiden, so dass mindestens bis 2030 ein hoher Personalbedarf besteht.

Der Altersdurchschnitt lag in Hessen bei 41 Jahren, in Bayern dagegen bei 38 Jahren (Comenius-Institut, 2024, S. 85, Tab. 5). In der EKKW waren 20,1 % des Personals älter als 55 Jahre, in der bayrischen Landeskirche sind es nur 14,4 % (Comenius-Institut, 2024, S. 86, Abb. 46).

Abb. 4 Anteil pädagogisch tätiges Personal in Kindertageseinrichtungen in evangelischer und nicht evangelischer Trägerschaft in %, nur älter als 55 Jahre, nach Landeskirchen, 2020 (in absteigender Reihenfolge nach Kindertageseinrichtungen in evangelischer Trägerschaft)⁷



Quelle: Forschungsdatenzentren der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder, Statistik der Kinder- und Jugendhilfe; Berechnungen Forschungsverbund DJI/TU Dortmund; eigene Darstellung

Schlussfolgerung:

Auch dies zeigt noch einmal den hohen Personalbedarf in der EKKW mindestens bis 2030. In der EKHN ist er noch geringfügig höher.

7 Comenius-Institut, 2024, S. 86, Abb. 46.

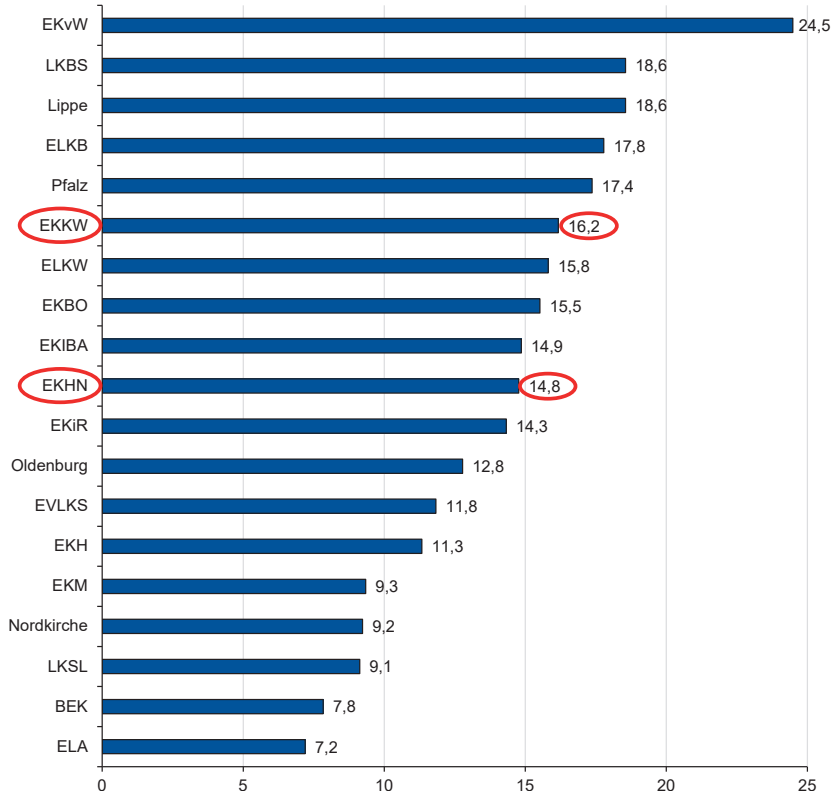
3.2 Personal – Befristung

Die Befristungsquote insgesamt liegt bei 12 %. Für Beschäftigungen im sozialen Bereich ist das eine niedrige Quote. Im Vergleich zum Gesamtarbeitsmarkt ist sie allerdings höher.

In ev. Einrichtungen lag die Befristungsquote bei 14,2 %, in katholischen Einrichtungen betrug sie sogar 17,7 %, während sie bei öffentlichen Einrichtungen bei 9,5 % lag. In Hessen betrug die Befristungsquote in ev. Einrichtungen 12,8 % (Comenius-Institut, 2024, S. 89, Abb. 48).

Die folgende Abbildung zeigt beträchtliche Unterschiede zwischen den Landeskirchen (Comenius-Institut, 2024, S. 91, Abb. 50). Die EKKW liegt mit 16,2 % noch deutlich über dem Durchschnitt sowohl der Einrichtungen in Hessen wie auch der ev. Einrichtungen im Durchschnitt. Das muss uns in der EKKW zu denken geben.

Abb. 5 Mittlerer Befristungsanteil pro Kindertageseinrichtung in evangelischer Trägerschaft, nach Landeskirchen, 2020 (Mittelwert in %)⁸



Quelle: Forschungsdatenzentren der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder, Statistik der Kinder- und Jugendhilfe; Berechnungen Forschungsverbund DJI/TU Dortmund; eigene Darstellung

Schlussfolgerung:

Die Befristungsgründe in unserer Kirche müssen überprüft werden. Weder für die Personalgewinnung noch für die Personalbindung ist eine solche Quote förderlich. Auch scheint es im Blick auf den Umgang mit der Kirchengenossenschaft nicht ratsam, mit Befristungen zu arbeiten. Möglicherweise helfen die Trägerverbände dabei, Befristungen abzubauen.

3.3 Personal – Beschäftigungsumfänge

52 % des Personals arbeiten in Vollzeit oder in vollzeitnahen Beschäftigungsverhältnissen. Dabei zeigen sich kaum Unterschiede zwischen ev. und anderen Trägern. Unterschiede gibt es eher im Blick auf die ausgeübten Tätigkeiten. Vor allem Einrichtungsleitungen und Gruppenleitungen arbeiten häufiger in Vollzeit oder vollzeitnah.

Der Vergleich der Landeskirchen ist wiederum aufschlussreich. Hier wird deutlich, dass in der EKKW im Jahr 2020 die meisten Mitarbeiter:innen zwischen 19 und 32 Wochenstunden arbeiteten. Das war der höchste Wert aller Landeskirchen (Comenius-Institut, 2024, S. 95, Abb. 52). In der EKHN z. B. arbeiteten deutlich mehr Mitarbeitende in Vollzeit.

Schlussfolgerung:

Für die EKKW ist abzuklären, ob dem Fachkräftemangel teilweise dadurch begegnet werden kann, dass Mitarbeitende ihren Tätigkeitsumfang erhöhen.

4. Qualitätsmerkmale

Wie misst man Qualität? Im Bildungsbericht 2024 werden der Personalschlüssel, die Qualifikation des Personals sowie die Leitungssituation in den Blick genommen (Comenius-Institut, 2024, S. 97–108). Das entspricht der Strukturqualität und nicht einer Prozessqualität, welche sich auf die pädagogischen Prozesse bezieht.

4.1 Personalschlüssel

Der Personalschlüssel in Hessen ist sowohl bei den unter 3-Jährigen wie auch bei den 3–6-Jährigen relativ hoch. In der Gruppe der Kinder Ü3 hat Hessen den höchsten Personalschlüssel aller westlichen Bundesländer. Zwar sank er in den letzten Jahren und ist in ev. Einrichtungen im Schnitt etwas besser als in denen der anderen Träger, aber im Ranking der westlichen Bundesländer bleibt er der schlechteste Wert. Das ist bei der Betrachtung der ev. Einrichtungen und einem Vergleich zwischen den Ländern zu bedenken. Hier haben die Kirchen in Hes-

sen wenig Spielraum. Sie können nur auf eigene Kosten den Personalschlüssel senken. Das aber ist angesichts des Ressourcenrückgangs eher unwahrscheinlich (Comenius-Institut, 2024, S. 98, Abb. 53).

4.2 Qualifikation

Das Personal in ev. Einrichtungen ist gut qualifiziert. 70,1 % der Mitarbeitenden sind als Erzieherin oder Heilpädagogin ausgebildet (Comenius-Institut, 2024, S. 101, Abb. 56). Hier wirken sich insbesondere die Abschlüsse der Mitarbeitenden in Einrichtungen in Ostdeutschland günstig aus.

Der Ausbau der Einrichtungen ist nachweislich *nicht* zu Lasten des Qualifikationsniveaus bei den Mitarbeitenden gegangen, was sehr erfreulich ist.

4.3 Leitung

93,4 % aller ev. Einrichtungen in Deutschland werden von einer Leitung bzw. einem Leitungsteam geleitet. 6,6 % der Einrichtungen wiesen keine Leitungsperson aus. Bei allen Einrichtungen hatten sich diese Werte in den zurückliegenden Jahren verbessert. Wenn keine Leitung benannt war, betraf das vor allem kleine Einrichtungen (bis 25 Kinder) (Comenius-Institut, 2024, S. 106, Abb. 59).

In der EKKW waren 18,4 % der Einrichtungen ohne gemeldete Leitungsperson (Comenius-Institut, 2024, S. 107, Abb. 60). In Oldenburg und Bremen gibt es auffällig viele Leitungsteams. In Westfalen, in der EKBO und in der EKHN werden mehr als 45 % der Einrichtungen von einer Person geleitet.

Schlussfolgerung:

Dass 18,4 % der Einrichtungen in der EKKW ohne gemeldete Leitung sind, ist ein negativer Spitzenwert im Vergleich mit den anderen Landeskirchen, dem unbedingt nachgegangen werden muss. Es stellt sich die Frage, ob das vor allem kleine Einrichtungen sind. Oder wurde nur versäumt, Leitungen tatsächlich auszuweisen? Diese Fragen zur Strukturqualität müssen geklärt werden.

5. Rechtsformen und Trägerstrukturen

In den westlichen Bundesländern sind die ev. Einrichtungen zumeist Körperschaften öffentlichen Rechts (74,1 %), wobei die Träger Kirchengemeinden oder auch Zusammenschlüsse wie Trägerverbände sein können. In Hessen sind 88,3 % Körperschaften öffentlichen Rechts. Eine Ausnahme macht bei den westlichen Bundesländern Bayern, wo über ein Drittel der ev. Einrichtungen von Vereinen oder gGmbHs getragen werden. In den östlichen Bundesländern sind ev. Einrichtungen überwiegend in Trägerschaft von Vereinen oder Stiftungen (über 65 %).

In der EKKW sind 95,3 % der Einrichtungen Körperschaften öffentlichen Rechts. Die Landeskirche unterstützt ihre Einrichtungen neben anderem derzeit mit der Übernahme von 10 % des finanziellen Defizits, das nach Abzug der Landesmittel und der Elternbeiträge bleibt.

In vielen Kirchen laufen Prozesse von der Einzelträgerschaft von Kirchengemeinden hin zu Trägerverbänden. So auch in der EKHN und der EKKW. Zum 01.01.25 wird es in der EKKW kaum noch ev. Kitas in der Trägerschaft von Kirchengemeinden geben. Vielmehr werden über 90 % der Kitas in der EKKW einem Trägerverband angehören. Das wird unterstützt und forciert, weil das die Verwaltung deutlich vereinfacht und ganz erheblich zur Professionalisierung der Trägerschaft und der Steuerung beiträgt.

Schlussfolgerung:

Wenn man das Ausbaugeschehen betrachtet, muss auch die jeweilige Trägerstruktur gut im Blick sein. Es stellt sich dabei jeweils die Frage, in welcher Höhe die betreffende Landeskirche über sonstige Leistungen hinaus auch finanziell an den ev. Einrichtungen beteiligt ist.

Die Finanzierung von ev. Kitas ist von Bundesland zu Bundesland und damit auch von Landeskirche zu Landeskirche höchst unterschiedlich. Daran muss noch einmal erinnert werden. Veränderungen sind hier nur sehr begrenzt möglich, da die Bundesländer letztlich sowohl die Finanzierung wie auch den Personalschlüssel vorgeben.

6. Zukünftige Bedarfe

Der Personalbedarf wird in den nächsten Jahren aus Altersgründen weiterhin hoch sein. In Hessen ist er besonders hoch. 20,7 % des pädagogisch tätigen Personals in ev. Einrichtungen Hessens waren älter als 55 Jahre (Comenius-Institut, 2024, S. 118). Personalgewinnung, -entwicklung und -bindung sind daher weiterhin wichtige Träger- und Leitungsaufgaben.

In Westdeutschland ist über 2030 hinaus weiterhin mit wachsendem Platzbedarf zu rechnen, während in Ostdeutschland mit einem Rückgang bei U3-Plätzen zu rechnen ist, wobei bei den 3–6-Jährigen weiterhin von einem leichten Anstieg auszugehen ist.

Die Betreuungsgarantie für Grundschul Kinder ab dem 01.01.2026 wird den Fachkräftebedarf noch deutlich steigern.

Auch der Platzbedarf für Kinder mit Migrationshintergrund wird noch weiter steigen. Die Heterogenität der Kinder und ihrer Eltern in religiöser wie auch in kultureller Hinsicht wird folglich weiter zunehmen. Damit sind erhöhte Anforderungen an das Personal verbunden.

Die Entwicklung der Trägerstrukturen muss zukünftig noch intensiver beobachtet werden. Vereine und gGmbHs könnten an Bedeutung zunehmen.

7. Fazit

Die EBiB hat aus meiner Sicht wichtige Daten und damit zentrale Erkenntnisse zu den Tageseinrichtungen für Kinder in ev. Trägerschaft entfaltet. Der Vergleich zwischen den Landeskirchen macht Unterschiede deutlich. Insbesondere wenn Landeskirchen sich auf dem Gebiet des gleichen Bundeslandes befinden, sind Vergleiche aufschlussreich.

Für die EKKW ergaben sich wichtige Einsichten mit Blick auf das Alter der Mitarbeitenden und damit auf den künftigen Mitarbeitendenbedarf, auf die durchschnittliche Arbeitszeit der Mitarbeitenden und die Leitungssituation in den Tageseinrichtungen sowie auf den Anteil der Befristungen. Weiterhin wurde deutlich, wie hoch der Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund ist, insbesondere auch an Kindern, die in ihren Familien nicht Deutsch sprechen. Diesbezüglich ist der Bedarf an Beratung, Begleitung und Fortbildung bei Mitarbeitenden hoch und wird künftig in der EKKW noch zunehmen. Besonders die Sprachförderung wird noch wichtiger werden sowie der damit verbundene Fortbildungsbedarf. Es muss sich zeigen, wie diesen Herausforderungen angesichts der zurückgehenden Ressourcen Rechnung getragen werden kann.

Literatur

- Böwing-Schmalenbrock, M. (2023). Personal-Kind-Schlüssel in Kitas: nach zuvor hohen Verbesserungen erstmals vermehrt Verschlechterungen. *KomDat*, 26(1), 8–11.
- Böwing-Schmalenbrock, M. & Meiner-Teubner, C. (2022). Deutliche Verbesserungen der Personal-Kind-Schlüssel in Kitas. *KomDat*, 25(2), 18–23.
- Comenius-Institut (Hrsg.). (2024). *Evangelische Tageseinrichtungen für Kinder – Empirische Befunde und Perspektiven. Bildungsbericht 2024*. Comenius-Institut.
- Kirchenamt der EKD. (2014). *Es ist normal, verschieden zu sein: Inklusion leben in Kirche und Gesellschaft. Eine Orientierungshilfe*. Gütersloher Verlagshaus.

Evangelische Träger unter der Lupe: Steuerungsansätze, Organisationsstrukturen und Veränderungsprozesse von Kirchengemeinden und Verbänden

Janine Birkel-Barmsen & Christiane Meiner-Teubner

1. Einleitung

Das deutsche System der Kindertagesbetreuung befindet sich seit mehreren Jahrzehnten in einem enormen Wandel. Neben den Veränderungen durch das KiTa-Qualitäts- und -Teilhabegesetz (KiQuTG) und weiteren Reformen in der Kinder- und Jugendhilfe, die neue Anforderungen an Qualitätssicherung und -entwicklung stellen (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 2024), steht weiterhin der quantitative Ausbau (insbesondere in Westdeutschland) im Fokus. Das Inkrafttreten des Rechtsanspruchs auf einen Platz in der Kindertagesbetreuung ab dem ersten vollendeten Lebensjahr im Jahr 2013 erforderte einen flächendeckenden Ausbau von Plätzen und ist immer noch nicht abgeschlossen (Meiner-Teubner et al., 2024). Träger sind gefordert, die rechtlichen Vorgaben zu erfüllen und angesichts des quantitativen und qualitativen Ausbaus der Kindertagesbetreuung umfassende strukturelle Anpassungen vorzunehmen.

Die rechtliche und organisatorische Verantwortung für diese Veränderungen ist durch die jüngsten Reformen des SGB VIII weiter präzisiert und intensiviert worden, wodurch den Trägern eine noch bedeutendere Rolle in der Bereitstellung flächendeckend hochwertiger Bildungs- und Betreuungsstrukturen zukommt. Darüber hinaus ist ihre Bedeutung seit der Veröffentlichung des Mehrebenenmodells von Riedel et al. (2021) sowie der Weiterentwicklung des Struktur-Prozess-Modells (SP-E) durch Anders und Oppermann (2024) auch theoretisch verankert. Die steigenden Anforderungen haben dazu geführt, dass die Debatte um Trägerqualität zuletzt wieder an Bedeutung gewonnen hat, wie etwa im Bericht der Bundesarbeitsgemeinschaft Landesjugendämter (2020) diskutiert. In der Fachliteratur wird wiederholt betont, dass effektive Steuerungsmechanismen und professionelle Verwaltungsstrukturen unerlässlich sind, um den hohen Erwartungen in der Kindertagesbetreuung zu entsprechen (Ballaschk, 2024; Klug & Kratzmann, 2016).

Die Qualitätsdebatten und Anforderungen werden an alle Träger von Kindertageseinrichtungen in gleichem Maße gestellt. Unberücksichtigt bleibt dabei, dass sie in ihrer Größe, ihren Tätigkeitsbereichen, Zielsetzungen, ihrer regionalen

Reichweite, sozialer und politischer Verankerung sowie dem Grad der Formalisierung sehr unterschiedlich sind (Simsa & Patak, 2016). Diese Vielfalt wirft die Frage auf, inwiefern Träger in der Lage sind, als zentrale Steuerungsinstanz die Qualität und Organisation der Kindertagesbetreuung aktiv zu gestalten. Umso erstaunlicher ist es, dass ihr Steuerungshandeln trotz ihrer zentralen Rolle bislang empirisch nur selten beleuchtet wurde (Meiner-Teubner et al., 2023).

Blickt man konkreter auf einzelne Trägerarten, zeigt sich für die konfessionellen Träger von Kindertageseinrichtungen, dass diese im deutschen Sozialstaat traditionell eine stabile Rolle einnehmen und oft mit Kontinuität und Beständigkeit assoziiert werden (Schroeder, 2017). Doch auch innerhalb dieses vermeintlich stabilen Rahmens sind tiefgreifende Veränderungen zu beobachten, die sowohl institutionelle Strukturen als auch Steuerungslogiken betreffen.

Die Bezeichnung „konfessionelle Träger“ suggeriert eine homogene Gruppe, was einer differenzierten Betrachtung jedoch nicht standhält. Innerhalb dieser Trägergruppe existieren nicht nur unterschiedliche Konfessionen, sondern unter anderem auch erhebliche Unterschiede in den Organisationsstrukturen. Trotz ihrer zentralen Bedeutung im System der Kindertagesbetreuung wird diese interne Heterogenität in der wissenschaftlichen Debatte bisher wenig thematisiert. Dieser Beitrag fokussiert exemplarisch auf evangelische Träger, um die Vielfalt innerhalb konfessioneller Organisationen näher zu beleuchten, ohne jedoch eine Übertragbarkeit der Ergebnisse auf alle konfessionellen Träger zu beanspruchen.

Evangelische Kindertageseinrichtungen sind Teil der öffentlich geförderten Kindertagesbetreuung und stehen Familien unabhängig von ihrem religiösen oder kulturellen Hintergrund offen. Gleichzeitig prägt die Vermittlung religiöser Bildung und Werte das Selbstverständnis dieser Träger grundlegend. Die quantitative Bedeutung evangelischer Kitas wird durch aktuelle Daten unterstrichen: Laut jüngsten Ergebnissen der amtlichen Statistik für das Erhebungsjahr 2024 besuchten bundesweit 600.294 Kinder die insgesamt 9.426 Kindertageseinrichtungen evangelischer Träger. Hierbei handelt es sich sowohl um Einrichtungen evangelischer Kirchengemeinden als auch des Diakonischen Werks und anderer evangelischer Träger (Destatis, 2024). Laut dem Comenius-Institut (2024) entfielen zuletzt 77 % dieser Einrichtungen auf Kirchengemeinden, 8 % auf diakonische Träger und 5 % auf Kita-Verbünde (Comenius-Institut, 2024). Diese Zahlen geben bereits erste Hinweise auf die strukturelle Vielfalt innerhalb evangelischer Träger. Zudem wird damit auch ihre zentrale Stellung im deutschen Kita-System deutlich. Dennoch fehlt es bislang an einer systematischen wissenschaftlichen Untersuchung der Organisationsformen, Steuerungspraktiken und Anpassungsprozessen evangelischer Träger an strukturelle Veränderungen.

Im Rahmen des BMBF-geförderten Projekts *Träger und ihre Kitas – Träger-Einrichtungs-Kooperation im Spannungsfeld von Steuerung und Unterstützung* (TrEiKo) wurde eine bundesweite Online-Befragung durchgeführt, die sich an

die steuerungsverantwortlichen Personen in Trägerorganisationen von Kindertageseinrichtungen richtete. Ziel der Erhebung war es, Steuerungspraktiken sowie die Verteilung von Aufgaben und Verantwortlichkeiten innerhalb der Organisationen systematisch zu untersuchen. Die im Zuge der TrEiKo-Befragung erhobenen Daten ermöglichen erstmals eine fundierte Analyse dieser Dimensionen und Unterschiede zwischen evangelischen Kirchengemeinden und Verbänden zu beleuchten. Mit dieser Analyse leistet die vorliegende Arbeit einen wesentlichen Beitrag zur Schließung einer bislang bestehenden Forschungslücke.

2. Zwischen Ehrenamt und Professionalität: Struktur und Steuerung konfessioneller Träger in der Kindertagesbetreuung

Obwohl den Trägern von Kindertageseinrichtungen und damit den rechtsverantwortlichen Akteuren eine hohe Verantwortung im Rahmen der Kindertagesbetreuung zukommt, werden die bei ihnen anfallenden, umfangreichen Aufgaben (vgl. dazu u. a. Fhtenakis et al., 2003) nicht nur über hauptamtliches Personal erfüllt. Vielmehr übernehmen u. a. in Kirchengemeinden, aber auch in Elterninitiativen oder kleinen Kommunen, Ehrenamtliche Teile dieser Aufgaben. Schroeder (2017) zufolge stehen kirchliche Träger, insbesondere Kirchengemeinden, vor der Herausforderung, auf ehrenamtliche Strukturen angewiesen zu sein. Diese Abhängigkeit kann aus ihrer Sicht einerseits als zentrale Stütze kirchlicher Gemeindefarbeit wirken, andererseits jedoch auch die Flexibilität und Professionalität der Verwaltungsstrukturen einschränken, da viele administrative Aufgaben nicht von hauptamtlichen Kräften übernommen werden können. Der kontinuierliche Rückgang der Mitgliederzahlen verstärkt diesen Druck weiter, da sowohl die Anzahl potenzieller Ehrenamtlicher als auch die finanziellen Mittel begrenzt sind und zunehmend geringer werden. Besonders in kleineren und ländlichen Gemeinden zeigt sich dadurch eine zunehmende Belastung der verbleibenden ehrenamtlichen Strukturen (vgl. ebd.).

Die bisherige Forschungslage zu ehrenamtlichen Strukturen im Feld der Kindertagesbetreuung ist begrenzt und liefert nur vereinzelt Hinweise. Empirische Befunde deuten jedoch an, dass die ehrenamtliche Trägerschaft nicht zwangsläufig als negative Einflussgröße auf die Professionalität der Kindertageseinrichtungen wirken muss. Dies gilt besonders im Bereich des Personalmanagements als belegt: Die Präsenz einer vollständig ehrenamtlich geführten Trägerverwaltung beeinflusst weder die Implementierung eines systematischen Bindungsmanagements (Birkel-Barmsen et al., 2023) noch den Erfolg der Personalrekrutierung, gemessen an der Besetzungsdauer offener Stellen (Birkel-Barmsen, 2024). Eine ältere Studie von Beher et al. (2008) zeigt, dass die Mehrzahl ehrenamtlicher

Führungskräfte über einen akademischen Abschluss verfügt und umfassende Erfahrungen sowohl in der ehrenamtlichen Arbeit als auch in verantwortungsvollen Positionen gesammelt hat. Interessanterweise weisen freie Träger, darunter auch konfessionelle, sogar eine leicht höhere Professionalität im Personalmanagement auf als kommunale Einrichtungen, obwohl ein erheblicher Anteil der Verantwortlichen auf ehrenamtlicher Basis tätig ist (Strehmel, 2018, 2021). Diese Ergebnisse verdeutlichen, dass die ehrenamtliche Trägerschaft nicht zwingend mit einer geringeren Qualifikation der Verantwortlichen einhergeht – zumindest in spezifischen Managementbereichen. Ehrenamtliche Trägervertreter:innen dürften jedoch aufgrund beruflicher oder privater Verpflichtungen in der Regel deutlich weniger zeitliche Ressourcen für diese Tätigkeit zur Verfügung stehen. Hinzu kommt, dass die ehrenamtliche Tätigkeit als Trägervertreter:in meist zeitlich auf einige Jahre begrenzt sein dürfte und es daher häufiger zu personellen Wechseln kommen kann, was die Stabilität und die langfristige Sicherung eines kohärenten Handlungsrahmens erschweren dürften. Die Fachliteratur bietet zusammenfassend jedoch keine belastbaren Belege für die Annahme, dass ehrenamtlich besetzte Trägerverwaltungen die Effizienz und Qualität der Trägerarbeit systematisch beeinträchtigen. Es bleibt bislang allerdings ungeklärt, ob sich spezifische Unterschiede zwischen verschiedenen Formen des Ehrenamts zeigen, etwa zwischen Elterninitiativen, Mitgliedern in Kirchenvorständen oder ehrenamtlich tätigen Bürgermeistern. Strehmel und Overmann (2018) schließen auf Basis von Fallstudien für die Personalentwicklung, dass für die Professionalität weniger die Hauptamtlichkeit der Trägervertreter:innen entscheidend ist, sondern vielmehr die Einbindung in Strukturen, die fachliche Ressourcen für die Einrichtungen erschließen und nachhaltig fördern. Beispielsweise genannt sei hier der Anschluss an einen Dachverband, der die fachliche Anbindung der ehrenamtlich getragenen Einrichtungen durch Fachberatung, Fortbildung und politische Vertretung sichert.¹

Eufinger (2022) verdeutlicht in ihrem Beitrag zum Strukturwandel des Ehrenamts, dass dieser nicht nur die Arbeitsweise der Ehrenamtlichen, sondern auch die Organisationskultur und die Steuerungsmechanismen kirchlicher Strukturen nachhaltig verändert. Kirchliche Organisationen, darunter auch evangelische Träger, stehen vor der Herausforderung, diesen Wandel proaktiv zu gestalten und ihre Steuerungsstrategien entsprechend anzupassen (Eufinger, 2022). Trotz der zentralen Rolle der Steuerung sind die spezifischen Steuerungsmechanismen von Kita-Trägern bisher kaum systematisch untersucht worden. Eine Ausnahme bilden die qualitativ-rekonstruktiven Forschungsarbeiten von Mader und Menz (2019, 2022), die danach fragten, wie Träger mit der Aufgabe des Qualitätsmanagements umgehen. Dabei fanden sie heraus, dass es erhebliche Unterschiede

1 Siehe dazu den Beitrag von Sabine Herrenbrück in diesem Band.

darin gibt, ob und inwieweit Träger den Fachkräften vor Ort Gestaltungsspielräume in der Qualitätssicherung und -entwicklung eröffnen (Mader & Menz, 2022). Birkel-Barmsen et al. (2025) zeigen auf Basis der TrEiKo-Befragung, dass die Steuerung von Trägern mangementbereichsübergreifend primär einem kooperativen Ansatz folgt. Rund die Hälfte der befragten Träger lässt sich dem Cluster „professionelle Bürokratie“ (Mintzberg, 1978) zuordnen, was auf eine ausgeprägte Kooperation und gemeinschaftlichem Handeln zwischen Träger und Einrichtung hindeutet. Diese Befunde stützen die Erkenntnisse von Strehmel und Overmann (2018), wonach das Feld der Kindertagesbetreuung durch eine organisationskulturelle Orientierung an Teamarbeit und gemeinschaftlicher Verantwortung geprägt ist.

Ebenfalls auf der TrEiKo-Befragung basierende Analysen (Birkel-Barmsen & Madeira Firmino, 2022) zeigen, dass 37 % der befragten Träger innerhalb der letzten fünf Jahre strukturelle Veränderungen umgesetzt haben. Dabei bestehen signifikante Unterschiede in Bezug auf Trägerart und Trägergröße: Strukturelle Anpassungen wurden insbesondere von großen sowie frei-konfessionellen Trägern vorgenommen. Die differenzierte Betrachtung nach Trägerart legte zudem offen, dass ein Zusammenschluss mit einem anderen Träger in den letzten fünf Jahren fast ausschließlich bei frei-konfessionellen Trägern (12 %) stattgefunden hat und für die anderen Trägerarten kein nennenswertes Thema war. Die Autorinnen vermuten, dass es sich hierbei um kleine kirchengemeindliche Einrichtungen handeln könnte, die auf einer höheren regionalen Ebene zusammengeführt wurden (ebd.).

Darüber hinaus belegen Daten der amtlichen Kinder- und Jugendhilfestatistik weitere strukturelle Veränderungen bei evangelischen Trägern. So verzeichneten evangelische Träger zwischen 2006 und 2024 einen Zuwachs von fast 1.400 Kindertageseinrichtungen. Während im Jahr 2006 noch 8.049 Kitas in evangelischer Trägerschaft existierten, stieg diese Anzahl bis 2024 auf 9.426 – ein Wachstum von über 17 %. Gleichzeitig wurden die Plätze deutlich ausgebaut. So nahm die Anzahl der Kinder in diesen Angeboten um 23 % zu (2006: 488.366; 2024: 600.294) und das dort tätige Personal (inkl. hauswirtschaftlich und technisches Personal) konnte mehr als verdoppelt werden (2006: 69.032; 2024: 138.684) (Destatis, 2006, 2024). Diese Entwicklungen verdeutlichen nicht nur die quantitative Ausweitung der Angebote, sondern auch eine Tendenz zur Etablierung größerer Einrichtungen, um den gestiegenen Anforderungen und dem erhöhten elterlichen Bedarfen gerecht zu werden (Wallußek et al., 2022, S. 34).

Empirische Studien, die die Steuerungspraktiken im Zusammenhang mit der Umsetzung von strukturellen Veränderungen im Feld der Kindertagesbetreuung beleuchten, sind bisher rar. Eine erste Analyse von Birkel-Barmsen et al. (2025) deutet jedoch einen interessanten Befund an: Träger, die eine zentralisierte Steuerung bevorzugten, nahmen häufiger strukturelle Veränderungen vor, während Träger mit partizipativen Ansätzen seltener solche Veränderungen umsetzten.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass ein vertieftes Verständnis der Organisationsformen, Steuerungsansätze und strukturellen Veränderungen evangelischer Träger notwendig ist, um sowohl praktische Handlungsimpulse zu geben als auch wissenschaftliche Forschungslücken zu schließen. Im Mittelpunkt steht dabei nachfolgend die Analyse der Unterschiede zwischen evangelischen Kirchengemeinden und Verbänden als Träger von Kindertageseinrichtungen. Um die beschriebenen Forschungslücken zu schließen, konzentriert sich der vorliegende Beitrag auf drei zentrale Fragestellungen:

- 1) Welche Organisationsformen zeigen sich bei evangelischen Trägern?
- 2) Wie steuern evangelische Träger die Zusammenarbeit mit ihren Einrichtungen?
- 3) Welche strukturellen Veränderungen haben in den letzten fünf Jahren bei evangelischen Trägern stattgefunden?

3. Methodik der Trägerbefragung

Im Rahmen einer Sekundärdatenanalyse einer Trägerbefragung, die im Rahmen des BMBF-geförderten Projektes „TrEiKo“ durchgeführt wurde, können nun erstmals Analysen zu den genannten Fragestellungen durchgeführt werden. Das Projekt hatte zum Ziel, die Steuerung von Kindertageseinrichtungen durch deren Träger zu untersuchen (vgl. dazu ausführlicher Meiner-Teubner et al., 2023). Diese Erhebung wurde in Form einer bundesweit angelegten Online-Befragung durchgeführt (Nov. 2020 bis Feb. 2021), die sich an Träger von Kindertageseinrichtungen richtete. Ziel war, die Steuerungspraktiken der Träger sowie die Verteilung von Verantwortlichkeiten und Aufgaben innerhalb der Organisationen zu erfassen. Der Fragebogen wurde an die für die Steuerung und Koordination der Kindertageseinrichtungen zuständigen Personen innerhalb der Trägerorganisation adressiert. Insgesamt wurden 5.700 Träger zur Teilnahme eingeladen. Die Auswahl der zu befragenden Träger erfolgte auf Basis einer Trägerliste. Der Rücklauf der Erhebung betrug etwa 16 %, was 906 vollständig ausgefüllten Fragebögen entspricht. Darin sind insgesamt 207 Träger vertreten, die sich als evangelische Kirchengemeinde bezeichneten, sowie 45 Träger, die angaben, einem evangelischen Verband anzugehören, und 11 sonstige evangelische Träger. Aufgrund der geringen Fallzahl der „sonstigen evangelischen Träger“, deren Auswertung keine zuverlässigen Aussagen zulässt, wurden diese nicht in die Analysen einbezogen. Daher konzentrieren sich die im Weiteren dargestellten Ergebnisse und Interpretationen auf die beiden Gruppen der evangelischen Kirchengemeinden und der evangelischen Verbände.

Da bislang kein vollständiger Überblick über die Grundgesamtheit der Träger in Deutschland zur Verfügung steht, lässt sich derzeit keine Einschätzung darüber vornehmen, ob bestimmte Trägerarten in der Studie möglicherweise über- oder unterrepräsentiert sind. Diese methodische Einschränkung muss bei der Interpre-

tation der Ergebnisse berücksichtigt werden. Sie stellt eine bekannte Limitation bei der Durchführung von Trägerstudien dar, auf die bereits in früheren methodologischen Diskussionen hingewiesen wurde (Schacht & Ulrich, 2024).

4. Ergebnisse

Im Folgenden werden die wesentlichen Ergebnisse der Analysen vorgestellt, die Aufschluss über die Organisationsformen, Steuerungsansätze und strukturelle Anpassungen dieser beiden Trägertypen geben.

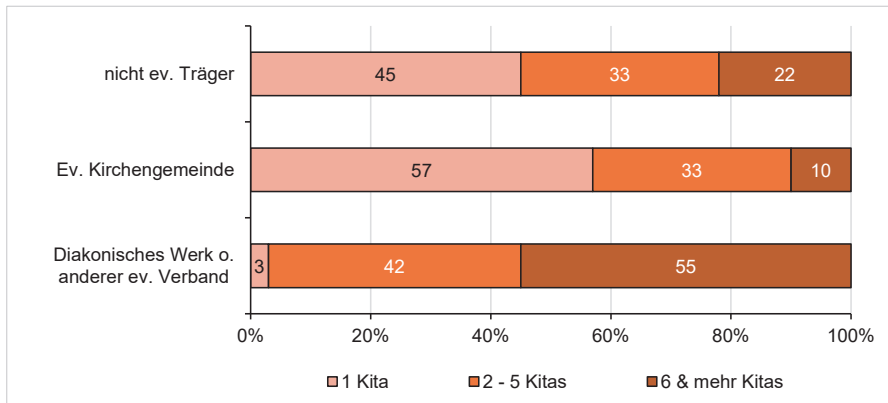
4.1 Welche Organisationsformen zeigen sich bei evangelischen Trägern?

Um ein Verständnis über die Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Organisationsformen der beiden verschiedenen Arten evangelischer Kita-Träger – den Kirchengemeinden und den Verbänden – zu erlangen, lassen sich über die TrEiKo-Befragung Aussagen über die Anzahl der betriebenen Einrichtungen, die Art der Trägerverwaltung sowie die Auslagerung administrativer Aufgaben an externe Stellen treffen. Zunächst sei jedoch darauf hingewiesen, dass sich diese beiden Trägerarten nicht gleich verteilen, sondern es mehr Kirchengemeinden als Verbände gibt, die Kitas betreiben. In der Stichprobe der TrEiKo-Befragung verteilten sich diese zu 78 % auf Kirchengemeinden und 17 % auf Verbände, gemessen an allen teilnehmenden evangelischen Trägern.²

Die Anzahl der betriebenen Kindertageseinrichtungen gibt zunächst einen Hinweis darauf, wie groß die Träger mit Blick auf ihre Zuständigkeit und den Umfang ihrer Aufgaben sind, die sie im Bereich der Kindertagesbetreuung erfüllen. Dabei zeigen sich deutliche Unterschiede zwischen den Kirchengemeinden und den Verbänden: Während 55 % der evangelischen Verbände sechs oder mehr Kitas betreiben und 42 % zwei bis fünf Einrichtungen führen, ist die Mehrheit der evangelischen Kirchengemeinden, die eine Trägerschaft innehaben, mit 57 % jeweils für nur eine Kita verantwortlich. Lediglich 10 % der Kirchengemeinden betreiben sechs oder mehr Einrichtungen (vgl. Abb. 1). Damit wird deutlich, dass evangelische Verbände als Kita-Träger deutlich größer sind als Kirchengemeinden, die vielfach nur eine Kita betreiben. Dies könnte auch ein Hinweis darauf sein, dass sich Verbände auf die Arbeit im Bereich der Frühen Bildung spezialisieren, während der Betrieb von Kitas in Kirchengemeinden eher als eine Aufgabe neben einer Vielzahl weiterer fungiert.

2 Darüber hinaus gab es noch 4 % sonstige evangelische Träger. Inwiefern diese Verteilung die tatsächliche Realität widerspiegelt, kann an dieser Stelle nicht beantwortet werden, allerdings aufgrund von Rückmeldungen seitens Dachverbandsvertreter:innen davon auszugehen, dass zumindest die Tendenz der realen Verteilung entspricht.

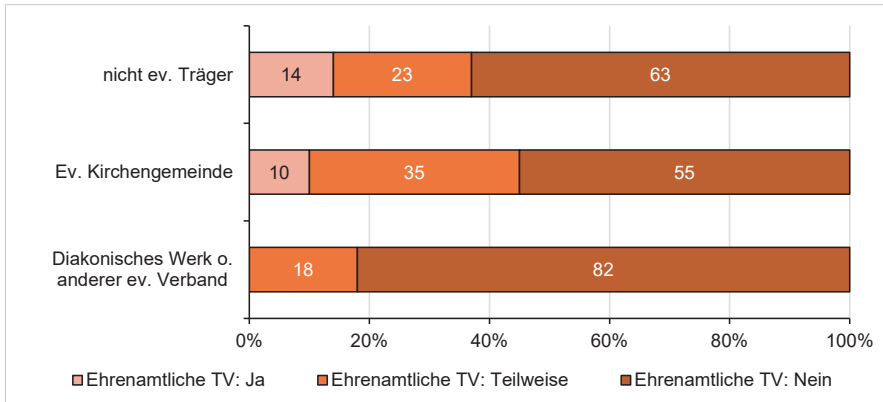
Abb. 1: Anzahl der Einrichtungen nach Trägergruppe***, Angaben in %



Quelle: TrEiko-Trägerbefragung 2020/2021, gewichtete Werte, N=895, eigene Berechnungen, p-Werte basieren auf dem χ^2 -Test: ***: $p < .001$; **: $p < .01$; *: $p < .05$

Die Verwaltung evangelischer Verbände erfolgt in 82 % der Fälle ausschließlich durch hauptamtliche Kräfte und nur bei 18 % werden teilweise Ehrenamtliche in die Verwaltungsaufgaben einbezogen (vgl. Abb. 2). Eine vollständig ehrenamtlich organisierte Trägerverwaltung existiert bei den Verbänden nicht. Im Gegensatz dazu zeigt sich bei evangelischen Kirchengemeinden, die als Träger von Kindertageseinrichtungen fungieren, eine deutlich andere Struktur: Hier erfolgt die Trägerverwaltung lediglich in 55 % der Fälle vollständig durch hauptamtliche Kräfte, während 35 % der Kirchengemeinden zumindest teilweise auf ehrenamtliche Unterstützung zurückgreifen. Bei 10 % der Kirchengemeinden wird die Trägerverwaltung sogar ausschließlich ehrenamtlich organisiert (ebd.). Diese Unterschiede verdeutlichen den höheren Professionalisierungsgrad der Verbände im Vergleich zu den Kirchengemeinden und werfen die Frage auf, welche Auswirkungen diese Strukturunterschiede auf die Praxis der Trägerschaft haben. Es liegt die Vermutung nahe, dass in Kirchengemeinden die Rolle der Einrichtungsleitungen an Bedeutung gewinnt, da Verantwortung und Fachwissen in solchen Kontexten stärker auf diese ausgelagert werden könnten. Damit könnte die Leitungsebene eine zentrale Rolle in der Bewältigung strategischer und operativer Aufgaben übernehmen, um potenzielle Lücken in Fachwissen und zeitlichen Ressourcen der Trägerverwaltung auszugleichen (vgl. dazu auch Kap. 4.2 und 4.3).

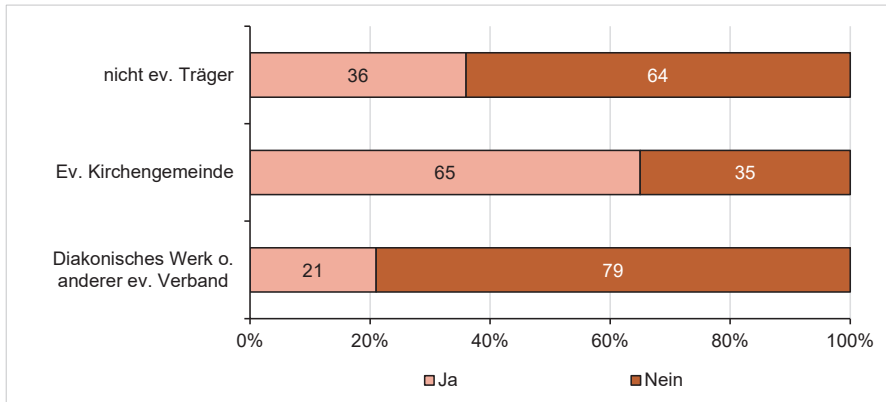
Abb. 2: Art der Trägerverwaltung (TV) nach Trägergruppe ^{***}, Angaben in %



Quelle: TrEiKo-Trägerbefragung 2020/2021, gewichtete Werte, N=895, eigene Berechnungen, p-Werte basieren auf dem χ^2 -Test: ^{***}: $p < .001$; ^{**}: $p < .01$; ^{*}: $p < .05$

Insbesondere vor dem Hintergrund der vergleichsweise starken Ehrenamtsstruktur in den Kirchengemeinden stellt sich weiterhin die Frage, ob Aufgaben durch die Träger ausgelagert werden, um externes Fachwissen einzusetzen und eine qualitätsvolle Arbeit gewährleisten zu können, insofern entsprechende Expertise nicht vorhanden ist. Hinsichtlich der Verwaltungsaufgaben zeigen sich bei den evangelischen Trägern abermals signifikante Unterschiede zwischen Kirchengemeinden und Verbänden. Diese Unterschiede geben nicht nur erste Hinweise auf die verfügbaren internen Kapazitäten, sondern auch auf das vorhandene Fachwissen der Trägervertretungen. So lagern 65 % der evangelischen Kirchengemeinden Verwaltungsaufgaben an externe Dienstleister aus und lediglich ein Drittel dieser Kita-Träger tun dies nicht (vgl. Abb. 3). Demgegenüber zeigt sich ein deutlich anderes Bild bei den Verbänden, von diesen lagern nur 21 % diese Aufgaben an externe Dienstleister aus. Dieses Ergebnis legt nahe, dass die Mehrzahl der Verbände über ausreichend interne Ressourcen und spezifisches Fachwissen verfügen, um administrative Aufgaben eigenständig zu bewältigen, während sich Kirchengemeinden viel stärker externe Unterstützung in diesem Bereich organisieren.

Abb. 3: Auslagerung von Verwaltungsaufgaben an externe Stellen nach Trägergruppe***, Angaben in %



Quelle: TrEiKo-Trägerbefragung 2020/2021, gewichtete Werte, N=895, eigene Berechnungen, p-Werte basieren auf dem χ^2 -Test: ***: $p < .001$; **: $p < .01$; *: $p < .05$

Die Auslagerung von Verwaltungsaufgaben, bekannt als Outsourcing, birgt sowohl Vorteile als auch Herausforderungen. Zu den Vorteilen zählt der Zugang zu spezialisiertem Fachwissen, das die Qualität und Effizienz administrativer Prozesse steigern kann. Zudem ermöglicht die Auslagerung eine Entlastung interner Strukturen, wodurch sich Organisationen verstärkt auf zentrale Aufgaben konzentrieren können. Gleichzeitig sind auch potenzielle Nachteile zu berücksichtigen. Externe Dienstleister sind häufig weniger stark in die spezifischen organisatorischen Strukturen eingebunden, was zu Koordinationsproblemen führen kann. Dies könnte auch einen Verlust an institutionellem Wissen und Identität zur Folge haben. Darüber hinaus besteht die Gefahr, dass die Abhängigkeit von externen Dienstleistern die Flexibilität und Reaktionsfähigkeit der Organisation im administrativen Bereich einschränkt (Schawel & Billing, 2014). Im Kontext von Kirchengemeinden könnte die Übertragung von Verwaltungsaufgaben aber auch durch die Zusammenarbeit mit den jeweiligen kreiskirchlichen Verwaltungen erfolgen. Diese übernehmen beispielsweise zentrale Bereiche wie Personal, Gebäudemanagement und Finanzen für verschiedene Geschäftsbereiche der Kirchengemeinden und dürften daher über detaillierte Einblicke in die Strukturen und Abläufe verfügen und können somit in nicht-fachlichen Bereichen eine wichtige Unterstützung bieten.

4.2 Wie steuern evangelische Träger die Zusammenarbeit mit ihren Einrichtungen?

Verschiedene Studien (u.a. Strehmel & Overmann, 2018; Mader & Menz, 2019, 2022; Birkel-Barmsen et al., 2025) haben gezeigt, dass Träger die Zusammenarbeit mit ihren Kitas je nach Managementbereich sehr unterschiedlich gestalten.

Als „Schlüsselposition“ bei den Kitas wird hinsichtlich der Zusammenarbeit zwischen Träger und ihren Einrichtungen die Kita-Leitung betrachtet (BMFSFJ & JFMK, 2016; Nentwig-Gesemann et al., 2016; Strehmel, 2016; Strehmel & Viernickel, 2022). Leitungskräfte stehen vor komplexen Aufgaben und gestiegenen Anforderungen, für deren Bewältigung nicht nur fundiertes Fachwissen erforderlich ist, sondern auch ein stabiles, gut vernetztes System von unterstützenden Akteuren sowie Planungssicherheit (Strehmel & Ulber, 2017). Allerdings sind viele Leitungskräfte häufig durch ihre Ausbildung nicht angemessen auf dieses anspruchsvolle Aufgabenprofil vorbereitet (Autorengruppe Fachkräftebarometer, 2021). Besonders kritisch dürfte es sein, wenn neben den notwendigen Kompetenzen auch stabile Strukturen und unterstützende Systeme trägerseits fehlen, die für die effektive Bewältigung der komplexen Leitungsaufgaben unerlässlich sind. Unter anderem aus diesem Grund ist eine klare Rollen- und Aufgabendefinition zwischen Leitungskräften und Trägern von entscheidender Bedeutung (Ballaschk, 2024, S. 135).

Darüber hinaus belegen mehrere Studien, dass unklare Rollenverteilungen und eine übermäßige Aufgabenfülle negative Effekte auf die Arbeitsbedingungen, die Zufriedenheit und die Gesundheit des Leitungspersonals haben können. Diese Belastungen resultieren häufig aus hohen Erwartungen, einem Mangel an Unterstützung und fehlender Wertschätzung für die geleistete Arbeit (Haderlein, 2019; Schreyer et al., 2014).

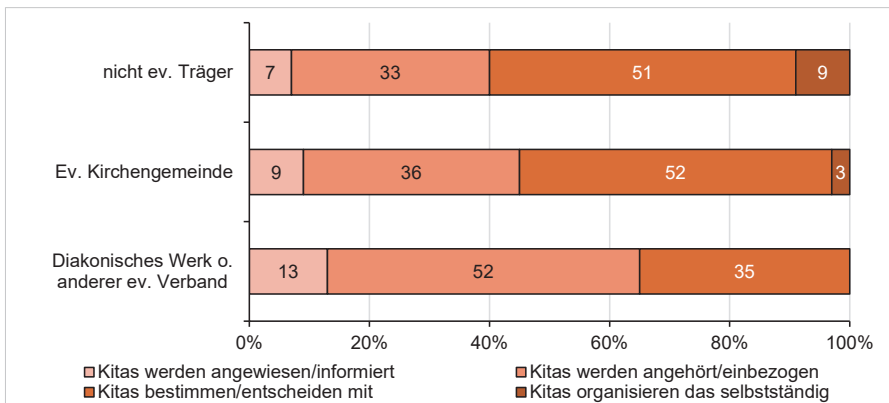
Im Rahmen der TrEiKo-Befragung wurden die Träger unter anderem gefragt, in welcher Form sie ihre Kitas üblicherweise an zwölf verschiedenen Aufgabenbereichen³ beteiligen (vgl. Meiner-Teubner et al., 2023). Die ordinal skalierten Antwortkategorien orientierten sich am Stufenmodell der Partizipation (Wright et al., 2010) und umfassten ursprünglich sieben Ausprägungen: (1) Kitas werden angewiesen/informiert, (2) angehört/einbezogen, (3) bestimmen/entscheiden mit, (4) organisieren das selbstständig, (5) Träger handhabt das für Kitas unterschiedlich, (6) Aufgabe liegt bei einer anderen Person, (7) weiß nicht. Für die Analyse wurden nur die Antwortkategorien (1) bis (4) (angelehnt an das Partizipationsstufenmodell) beibehalten. Nachfolgend werden nur die vier Aufgabenbereiche dargestellt, für die sich signifikante Unterschiede zwischen evangelischen Kirchengemeinden und Verbänden fanden. Es handelt sich hierbei um die Weiterentwicklung des Trägerleitbilds, die Personalrekrutierung, die Weiterentwicklung der Einrichtungskonzeption und das Qualitätsmanagement.

3 Bei diesen 12 Aufgabenbereichen handelt es sich um: Weiterentwicklung der Einrichtungskonzeption, Ausstattung und Gestaltung von Räumen, Platzvergabe, Erstellung eines Haushaltsplans, Beteiligung an Bundes-/Landesprogrammen, Personalrekrutierung, Ermittlung des Fort- und Weiterbildungsbedarfs, Führen von Personalgesprächen, Qualitätsmanagement, Gesundheitsförderung der Mitarbeiter, Entwicklung des Trägerleitbilds, Entwicklung von Schutzmaßnahmen aufgrund der Coronapandemie.

Angemerkt sei, dass sich auch für die statistisch nicht signifikanten Aufgabenbereiche deutliche Unterschiede abzeichneten, mit der Ausnahme des Führens von Personalgesprächen, das in beiden Gruppen nahezu identisch vor allem an die Kitas übergeben wird.

Im Bereich der Weiterentwicklung des Trägerleitbilds lassen 35 % der evangelischen Verbände die Kitas aktiv mitbestimmen (vgl. Abb. 4). Etwa die Hälfte bindet die Kitas ein, indem sie angehört bzw. einbezogen werden. Lediglich 13 % der Verbände steuern diesen Prozess zentral und informieren die Kitas nur oder weisen sie an, ohne ihnen Mitbestimmungsrechte einzuräumen. Im Vergleich dazu zeigen sich evangelische Kirchengemeinden in diesem Bereich partizipativer: 52 % lassen die Kitas aktiv mitwirken, während 36 % die Kitas anhören oder einbeziehen. Nur 9 % der Kirchengemeinden geben an, den Prozess zentral zu steuern.

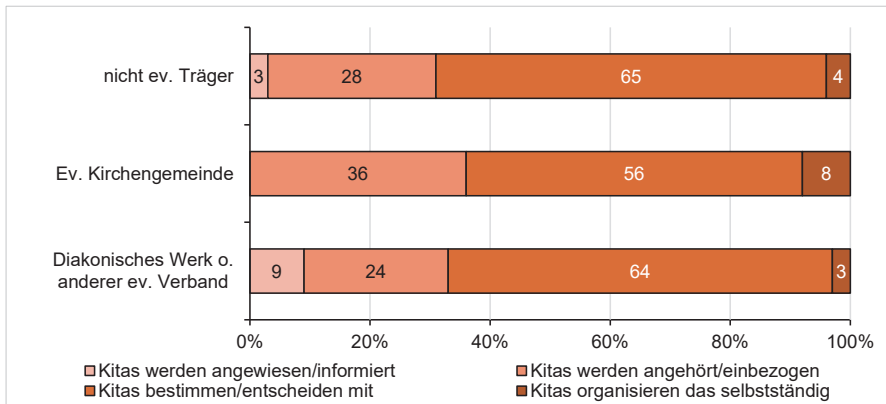
Abb. 4: Steuerung der Zusammenarbeit im Aufgabenbereich „Weiterentwicklung des Trägerleitbilds“^{***}, Angaben in %



Quelle: TrEiko-Trägerbefragung 2020/2021, gewichtete Werte, N=895, eigene Berechnungen, p-Werte basierend auf dem χ^2 -Test: ^{***}: $p < .001$; ^{**}: $p < .01$; ^{*}: $p < .05$

Im Managementbereich Personalrekrutierung fällt auf, dass 64 % der evangelischen Verbände die Kitas mitbestimmen lassen, während 24 % die Kitas einbeziehen (vgl. Abb. 5). Nur 9 % der Verbände informieren die Kitas lediglich, ohne ihnen weitere Mitspracherechte zu gewähren. Evangelische Kirchengemeinden setzen auch in diesem Bereich stärker auf Partizipation: 56 % der Träger lassen die Kitas aktiv mitbestimmen, und 36 % binden sie ein. Bei 8 % der Kirchengemeinden organisieren die Kitas den Rekrutierungsprozess eigenständig. Insgesamt zeigen die Ergebnisse, auch hier, dass Kirchengemeinden teilweise einen partizipativeren Ansatz verfolgen als Verbände, die häufiger stärker zentralisiert agieren.

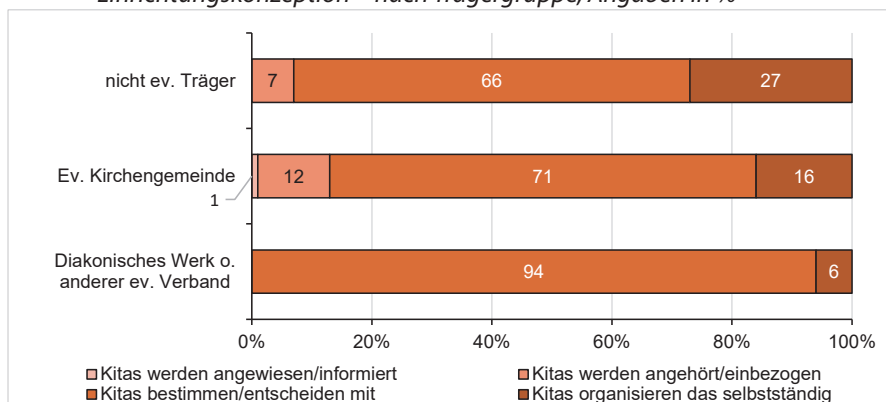
Abb. 5: Steuerung der Zusammenarbeit im Aufgabenbereich „Personalrekrutierung“*** nach Trägergruppe, Angaben in %



Quelle: TrEiKo-Trägerbefragung 2020/2021, gewichtete Werte, N=895, eigene Berechnungen, p-Werte basieren auf dem χ^2 -Test: ***: $p < .001$; **: $p < .01$; *: $p < .05$

Die Weiterentwicklung der Einrichtungskonzeption erfolgt bei 94 % der evangelischen Verbände unter aktiver Mitwirkung der Kitas, während 6 % der Kitas den Prozess eigenständig organisieren (vgl. Abb. 6). Evangelische Kirchengemeinden lassen in 71 % der Fälle die Kitas mitentscheiden, und 16 % überlassen den Kitas die selbstständige Organisation, während 12 % der Träger die Einrichtungen anhören und 1 % sie anweisen. Möglicherweise könnte diese umfangreiche organisatorische und strategische Eigenverantwortung der Kitas in einem Teil der Träger zu einer potenziellen Überlastung der Leitungskräfte führen, da die Unterstützung der Kitas bei dieser Aufgabe, beispielsweise durch Fachberatung, zentral ist.

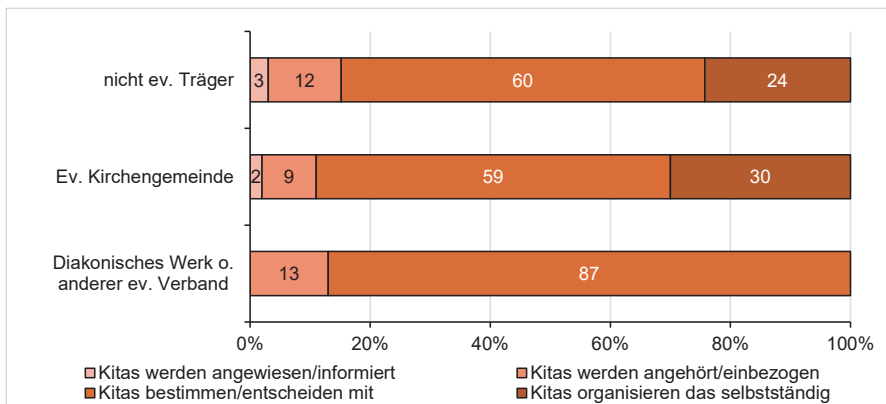
Abb. 6: Steuerung der Zusammenarbeit im Aufgabenbereich „Weiterentwicklung der Einrichtungskonzeption“* nach Trägergruppe, Angaben in %



Quelle: TrEiKo-Trägerbefragung 2020/2021, gewichtete Werte, N=895, eigene Berechnungen, p-Werte basieren auf dem χ^2 -Test: ***: $p < .001$; **: $p < .01$; *: $p < .05$

Für das Qualitätsmanagement zeigt sich ein ähnliches Muster wie für die bereits dargestellten Managementbereiche: 87 % der evangelischen Verbände lassen die Kitas aktiv mitbestimmen und 13 % hören die Kitas an oder beziehen sie ein (vgl. Abb. 7). Bei den Kirchengemeinden lässt sich demgegenüber eine stärkere Beteiligung der Kitas beobachten: 30 % der Träger überlassen den Kitas den Prozess der Qualitätsentwicklung vollständig, während 59 % sie aktiv mitbestimmen lassen. Nur 9 % der Kirchengemeinden hören die Kitas an oder beziehen sie ein. Diese Ergebnisse deuten darauf hin, dass evangelische Kirchengemeinden im Bereich des Qualitätsmanagements Aufgaben stärker an die Einrichtungen delegieren und den Kitas damit mehr Eigenverantwortung übertragen. Während dies die Autonomie und Selbststeuerung der Einrichtungen fördern kann, spricht aber auch einiges dafür, dass die umfangreiche Delegation von Verantwortung durch die Kirchengemeinden zu einer erheblichen Belastung der Führungskräfte führen könnte, da diese neben ihren pädagogischen Aufgaben verstärkt organisatorische und strategische Verantwortung übernehmen müssen. Die in fast einem Drittel zu findende vollständige Übertragung des Qualitätsmanagements an die Kitas könnte zudem Herausforderungen hinsichtlich der Sicherstellung von Qualitätsstandards mit sich bringen.

Abb. 7: Steuerung der Zusammenarbeit im Aufgabenbereich „Qualitätsmanagement“*** nach Trägergruppen, Angaben in %



Quelle: TrEiKo-Trägerbefragung 2020/2021, gewichtete Werte, N=895, eigene Berechnungen, p-Werte basieren auf dem χ^2 -Test: ***, $p < .001$; **, $p < .01$; *, $p < .05$

Die Ergebnisse verdeutlichen, dass evangelische Kirchengemeinden und Verbände unterschiedliche Ansätze in der Zusammenarbeit mit ihren Kitas umsetzen, insbesondere in zentralen Managementbereichen wie der Personalrekrutierung oder dem Qualitätsmanagement. Diese Unterschiede spiegeln strukturelle und organisatorische Gegebenheiten wider, es zeigen sich jedoch auch Gemeinsamkeiten in der Art der Steuerung, insbesondere in der grundlegenden Einbindung

der Kitas in zentrale Entscheidungsprozesse. Die verstärkte Auslagerung strategischer und operativer Aufgaben an die Einrichtungsleitungen könnte auf Defizite in Fachwissen und zeitlichen Kapazitäten auf der Ebene der Trägerverwaltung bei den Kirchengemeinden hinweisen. Diese Entwicklung erweitert die Rolle und Verantwortung der Leitungen erheblich und verleiht ihnen eine Schlüsselposition bei der Bewältigung komplexer Anforderungen und der Sicherstellung der Funktionalität der Einrichtungen. Dies eröffnet Chancen für eine gestärkte Autonomie der Kitas, birgt jedoch vor allem auch Risiken, etwa hinsichtlich der Sicherstellung einheitlicher Qualitätsstandards, einer konsistenten Steuerung durch die Träger und negative Effekte auf die Arbeitsbedingungen, die Zufriedenheit und die Gesundheit des Leitungspersonals (u.a. Schreyer et al., 2015).

4.3 Welche strukturellen Veränderungen haben in den letzten fünf Jahren bei evangelischen Trägern stattgefunden?

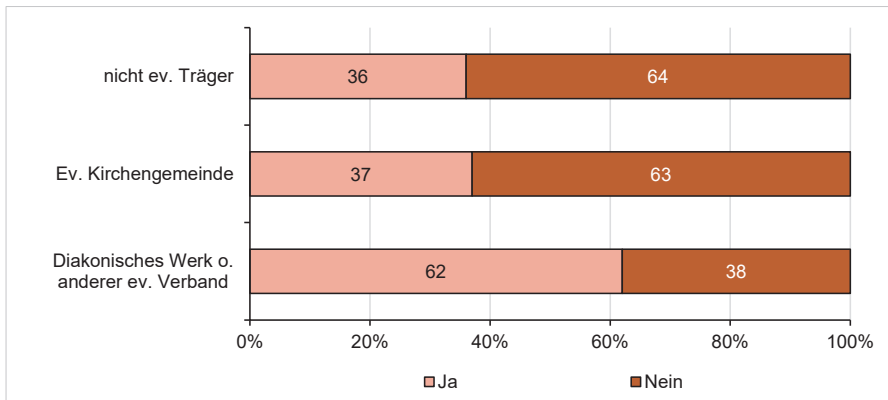
Im Rahmen der TrEiKo-Befragung wurden die Träger auch nach strukturellen Veränderungen im Bereich der Kindertagesbetreuung in den letzten fünf Jahren gefragt. Solche Veränderungen können als Indikatoren für Aktivitäten im Bereich der Organisationsentwicklung und der Anpassungsfähigkeit an neue Rahmenbedingungen gedeutet werden (Birkel-Barmsen et al., 2025). Im Folgenden werden abermals die Aspekte berichtet, für die sich signifikante Unterschiede zwischen evangelischen Kirchengemeinden und Verbänden zeigen. Hierbei handelt es sich um die Übernahme von Kindertageseinrichtungen von einem anderen Träger sowie den Ausbau hauptamtlicher Stellen.⁴

62 % der evangelischen Verbände gaben an, in den letzten fünf Jahren strukturelle Anpassungen vorgenommen zu haben, während dieser Anteil bei Kirchengemeinden mit 37 % deutlich niedriger ausfiel (vgl. Abb. 8). Dieser Unterschied könnte darauf hinweisen, dass Verbände einem höheren Anpassungsdruck unterliegen und stärker auf veränderte externe Rahmenbedingungen reagieren können, aber auch müssen. Kirchengemeinden hingegen, die oft kleinere und dezentralere Strukturen aufweisen, scheinen (bislang) seltener strukturelle Anpassungen vorgenommen zu haben. Allerdings bleibt aufgrund der TrEiKo-Daten offen, ob diese geringere Häufigkeit tatsächlich die Realität widerspiegelt oder ob bestimmte organisatorische Entwicklungen – wie die Abgabe von Einrichtungen an Verbände oder der Zusammenschluss mit anderen Kirchengemeinden – in den vorliegenden Daten möglicherweise aufgrund des Erhebungsdesigns nicht

4 Abgefragt wurden auch die Durchführung struktureller Veränderungen im Bereich: Trägerzusammenschluss, Übernahme eines anderen Trägers, Übernahme durch einen anderen Träger, Ausdifferenzierung des Trägers durch Ausgründung, Änderung der Rechtsform.

erfasst werden konnte. Konkret heißt das, dass Kirchengemeinden, die in den vergangenen Jahren ihre Einrichtungen abgegeben haben, zwar strukturelle Veränderungen vorgenommen haben, da sie jedoch nicht mehr als Träger tätig sind, in der Erhebung nicht befragt wurden.

Abb. 8: Durchführung von strukturellen Veränderungen in den letzten fünf Jahren nach Trägergruppe^{***}, Angaben in %

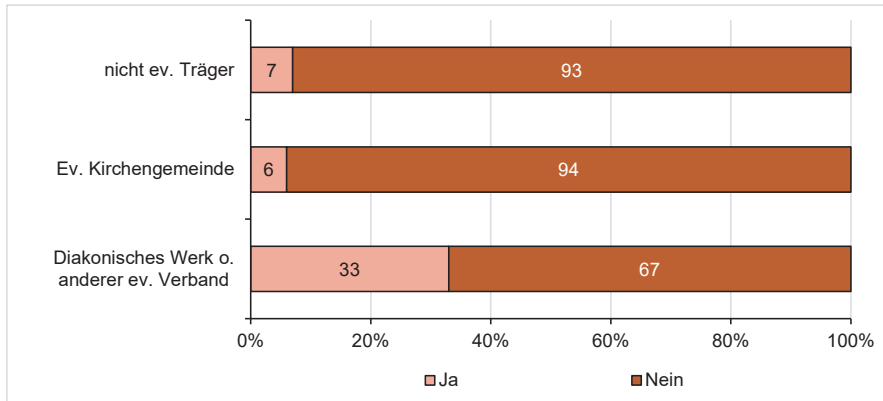


Quelle: TrEiKo-Trägerbefragung 2020/2021, gewichtete Werte, N=895, eigene Berechnungen, p-Werte basieren auf dem χ^2 -Test: ^{***}: $p < .001$; ^{**}: $p < .01$; ^{*}: $p < .05$

Fragt man nach den konkreten strukturellen Veränderungen, gaben 33 % der evangelischen Verbände an, in den letzten fünf Jahren Kindertageseinrichtungen von anderen Trägern übernommen zu haben, während dies bei Kirchengemeinden lediglich 6 % angaben (vgl. Abb. 9).⁵ Diese deutliche Differenz deutet auf eine stärkere Integration und Konsolidierung bei den Verbänden hin, die durch ihre institutionelle Größe, zentralisierten Strukturen und höhere Professionalität begünstigt sein dürfte. Gleichzeitig ist dieses Ergebnis aber auch ein Hinweis darauf, dass Träger ihre Kitas abgeben und nicht mehr in dem Feld tätig sind. Waren das insbesondere Kirchengemeinden, ist es dort womöglich zu so hohen Herausforderungen gekommen, dass sie nicht mehr als Kita-Träger fungieren.

5 An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass hier nicht eindeutig geklärt werden kann, ob Träger dies nur angaben, wenn eine Übernahme von Einrichtungen nicht-evangelischer Träger erfolgte oder ob dies immer auch angegeben wurde, wenn Verbände Kitas evangelischer Kirchengemeinden übernommen haben.

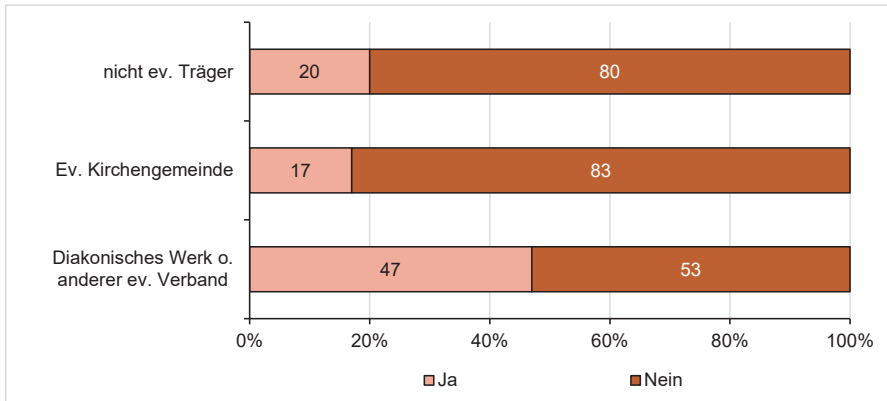
Abb. 9: Übernahme von Einrichtungen eines anderen Trägers in den letzten fünf Jahren nach Trägergruppe**, Angaben in %



Quelle: TrEiKo-Trägerbefragung 2020/2021, gewichtete Werte, N=841, eigene Berechnungen, p-Werte basieren auf dem χ^2 -Test: ***: $p < .001$; **: $p < .01$; *: $p < .05$

Auch beim Ausbau hauptamtlicher Stellen zeigen sich deutliche Unterschiede zwischen evangelischen Verbänden und Kirchengemeinden. Während 47 % der Verbände angaben, in den vergangenen fünf Jahren ihre hauptamtlichen Stellen ausgebaut zu haben, trifft dies lediglich auf 17 % der Kirchengemeinden zu (vgl. Abb. 10). Dieser Befund dürfte maßgeblich durch die strukturellen und organisatorischen Unterschiede zwischen den beiden Trägertypen beeinflusst sein. Verbände verfügen häufig über größere institutionelle Strukturen, professionalisierte Verwaltungsprozesse und eine höhere Anzahl an Kindertageseinrichtungen, was eine zunehmende Komplexität der Steuerungs- und Koordinationsaufgaben mit sich bringt. Dieser gestiegene Bedarf an organisatorischer Kapazität dürfte den Ausbau hauptamtlicher Stellen für Verbände unumgänglich machen. Wie Birkel-Barmsen und Madeira Firmino (2022) ausführen, ist die Expansion von Organisationsstrukturen eng mit der Notwendigkeit verbunden, zusätzliche personelle Ressourcen zu schaffen, um den wachsenden Anforderungen an Administration, Organisation und Qualitätssicherung gerecht zu werden. Der Ausbau hauptamtlicher Stellen kann somit als zentrale Voraussetzung für die langfristige Leistungsfähigkeit und Stabilität der Verbände betrachtet werden.

Abb. 10: Ausbau hauptamtlicher Stellen beim Träger in den letzten 5 Jahren nach Trägergruppe**, Angaben in %



Quelle: TrEiKo-Trägerbefragung 2020/2021, gewichtete Werte, N=841, eigene Berechnungen, p-Werte basieren auf dem χ^2 -Test: ***: $p < .001$; **: $p < .01$; *: $p < .05$

Die Ergebnisse zeigen, dass evangelische Verbände deutlich häufiger strukturelle Veränderungen durchführen, wie die Übernahme von Kindertageseinrichtungen oder den Ausbau hauptamtlicher Stellen. Dennoch sollte berücksichtigt werden, dass auch Kirchengemeinden aktiv auf veränderte Rahmenbedingungen reagieren könnten, jedoch möglicherweise durch alternative Formen der Organisationsentwicklung, die in den vorliegenden Daten nicht erfasst wurden. Diese könnten beispielsweise Kooperationen, einem Zusammenschluss mit anderen Gemeinden oder eine stärkere Einbindung externer Ressourcen umfassen. Solche Ansätze könnten darauf abzielen, die Anpassungsfähigkeit und Effizienz kirchengemeindlicher Träger trotz begrenzter institutioneller Kapazitäten zu stärken.

5. Diskussion und Ausblick

Die vorliegende Untersuchung liefert erstmals differenzierte empirische Einblicke in die Organisationsformen, Steuerungsansätze und strukturellen Veränderungen evangelischer Träger in der Kindertagesbetreuung. Sie zeigt eindrücklich, dass die häufig verwendete Bezeichnung „konfessionelle Träger“ im Allgemeinen und „evangelische Träger“ im Besonderen eine Homogenität suggeriert, die der Realität nicht gerecht wird. Vielmehr offenbart sich eine erhebliche Vielfalt innerhalb der evangelischen Trägerlandschaft, die signifikante Unterschiede in den Strukturen und Praktiken zwischen Verbänden und Kirchengemeinden aufzeigt.

Erstens verdeutlichen die Ergebnisse, dass evangelische Verbände und Kirchengemeinden unterschiedliche organisatorische Rahmenbedingungen aufweisen. Verbände zeichnen sich durch größere Organisationseinheiten, stärker professionalisierte Verwaltungsstrukturen und einem überwiegenden Einsatz

hauptamtlichen Personals aus. Im Gegensatz dazu agieren Kirchengemeinden häufig als Einzelträger mit einer stärkeren Einbindung ehrenamtlicher Kräfte und einer häufigeren Auslagerung administrativer Aufgaben an externe Stellen. Diese Unterschiede umfassen nicht nur unterschiedliche Ressourcenausstattungen, sondern auch variierende Kapazitäten zur Steuerung und Unterstützung der Einrichtungen. Die Struktur der Kirchengemeinden birgt das Risiko fragmentierter Entscheidungen und unzureichend koordinierter Steuerungsaufgaben, bietet jedoch zugleich Potenzial für eine stärkere Einbindung lokaler Akteure und damit eine engere Verankerung in der Gemeinde. Künftige Forschungsarbeiten sollten untersuchen, wie diese unterschiedlichen Organisationsformen langfristig die Qualität und Stabilität der Träger beeinflussen, aber auch welchen Einfluss dies auf die Qualität in den Kitas hat.

Zweitens zeigen die Ergebnisse Unterschiede in den Steuerungspraktiken, die eng mit den strukturellen Gegebenheiten der Träger verknüpft zu sein scheinen. Verbände verfolgen tendenziell eine zentralisierte Steuerung, insbesondere in wichtigen Managementbereichen wie der Personalrekrutierung. Kirchengemeinden hingegen delegieren häufiger strategische und fachliche Aufgaben, etwa das Qualitätsmanagement oder die Weiterentwicklung von Einrichtungskonzeptionen, direkt an die Kitas. Besonders bemerkenswert ist, dass knapp ein Drittel der Kirchengemeinden den Prozess der Qualitätsentwicklung vollständig den Einrichtungen überlässt. Diese Delegation dürfte auf die strukturellen Unterschiede und die geringere Professionalisierung der Träger, sowie die verstärkte Einbindung ehrenamtlicher Kräfte und die häufigere Auslagerung administrativer Aufgaben zurückzuführen sein. Während diese Praxis die Autonomie der Einrichtungen stärken kann, birgt sie zugleich das Risiko, Leitungskräfte zu überfordern, die Aufgaben übernehmen müssen, die typischerweise auf Trägerebene angesiedelt sein sollten. Dies ist unter anderem vor dem Hintergrund kritisch anzumerken, dass eine hohe Aufgabenlast nachweislich die Arbeitszufriedenheit und Gesundheit von Leitungspersonen beeinträchtigen kann (Schreyer et al., 2014; Viernickel et al., 2017). Darüber hinaus könnte die Delegation zentraler, insbesondere fachlicher Steuerungsaufgaben, die Sicherstellung einheitlicher Qualitätsstandards erschweren. Die Ergebnisse liefern Hinweise, unterstreichen aber auch die Notwendigkeit, diese Zusammenhänge weiter zu analysieren, um die Auswirkungen der Steuerungsansätze auf die Qualität und Stabilität der Kindertagesbetreuung fundiert bewerten zu können.

Drittens offenbaren die Analysen signifikante Unterschiede bei der Umsetzung struktureller Veränderungen. Evangelische Verbände haben in den letzten Jahren häufiger Maßnahmen wie die Übernahme von Kitas anderer Träger oder den Ausbau hauptamtlicher Stellen durchgeführt. Diese Entwicklungen deuten auf fortschreitende Konsolidierungsprozesse hin, die darauf abzielen, kleinere Einheiten in größere, stärker professionalisierte Strukturen zu integrieren. Ungeklärt

ist bislang in weiten Teilen, ob diese Prozesse zu einer verbesserten Steuerung und Unterstützung der Einrichtungen führen oder ob sie spezifische Bedürfnisse und Werte kleinerer Träger unzureichend berücksichtigen. Eine vertiefte Analyse der sozialen und organisatorischen Dynamiken solcher Konsolidierungsprozesse könnte wichtige Erkenntnisse für die strategische Weiterentwicklung der evangelischen Trägerlandschaft liefern.

Abschließend kann festgehalten werden, dass diese Studie einen Beitrag zur Schließung bestehender Forschungslücken leistet und eine fundierte Grundlage für zukünftige Untersuchungen bietet, die darauf abzielen, die Qualität und Nachhaltigkeit der evangelischen Träger in der Kindertagesbetreuung weiter zu stärken. Einschränkend ist zu erwähnen, dass es unklar bleibt, wie sich die Unterschiede in den Steuerungsansätzen langfristig auf die Qualität und Stabilität der Trägerschaft auswirken. Insbesondere bei Kirchengemeinden, deren Steuerung stärker auf Delegation an die Kitas basiert, sollten die zur Verfügung stehenden Ressourcen für ehrenamtliche Kräfte sowie Leitungs- und Fachkräfte detaillierter untersucht werden. Ein nächster Schritt sollte zudem darin bestehen, die identifizierten Unterschiede in den Steuerungsansätzen mithilfe multivariater Analysen abzusichern. Darüber hinaus ist zu klären, inwieweit die Professionalisierungsstrategien der Verbände tatsächlich zu einer verbesserten Qualität in der frühkindlichen Bildung führen und welche Best Practices sich daraus ableiten lassen.

Literatur

- Anders, Y. & Oppermann, E. (2024). Frühpädagogische Qualität in Kindertageseinrichtungen: Eine Erweiterung des Struktur-Prozess-Modells. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 27(2), 551–577. <https://doi.org/10.1007/s11618-024-01218-7>
- Autorengruppe Fachkräftebarometer. (2021). *Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2021*. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte.
- Ballaschk, I. (2024). Zur Rolle von Leitungskräften als Organisationsentwickler:innen im Handlungsfeld Kindertageseinrichtungen. In Stiftung Haus der kleinen Forscher (Hrsg.), *Kita-Entwicklung – Ansätze und Konzepte für Organisationsentwicklung in der frühen Bildung* (S. 133–168).
- Behr, K., Krimmer, H., Rauschenbach, T. & Zimmer, A. (Hrsg.). (2008). *Die vergessene Elite: Führungskräfte in gemeinnützigen Organisationen*. Juventa-Verlag
- Birkel-Barmsen, J. (2024). Zum Personalrekrutierungserfolg von Kita-Trägern: Der Einfluss von kollektiven Anreizen und Trägermerkmalen auf die Dauer der Stellennachbesetzung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 27(2), 1447–1466.
- Birkel-Barmsen, J., Fuchs-Rechlin, K., Meiner-Teubner, C. & Wallußek, N. (2023). Personalbindung in Zeiten des Fachkräftemangels – Qualitative und quantitative Analysen zum Bindungsmanagement von Organisationen der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung. *Zeitschrift für Sozialpädagogik* 21(4), (367-387). <https://doi.org/10.3262/ZFSP2304367>

- Birkel-Barmsen, J. & Madeira Firmino, N. (2022). Aktive Organisationsentwicklung oder reaktive Organisationsgestaltung?! Analysen zur Organisationsentwicklungs- bzw. Gestaltungspraxis von KITA-Trägern. Gruppe. Interaktion. Organisation. *Zeitschrift für Angewandte Organisationspsychologie (GIO)*, 53(4), 483–490. <https://doi.org/10.1007/s11612-022-00652-7>
- Birkel-Barmsen, J., Madeira Firmino, N. & Meiner-Teubner, C. (2025). Strukturelle Veränderungen und der Zusammenhang mit Steuerungsstilen von Kita-Trägern: Eine empirische Untersuchung. *Frühe Bildung*, 14(1), 1–7.
- BMFSFJ & JFMK. (2016). *Frühe Bildung weiterentwickeln und finanziell sichern: Zwischenbericht 2016 von Bund und Ländern und Erklärung der Bund-Länder-Konferenz*. <https://www.bmfsfj.de/blob/114052/076b2053be513c4c9384a419b73faac0/fruehe-bildung-weiterentwickeln-und-finanziell-sichern-zwischenbericht-2016-von-bund-und-laendern-data.pdf>
- Bundesarbeitsgemeinschaft Landesjugendämter. (2020). *Orientierungshilfe "Kita-Träger als Qualitätsfaktor": Qualitätskriterien für die Tätigkeit von Kita-Trägern aus Sicht der Betriebslaubnisbehörden*. https://www.duvk.de/media/filer_public/60/a0/60a08dce-91c9-4e67-8ff4-dabac2d67d8f/orientierungshilfe_kita-trager_als_qualitaetsfaktor.pdf
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. (2024). *Monitoringbericht zum KiQuTG 2023*.
- Comenius-Institut (Hrsg.). (2024). *Evangelische Tageseinrichtungen für Kinder. Bildungsbericht 2024*. Comenius Institut. <https://doi.org/10.25656/01:28956>
- Destatis. (2006). *Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe. Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen und in öffentlich geförderter Kindertagespflege*. Wiesbaden.
- Destatis. (2024). *Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe. Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen und in öffentlich geförderter Kindertagespflege*. Wiesbaden.
- Eufinger, V. (2022). Ein neues Ehrenamt für die Kirche. Empfehlungen zum Management des Strukturwandels. *Herder Korrespondenz*, 5, 34–36.
- Fthenakis, W. E., Hanssen, K., Oberhuemer, P. & Schreyer, I. (Hrsg.) (2003): *Trägerzeiten Profil. Qualitätshandbuch für Träger von Kindertageseinrichtungen*. Beltz.
- Haderlein, R. (2019). *DKLK-Studie 2019. Befragung zur Wertschätzung und Anerkennung von Kita-Leitungen. Kita-Leitung in Zeiten des Fachkräftemangels*. Wolters Kluwer.
- Hogrebe, N., & Mierendorff, J. (2024). Elterninitiativen im Kontext sozialer und ethnischer Ungleichheit. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung / Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research*, 19(1), 131–137. <https://www.budrich-journals.de/index.php/diskurs/article/view/43997>
- Klug, W., & Kratzmann, J. (2016). *Erfolgreiches Kita-Management: Unternehmens-Handbuch für LeiterInnen und Träger von Kitas* (3. völlig überarb. Aufl.). Ernst Reinhardt.
- Mader, M. & Menz, M. (2019). Steuerung im Elementarbereich – Qualitätssicherung und -entwicklung aus Sicht von Trägern. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung / Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research*, 14(2), 213–226. <https://doi.org/10.3224/diskurs.v14i2.07>
- Mader, M. & Menz, M. (2022). Subjektivierung als distinktive Praxis der Profilbildung: Das trägerspezifische Erzieher_innen-Subjekt als strategisches Element der Qualitätsentwicklung. In J. Mierendorff, T. Grunau & T. Höhne (Hrsg.), *Der Elementarbereich im Wandel* (S. 181–200). Juventa.

- Meiner-Teubner, C., Böwing-Schmalenbrock, M., Olszenka, N. & Rauschenbach, T. (2024). Der KiTa-Fachkräftebedarf – eine Vorausberechnung bis zum Jahr 2035. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 27(6), 1421–1446. <https://doi.org/10.1007/s11618-024-01279-8>
- Meiner-Teubner, C., Fuchs-Rechlin, K., Madeira Firmino, N., Birkel-Barmsen, J., Wal-luβek, N. & Atkaya, T. (2023). *Träger und ihre Kitas. Fachliche und personelle Steuerung durch die Einrichtungsträger*. Eigenverlag Forschungsverbund DJI/TU Dortmund.
- Mintzberg, H. (1978). Patterns in Strategy Formation. *Management Science*, 24(9), 934–948. <https://doi.org/10.1287/mnsc.24.9.934>
- Nentwig-Gesemann, I., Fröhlich-Gildhoff, K., Betz, T. & Viernickel, S. (2016). Forschung in der Frühpädagogik. 9. *Schwerpunkt: Institutionalisierung früher Kindheit und Organisationsentwicklung*. FEL Verlag Forschung – Entwicklung – Lehre
- Riedel, B., Klinkhammer, N. & Kuger, S. (2021). Grundlagen des Monitorings: Qualitätskonzept und Indikatorenmodell. In N. Klinkhammer, S. Kuger, B. Kalicki, B. Riedel, D. D. Schacht, T. Rauschenbach & C. Meiner-Teubner (Hrsg.), *ERiK-Forschungsbericht I. Konzeption und Befunde des indikatorengestützten Monitorings zum KiQuTG* (S. 27–42). wbv.
- Schacht, D. D. & Ulrich, L. (2024). Befragungen von Trägern von Kindertageseinrichtungen: Eine Methodenstudie zu Verzerrungen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 27(2), 497–516. <https://doi.org/10.1007/s11618-023-01211-6>
- Schawel, C. & Billing, F. (2014). Outsourcing. (Strategische Transaktionen). In C. Schawel & F. Billing, *Top 100 Management Tools* (S. 189–191). Gabler. https://doi.org/10.1007/978-3-8349-4691-1_63
- Schreyer, I., Krause, M., Brandl, M. & Nicko, O. (2014). *AQUA - Arbeitsplatz und Qualität in Kitas: Auswertungen der Einrichtungsstrukturen des Projektes AQUA Bundesweite Auswertungen*. Staatsinstitut für Frühpädagogik. http://www.aqua-studie.de/Dokumente/AQUA_Endbericht.pdf
- Schreyer, I., Krause, M., Brandl-Knefz, M. & Nicko, O. (2015). Arbeitsbedingungen, Arbeitszufriedenheit und das Auftreten von beruflichen Gratifikationskrisen bei Kita-Mitarbeiter/innen in Deutschland. *Frühe Bildung*, 4(2), 71–82. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000201>
- Schroeder, W. (2017). *Konfessionelle Wohlfahrtsverbände im Umbruch. Fortführung des deutschen Sonderwegs durch vorsorgende Sozialpolitik*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-16299-3>
- Simsa, R. & Patak, M. (2016). *Leadership in Non-Profit-Organisationen. Die Kunst der Führung ohne Profitdenken* (2., aktual. Aufl.). Linde international. <https://d-nb.info/1079335676/04>
- Statistisches Bundesamt. (2024). *Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe: Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen und in öffentlich geförderter Kindertagespflege am 01.03.2024*.
- Strehmel, P. (2016). Leitungsfunktion in Kindertageseinrichtungen. Aufgabenprofile, notwendige Qualifikationen und Zeitkontingente. In S. Viernickel, K. Fuchs-Rechlin, C. Preissing, P. Strehmel, J. Bensel & G. Haug-Schnabel (Hrsg.), *Qualität für alle* (S. 131–251). Herder.
- Strehmel, P. (2018). *Personal gewinnen, binden und professionell weiterentwickeln – Ergebnisse einer Studie mit Trägern von Kindertageseinrichtungen*. KiTa Fachtexte.

https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KiTaFT_Strehmel_2018_Personalgewinne_bindenundweiterentwickeln.pdf

- Strehmel, P. (2021). Professionelle Personalentwicklung in einer heterogenen Trägerschaft der Kindertagesbetreuung. *Frühe Bildung*, 10(4), 198–206. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000537>
- Strehmel, P. & Overmann, J. (2018). *Personalentwicklung in Kindertageseinrichtungen. Ziele, Strategien und Rolle der Träger* (Bd. 28). Deutsches Jugendinstitut e.V.
- Strehmel, P. & Ulber, D. (Hrsg.). (2017). *Kitas leiten und entwickeln: Ein Lehrbuch zum Kita-Management*. Kohlhammer.
- Strehmel, P. & Viernickel, S. (2022). *Bundesweite Standards zur Betreuungsrelation in der Kindertagesbetreuung. Expertise im Auftrag des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend*.
- Viernickel, S., Voss, A. & Mauz, E. (2017). *Arbeitsplatz Kita. Belastungen erkennen, Gesundheit fördern*. Beltz Juventa.
- Wallußek, N., Böwing-Schmalenbrock, M. & Meiner-Teubner, C. (2022). *Kitas im Trägervergleich: Eine vergleichende Analyse mit Fokus auf Kitas der katholischen Kirche/Caritas, EKD/Diakonie, AWO und DRK*. Deutsches Jugendinstitut.
- Wright, M., von Unger, H. & Block, M. (2010): Partizipation der Zielgruppe in der Gesundheitsförderung und Prävention. In H. Wright (Hrsg.), *Partizipative Qualitätsentwicklung in der Gesundheitsentwicklung und Prävention* (S. 35–52). Huber.

Platzvergabe und Segregation in Kindertageseinrichtungen – Eine Diskussion empirischer Befunde mit Blick auf evangelische Träger

Nora Jehles & Nina Hogrebe

Der folgende Beitrag ergänzt den Bildungsbericht (Comenius-Institut, 2024) um Erkenntnisse aus Studien zur Platzvergabe und Segregation in Kindertageseinrichtungen (Kitas). Während der Bildungsbericht auf Basis der amtlichen Kinder- und Jugendhilfestatistik eine Vielzahl von deskriptiven Befunden über das frühkindliche Bildungssystem liefert, können spezifische Prozesse der Platzvergabe mit diesen Daten nicht direkt beleuchtet werden. Aus diesem Grund konzentrieren wir uns im Folgenden auf die Darstellung zentraler Befunde zu (trägerspezifischen) Platzvergabeprozessen in Kitas und diskutieren diese im Kontext ausgewählter Ergebnisse des Bildungsberichts zur Zusammensetzung von Kitas. Abschließend leiten wir auf Grundlage der empirischen Erkenntnisse Handlungsperspektiven für die Verantwortlichen evangelischer Kitas ab.

1. Konzeptionelle Annahmen zur Platzvergabe in Kindertageseinrichtungen

Die Platzvergabe fokussiert die Kitas, Fachkräfte bzw. Träger von Kitas im Prozess des Kita-Zugangs. Bevor es zu der Platzvergabe durch diese Akteure kommt, haben sich die Eltern – so die Theorie – über das Kita-Angebot informiert, das für sie passende Angebot ausgewählt und sich dort angemeldet bzw. beworben. Häufig werden daher Eltern als die relevanten Akteure angesehen, die aus bestehenden Angeboten wählen und diese Wahl an bestimmten Kriterien orientiert vornehmen. Ein differentes Wahlverhalten wird mit unterschiedlichen (milieuabhängigen) Präferenzen und Restriktionen erklärt (vgl. z. B. Becker 2010, 2012). Eine solche Betrachtung greift jedoch zu kurz. Emmerich (2016) bezeichnet es als analytische Schwäche, wenn der Fokus primär auf den Eltern liegt und weitgehend unbeantwortet bleibt, welchen Handlungsspielraum Bildungseinrichtungen in entsprechenden Kontexten haben. Der Zugang zu Bildungseinrichtungen ist vielmehr als komplexes Zusammenspiel verschiedener individueller und institutioneller Akteure zu verstehen. An- und Auswahl sind als prozesshaft, reziprok und in veränderlichen Kontexten eingebunden zu verstehen. Neben gegenseitigen Aushandlungsprozessen und der damit verbundenen Passungsarbeit von Eltern und Einrichtungen spielen sozialräumliche Strukturen sowie kommunale Planungs- und Steuerungsmechanismen eine Rolle. So kann der Auswahlprozess von Seiten der Kitas u. a. durch die Vorgabe bestimmter

Kriterien durch Träger mitgesteuert sein. Neben explizit formulierten Kriterien kommt eine zweite, subtilere Handlungsebene zum Tragen, die zu spezifischen Auswahlprozessen und damit zusammenhängenden Ein- und Ausschlüssen führen kann. Es ist weiterhin davon auszugehen, dass der Handlungsspielraum der Kitas auch von dem Verhältnis von Angebot und Nachfrage und der damit verbundenen lokalen Wettbewerbssituation mitbestimmt wird (Ernst et al., 2013; Hock et al., 2014; Mierendorff et al., 2015).

Hinsichtlich der Platzvergabe sind auch rechtliche Rahmenbedingungen und die daraus resultierenden Handlungsmöglichkeiten der Akteur:innen des frühkindlichen Bildungssystems zu berücksichtigen. Seit 2013 hat jedes Kind ab dem ersten vollendeten Lebensjahr einen Rechtsanspruch auf einen Betreuungsplatz, wobei Kita und Kindertagespflege als gleichrangige Angebote angesehen werden. Ab dem dritten Lebensjahr besteht ein Rechtsanspruch auf eine Betreuung in der Kita (§ 24 SGB VIII). Neben dem grundsätzlichen Rechtsanspruch auf einen Betreuungsplatz ist auch das Wunsch- und Wahlrecht (§ 5 SGB VIII) der Eltern rechtlich kodifiziert, das sich auf die Wahl einer konkreten Einrichtung bezieht; ebenso sollen die persönlichen Interessen wie die weltanschauliche oder religiöse Orientierung des Individuums bzw. der Familie bei der Inanspruchnahme von Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe berücksichtigt werden.

Auf der Angebotsseite muss zwischen öffentlichen und freien Trägern unterschieden werden, denn während die öffentlichen Träger für die Gewährleistung und Erfüllung der Rechtsansprüche und die Steuerung des frühkindlichen Bildungssystems zuständig sind, sind die freien Träger durch das Subsidiaritätsprinzip in ihrem Handeln autonom (Trägerautonomie). Dementsprechend können sie auch im Hinblick auf die Vergabe von Plätzen frei entscheiden, wie sie zur Verfügung stehende Plätze vergeben. Daraus folgt auch, dass Eltern kein Recht auf Aufnahme ihres Kindes in eine Kita in freier Trägerschaft haben (Rat der evangelischen Kirche in Deutschland, 2000). Aufgrund des vielerorts herrschenden Platzmangels (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2024, S. 113) können Eltern zudem oftmals gar nicht aus verschiedenen Kita-Angeboten auswählen; vielmehr sind es die Akteur:innen auf der Angebotsseite, die aus einer Vielzahl von Familien auswählen (können/müssen). Da in den ostdeutschen Bundesländern der Bedarf weitgehend gedeckt ist, konzentriert sich der Mangel an Kita-Plätzen in Deutschland vor allem auf westliche Bundesländer und Stadtstaaten. Besonders betroffen sind Kinder unter drei Jahren, bei denen die Nachfrage nach Betreuungsplätzen deutlich höher ist.

2. Ungleiche Zugangschancen und Segregation als Resultat von Platzvergabeprozessen

Studien zeigen, dass die Wahrscheinlichkeit eines ungedeckten Bedarfs bei unter 3-Jährigen von familiären Merkmalen abhängt, d. h. das Risiko, trotz Betreuungswunsch keinen Kita-Platz zu erhalten, ist ungleich verteilt. Insbesondere Alleinerziehende, armutsgefährdete Familien und Familien, die zu Hause überwiegend kein Deutsch sprechen, berichten häufiger, dass sie keinen Kita-Platz erhalten, obwohl sie einen wollten, und nennen dafür Gründe auf der Angebotsseite. So geben alleinerziehende Familien häufiger als Paarfamilien an, dass es im Ort kein passendes Angebot gebe. Der entsprechende Unterschied beläuft sich auf zehn Prozentpunkte. Bei Familien, die zuhause kein Deutsch sprechen, beträgt der Unterschied sogar 19 Prozentpunkte (Huebener et al., 2023).

In dem Zusammenhang ist auf den besonderen Bedarf an Kindertagesbetreuung dieser Familien hinzuweisen. Für Alleinerziehende ist ein (bedarfsgerechter) Betreuungsplatz notwendig, um einer Erwerbstätigkeit nachzugehen. Oder anders formuliert: Finden alleinerziehende Eltern keine geeignete Kinderbetreuung, kann dies zur Folge haben, dass sie ihrer Erwerbstätigkeit nicht mehr nachgehen können und ihr Armutsrisiko dadurch steigt. Auch Kinder aus Familien, die zuhause eine andere als die deutsche Sprache sprechen, sind besonders auf einen Kita-Besuch angewiesen, weil sie dort die deutsche Sprache besser lernen können (vgl. Becker, 2010). Insbesondere sozial benachteiligte Kinder erhalten somit nicht so leicht Zugang zur institutionellen Kindertagesbetreuung, würden aber von einem Kita-Besuch besonders profitieren, wenn dieser zwischen dem zweiten und dritten Lebensjahr beginnt und die Qualität der Angebote gesichert ist (vgl. Burger, 2010; Sylva et al., 2004). Insofern kommt den Akteuren auf der Angebotsseite eine zentrale Rolle bezüglich der Herstellung von Chancengleichheit zu.

Aus der Platzvergabe resultiert somit zum einen, welche Familien überhaupt Zugang zu einer Kita haben und welche Familien nicht. Zum anderen resultiert aus der Platzvergabe auch die Zusammensetzung der Kitas, d. h. die Höhe des Anteils an Kindern aus benachteiligten Familien. In Anlehnung an die stadtsoziologische Segregationsforschung lässt sich die Zusammensetzung der Kitas als das Resultat von Kita-Segregation bezeichnen. Hier wird insbesondere zwischen sozialer und ethnischer Segregation unterschieden (Farwick, 2012). Die soziale Segregation bezieht sich auf Merkmale des sozialen Hintergrunds der Familien, also z. B. die Einkommenssituation, Erwerbstätigkeit oder den Bildungshintergrund der Eltern. Ethnische Segregation bezieht sich auf Merkmale wie Herkunft, Sprache, Nationalität oder Religion. Die Zusammensetzung einer Kita ist aus individueller, institutioneller und gesellschaftlicher Perspektive relevant, denn sie kann die Bil-

dungsprozesse und die Kompetenzentwicklung von Kindern beeinflussen (Kuger & Kluczniok, 2008; Ebert et al., 2013; Becker, 2006; Biedinger & Becker, 2010; Groos & Jehles, 2015), wodurch die Bildungschancen von Kindern auch langfristig beeinträchtigt werden können. So zeigen verschiedene Untersuchungen zu den direkten Folgen von Kita-Segregation, dass die ethnische Komposition der Kitas einen Einfluss auf die sprachliche Entwicklung von (vor allem benachteiligten) Kindern hat und ein hoher Anteil an Kindern nicht-deutscher Herkunft die Prozessqualität beeinflussen kann (Tietze et al., 2013; Niklas et al., 2011; Högrefe & Pomykai, 2019; Kuger & Kluczniok, 2008, S. 173).

Hinsichtlich der sozialen Komposition sind die Befunde uneinheitlich. Während der Bildungs- und Erwerbsstatus keinen Einfluss auf die sprachliche Entwicklung zu haben scheint (Kuger & Kluczniok, 2008; Biedinger & Becker, 2010), werden mitunter deutliche Effekte des Anteils armer Kinder in Kitas auf verschiedene schulrelevante Entwicklungsmerkmale sichtbar (Groos & Jehles, 2015). Allerdings hängen unterschiedliche Segregationsdimensionen oftmals zusammen, d.h. Kitas weisen sowohl einen hohen Anteil an Kindern nicht-deutscher Herkunft als auch eine hohe Armutsquote auf (Groos et al., 2018; Reid et al., 2015).

Högrefe und Pomykai (2019) untersuchen vor diesem Hintergrund, welchen Einfluss eine entsprechende Risikokompilation¹ in Kitas auf die Sprachkompetenzen von Kindern hat. Die Ergebnisse ihrer Analysen lassen sich folgendermaßen zusammenfassen: Die Deutschkenntnisse der Kinder sind umso geringer, je höher der Anteil an benachteiligten Kindern in den Kitas ist. Hinsichtlich der Grammatikkompetenzen zeigt sich, dass sowohl Kinder in Kitas mit niedrigen als auch mit sehr hohen Anteilen einer Risikokompilation über bessere Grammatikkompetenzen verfügen. Diesen Befund erklären die Autorinnen mit dem Förderprogramm des Bundes „Schwerpunkt Kitas Sprache & Integration“, in dessen Rahmen einige Einrichtungen mit sehr hohen Anteilen an benachteiligten Kindern mit zusätzlichen Ressourcen ausgestattet wurden und hierdurch die Sprachkompetenzen der Kinder besser fördern konnten. Durch die Analysen von Schuleingangsuntersuchungsdaten können Groos und Jehles (2015) zeigen, dass eine bessere Ressourcenausstattung von Kitas im Rahmen der nordrhein-westfälischen Landesprogramme Familienzentren und „Soziale Brennpunktkitas“ die Entwicklung von Kindern positiv beeinflussen.

Laut Strehmel und Viernickel (2022) finden sich „in der empirischen Fachliteratur (...) genügend Hinweise, dass es qualitätssteigernd ist, in Fachkraft-Kind-Relationen in Einrichtungen/Gruppen mit besonderen Herausforderungen (...) zu investieren“ (ebd., S. 10) und fast alle Bundesländer haben eine entsprechende

1 Die Risikokompilation definieren die Autorinnen durch einen Index, in den der Anteil der Kinder mit a) Migrationshintergrund, b) Sprachförderbedarf, c) fehlender Teilnahme an non-formalen Bildungsangeboten wie Schwimmen, Musik und Sport, d) unvollständigen Vorsorgeuntersuchungen sowie e) Beitragsbefreiung eingehen.

gezielte Ressourcenallokation implementiert (Espenhorst et al., 2023). Dies ist auch deshalb von Relevanz, weil das Ausmaß der Kita-Segregation auch die Arbeit der pädagogischen Fachkräfte beeinflusst (Almstadt et al., 2012). Dazu beschreiben Hock, Holz und Kopplow (2014) bezugnehmend auf die Untersuchung von Holz (2007), dass mit einem erhöhten Anteil der Kinder aus einkommensarmen Familien auch ein höherer Anteil von Kindern verbunden ist, denen es an entwicklungsförderlichen Erfahrungswelten und Anregungen fehlt. Wichtige informelle Bildungsprozesse und Alltagsbildung haben in geringerem Ausmaß stattgefunden, sodass sich in diesen Kitas viele Probleme konzentrieren würden. Aus geringeren materiellen Ressourcen der Eltern resultiere ein erhöhter Beratungsaufwand in materiellen Fragen, beispielweise nach Zuschüssen oder Ermäßigungen und Möglichkeiten, Zusatzkosten für Ausflüge oder Projekte zu tragen. Zudem generieren die Kitas weniger oder keine zusätzlichen Einnahmen über Fördervereine (Hock et al., 2014, S. 36). Ungeachtet empirischer Befunde, dass die Sozialstruktur der Einrichtungen nicht mit der Sozialstruktur des Sozialraums gleichzusetzen ist (Groos et al., 2018; Högrefe, 2014), zeigen die Ergebnisse der Kita-Studie des Paritätischen Gesamtverbandes, dass der Anteil der unbesetzten Stellen höher ist und weniger Bewerbungen für ausgeschriebene Stellen eingehen, je stärker der Sozialraum von Kita-Fachkräften als benachteiligt wahrgenommen wird (Colbasevici & Espenhorst, 2024, S. 31). Insofern verdeutlichen die Befunde, dass die Sozialstruktur der Einrichtungen die Arbeitsbedingungen der Fachkräfte beeinflussen und auch im Hinblick auf die aktuellen Debatten um den Fachkräftemangel (Meiner-Teubner et al., 2024) zu diskutieren sind.

Schließlich ist Kita-Segregation auch aus gesellschaftlicher Sicht zu problematisieren, denn sie widerspricht der Möglichkeit, Kinder in einer demokratisch-pluralistischen Gesellschaft möglichst früh in ein von Diversität geprägtes Umfeld zu integrieren (Vandenbroeck, 2015). Vor dem Hintergrund sozialräumlicher Polarisierungen und der frühen Separierung im deutschen Schulsystem sind Kitas einer der wenigen Orte, an denen das Erleben von Diversität durch gruppenübergreifende Kontakte (noch) möglich ist (Tropp & Saxena, 2018).

3. Empirische Befunde zur Platzvergabe in Kindertageseinrichtungen

Hinsichtlich der Platzvergabe stellt sich zunächst die Frage, wer auf der Seite der Anbietenden die Kita-Plätze vergibt, also ob es die Kita-Leitungen oder Akteure auf Träger-Ebene sind. Hierzu liefert das Projekt „Träger und ihre Kitas – Träger-Einrichtungs-Kooperationen im Spannungsfeld zwischen Steuerung und Unterstützung“ (TrEiKo) erste Ergebnisse. Durch Befragungen von Einrichtungsakteuren und Kita-Trägern wird deutlich, dass den Kita-Leitungen bei der Vergabe

von Plätzen eine entscheidende Rolle zukommt. Die Platzvergabe erfolgt zu etwa gleichen Teilen ausschließlich durch die Kita-Leitung (39 %) oder unter Mitbestimmung der Kitas (41 %) (Meiner-Teubner & Peters, 2021). Zu vergleichbaren Ergebnissen kommen auch Bader und Scholz (2024) auf der Basis von Daten der Teaching and Learning International Survey (TALIS) Starting Strong 2018 Studie: In Deutschland sei „fast immer die Kita-Leitung oder anderes Personal, das direkt in der Kita arbeitet, an der Entscheidung beteiligt“ (ebd., S. 11). Die Anteile der Kita-Leitungen, die alleine entscheiden, sind in dieser Studie mit um die 60 % dabei noch höher; knapp 30 % treffen sie gemeinsam mit dem Träger. In keinem anderen Land der international vergleichenden Studie werde, so die Autor:innen, das Kita-Personal so häufig aktiv in die Platzvergabeprozesse einbezogen. Dieser Befund wird auch durch Interviews mit Akteuren auf Träger- und Einrichtungsebene im Rahmen des Projektes „Segregation und Trägerschaft. Eine quantitativ-qualitative Studie zur Untersuchung von sozialer und ethnischer Entmischung in Kitas“ (SET) bestätigt: Die Platzvergabe erfolge in der Regel durch Einrichtungsleitungen und werde vom Träger nur teilweise oder punktuell begleitet/strukturiert (Hogrebe et al., 2023).

Diesbezüglich ist zu klären, nach welchen Kriterien Plätze vergeben werden und welche Faktoren die Platzvergabe beeinflussen. Laut der Analyse von Daten der TALIS Starting Strong 2018 Studie durch Bader und Scholz (2024) halten um die 90 % der Befragten das Kriterium, das ein Geschwisterkind die Einrichtung bereits besucht, für (eher) wichtig, gefolgt von der Berufstätigkeit der Eltern sowie dem Alter und Geschlecht des Kindes (jeweils ca. 60 %). Ungleichheitsrelevante Aspekte wie eine finanzielle Benachteiligung der Familie oder eine ethnisch und kulturell durchmischte Zusammensetzung der Gruppe oder Einrichtung erachten demgegenüber nur 20 % bis 30 % für relevant. Gut 10 % geben auch die Konfession/Religionszugehörigkeit des Kindes als wichtiges Entscheidungskriterium an, wobei in dem Beitrag nicht zwischen den verschiedenen Trägern differenziert wird. Bedenkenswert erscheint darüber hinaus das Ergebnis, dass sowohl Platzknappheit als auch eine stärkere Auswahl beim Kita-Zugang in benachteiligten Wohngebieten und Einrichtungen, in denen Ungleichheit aufgrund von Migration und Armut bereits eine Rolle spielt, häufiger vorkommen.

Auch Hogrebe et al. (2021) untersuchen mit den Daten des Nationalen Bildungspanels (NEPS), wie wichtig verschiedene Aufnahmekriterien bei der Vergabe von Kita-Plätzen für pädagogische Fachkräfte² (n = 450) sind und welche Unterschiede sich diesbezüglich zwischen verschiedenen Trägerorganisationen zeigen. Die Autor:innen vermuten, dass die Kriterien, die bis zur Einführung

2 Einschränkung ist anzumerken, dass die Bewertung der Kriterien durch Fachkräfte in Gruppen und nicht durch Einrichtungsleitungen erfolgte. Zudem lässt die Bewertung von vorgegebenen Kriterien grundsätzlich keine unmittelbaren Rückschlüsse auf die tatsächlichen Handlungspraktiken zu.

des Rechtsanspruchs rechtlich vorgegeben waren (Notwendigkeit der Betreuung aufgrund von Erwerbstätigkeit, Ausbildung oder Studium, Kindeswohl und alleinerziehend) aufgrund des Platzmangels weiterhin angewendet werden. Den Analysen zufolge ist auch hier vor allem bedeutsam, ob ein Geschwisterkind bereits die Kita besucht, gefolgt von sozialer Bedürftigkeit, dem Alter des Kindes und der Berufstätigkeit der Eltern. Als weniger wichtig erachten die befragten Fachkräfte die Wartezeit und die Nähe zum Wohnort. Eher unbedeutend sind die Nähe zum Arbeitsplatz und der Entwicklungsstand des Kindes. Differenziert nach Trägerart zeigen sich kaum Unterschiede bei der Bewertung der Kriterien. Lediglich für Fachkräfte von Kitas in Trägerschaft sonstiger juristischer Personen/Vereinigungen³ erscheinen die Erwerbstätigkeit und die soziale Bedürftigkeit weniger wichtig als für kommunale oder andere freie Träger.

Darüber hinaus zeigen über 70 offene Nennungen, dass es neben explizit formulierten Kriterien eine zweite, subtilere Handlungsebene bei der Platzvergabe zu geben scheint. Die genannten Aspekte beziehen sich unter anderem auf geteilte Werte, das Mittragen pädagogischer Überzeugungen sowie eine mögliche praktische Verwertbarkeit (wie z. B. handwerkliches Geschick oder der Zugang zu Ressourcen für kleinere Bauprojekte) oder Merkmale, die ein reibungsloses Einfügen in den Kita-Alltag erwarten lassen (z. B. Empfehlungen durch andere Eltern oder Fachkräfte oder die Bekanntheit der Familie durch Geschwisterkinder). Auch die Ergebnisse der Interviews im Projekt SET verweisen darauf, dass die Platzvergabe weniger nach expliziten Kriterien, sondern vielmehr situativ und fallbezogen erfolgt (Hogrebe et al., 2023).

In ähnlicher Weise nennen Berliner Kita-Leitungen ebenfalls zunächst die Betreuung von Geschwisterkindern und Kindern von Mitarbeitenden als relevante Entscheidungskriterien, da dies den logistischen Aufwand sowohl für die Eltern als auch die Kita-Leitung verringere. Bei den wenigen verbleibenden Plätzen spielen Alter und Geschlecht eine Rolle, um eine ausgewogene Gruppenmischung zu gewährleisten. Über diese Aspekte hinaus nennen die befragten Kita-Leitungen weitere Faktoren, wie z. B. das Bedürfnis nach zwischen-

3 Im SGB VIII wird nicht definiert, wer Träger der freien Jugendhilfe ist. Neben den Kirchen und Religionsgemeinschaften des öffentlichen Rechts sowie den Verbänden der freien Wohlfahrtspflege, die gemäß § 75 Abs. 3 SGB VIII per se anerkannte Träger sind, gehören auch private Organisationen, die Aufgaben im Sinne des SGB VIII anbieten oder anbieten wollen (in der Regel ein eingetragener Verein, zunehmend auch eine GmbH oder eine Stiftung bürgerlichen Rechts), zu den Trägern der Kinder- und Jugendhilfe (Deutscher Bundestag, Wissenschaftliche Dienste, 2009). Die Kategorie der sonstigen Träger ist dabei im Kontext der Statistik häufig eine „Sammelgruppe der keinem der übrigen aufgeführten Verbände zugeordneten Träger“ (Böwing-Schmalenbrock & Tiedemann, 2019, S. 14). Bei Hogrebe et al. (2021) fallen zum Beispiel Elterninitiativen zu einem Großteil in diese Kategorie.

menschlicher Harmonie sowie die hartnäckige Initiative von Eltern, sich über die Einrichtung zu informieren (Dohmen et al., 2021). Im Hinblick auf den Zugang für sozial benachteiligte Familien konstatieren Dohmen et al. (2021), dass die aktuelle von Personalmangel geprägte Situation in den Berliner Kitas es aus Sicht der Befragten notwendig mache, dass die Gruppen ausgewogen sind und möglichst störungsfrei funktionieren; dies stünde eher in Frage, wenn Kinder aus benachteiligten Familien aufgenommen werden, wenngleich den Kita-Leitungen das damit verbundene Dilemma durchaus bewusst sei (vgl. hierzu auch Bader & Scholz, 2024). Auch wenn sich die Befunde von Dohmen et al. (2021) auf Berlin beschränken, sind sie anschlussfähig an die Befunde von Huebener et al. (2023), denen zufolge Alleinerziehende, armutsgefährdete Familien und Familien, die zu Hause überwiegend kein Deutsch sprechen, häufiger von Problemen beim Zugang zu Kitas berichten. Und auch die Befunde eines deutschlandweiten Feldexperiments verweisen darauf, dass Kita-Leitungen seltener und weniger ermutigend auf E-Mails mit Anfragen zu freien Plätzen und Platzvergabeverfahren antworten, wenn die Namen einen Migrationshintergrund implizieren (Hermes et al., 2023).

Die skizzierten Befunde verdeutlichen, dass Kita-Leitungen zwar die Platzvergabe häufig maßgeblich eigenverantwortlich vollziehen⁴, entsprechende Entscheidungen aber nur mit Blick auf Konsequenzen für ihre Einrichtung treffen und übergeordnete ungleichheitsbezogene Fragen eher außer Acht lassen. Daher stellt sich die Frage, inwieweit Träger Platzvergabeprozesse stärker begleiten oder strukturieren können und sollten. Bei den öffentlichen Trägern findet diesbezüglich – erzwungenermaßen – ein erstes Umdenken statt: So haben die Kommunalen Spitzenverbände und Landesjugendämter in NRW (o. J.) anlässlich von Rechtsprechung eine Arbeitshilfe zu Aufnahmekriterien für Kitas entwickelt, die Jugendämter darin unterstützen soll, transparente und nachvollziehbare Verfahren für die Platzvergabe zu etablieren. Wenngleich die Urteile und die darauf aufbauende Arbeitshilfe in erster Linie kommunale Kitas des öffentlichen Trägers betrifft, hat das Verwaltungsgericht auch „die Frage aufgeworfen, ob das Jugendamt hinsichtlich der Kitas von freien Trägern ebenso für ein einwandfreies Vergabeverfahren sorgen muss, insbesondere in öffentlich geförderten Kitas freier Träger“ (ebd., o. S.).

Mit Blick auf die freien Träger ist zu verzeichnen, dass diese sich laut Högge et al. (2023) bislang tendenziell eher einer Einflussnahme durch den öffentlichen Träger verwehren und in diesem Zuge das Subsidiaritätsprinzip und ihre Trägerautonomie betonen. Bei konfessionellen Trägern kommt hier auch

4 Das Verhältnis von Trägerorganisation und Kita-Leitung kann jedoch stark variieren: Es gibt Kita-Leitungen, die sehr autonom agieren; gleichzeitig beschreibt Jehles (im Druck) aber auch, dass manche Kita-Leitungen durch Vorgaben von den Trägerorganisationen bei der Platzvergabe nicht frei entscheiden können.

die Frage nach der Relevanz der Religionszugehörigkeit auf. Auf der Basis von Expert:inneninterviews mit Vertreter:innen des öffentlichen Trägers (n = 9) in sechs Kommunen in NRW⁵ arbeitet Jehles (im Druck) heraus, dass die freien Träger sich in ihrem Platzvergabeverhalten in der Wahrnehmung der Interviewten stark voneinander unterscheiden würden. Insbesondere Kitas freier Träger wie z. B. der Arbeiterwohlfahrt (AWO) werden als besonders offen für alle Kinder beschrieben. Wenngleich es wenig überraschend erscheint, dass kirchliche Träger der Religionszugehörigkeit eine größere Bedeutung zumessen, ist dies dennoch segregationsrelevant. Zudem verweisen Unterschiede innerhalb kirchlicher Träger darauf, dass hier durchaus auch unterschiedliche Prioritätensetzungen möglich sind: So spiele die Konfession für katholisch getragene Kitas eine größere Rolle als für evangelische Kitas. Zudem sei die Konfession für Kitas, die einer Kirchengemeinde angehören, wichtiger als für Kitas, die einem christlichen Verein angehören. Aus der Trägerautonomie und dem damit verbundenen Handlungsspielraum der freien Träger ergeben sich aus der Sicht der Interviewpersonen in der Folge höhere Migrationsanteile in den öffentlichen Kitas, denn die freien Träger würden stärker selektieren und insbesondere konfessionelle Träger würden getaufte Kinder prioritär berücksichtigen.

Auch Menzel und Scholz (2022) generieren in ihrer international verglichenen Untersuchung auf der Grundlage von Expert:inneninterviews Erkenntnisse über die Vergabep Praxis von freien und konfessionellen Trägern in zwei deutschen Kommunen. Die Kommunen wurden kontrastierend im Hinblick auf politischen Traditionen, die Bevölkerungszusammensetzung, den Finanzhaushalt und die kommunale Trägerstruktur ausgewählt. In den Kommunen wurden insgesamt 22 Expert:innen interviewt, die zu etwa gleichen Teilen öffentliche sowie freie Träger vertreten haben. Den Autorinnen zufolge zeigt sich aber kein einheitliches Bild, was die Rolle der Konfession bei Platzvergabe betrifft: Während ein konfessioneller Trägerakteur angibt, dass der Religionszugehörigkeit eine zentrale Bedeutung zukommt und Plätze vornehmlich an Gemeindeglieder vergeben werden, betont eine Interviewperson eines anderen konfessionellen Trägers in der gleichen Kommune die Neutralität und Chancengleichheit im Aufnahmeverfahren; die Konfession spiele trotz der Ausrichtung des Trägers bei der Platzvergabe keine Rolle (ebd., S. 72).

Durch problemzentrierte Interviews in fünf Einrichtungen in gemeinnütziger und gewerblicher Trägerschaft mit je fünf Eltern(-paaren) zeichnen Mierendorff et al. (2015) entsprechende Auswahlprozesse aus der Sicht von Eltern nach. Die Stringenz, mit der die Auswahlkriterien von konfessionellen Kitas zur Anwen-

5 Bei der Fallauswahl wurden nach dem Prinzip der kontrollierten Merkmalsvariation unterschiedliche Gebietskörperschaften, Größen (gemessen an der Einwohnerzahl) und kommunale Haushaltssituationen berücksichtigt. Pro Kommune wurde ein Interview mit jeweils ein bis drei Personen geführt.

dung kommen, hingen aus deren Sicht vom Verhältnis von Angebot und Nachfrage ab, weil das Bestandsinteresse der Einrichtung Vorrang vor der Auswahl von bestimmten Familien habe. Die Autor:innen folgern aus dieser Darstellung ein Machtungleichgewicht zwischen Einrichtungen und Eltern und schlussfolgern, dass „die Realisierung elterlicher Wünsche entgegen dem – durch den Nachfrageüberschuss noch gestützten – Interesse der Institution etwa an einem spezifischen Publikum“ (Mierendorff et al., 2015, S. 31) aussichtslos scheint.

4. **Ethnische Segregation in evangelischen Kitas**

Zum ungleichen Zugang von Kindern zu evangelischen Kitas enthält der Bildungsbericht (Comenius-Institut, 2024) keine Informationen. Wohl aber lässt sich die Verteilung von benachteiligten Kindern auf Kitas in evangelischer Trägerschaft betrachten, die auch das Ergebnis von Platzvergabeprozessen sein kann. Der Fokus liegt dabei im Folgenden auf Merkmalen der ethnischen Herkunft, da der Bildungsbericht für andere Ungleichheitsdimensionen wie zum Beispiel die soziale Lage oder den Bildungshintergrund der Familien keine Erkenntnisse enthält; diese Informationen werden im Rahmen der amtlichen Kinder- und Jugendhilfestatistik nicht erfasst. Erfasst wird aber, ob die Kinder in den Kitas in ihrer Familie vorrangig eine andere als die deutsche Sprache sprechen und ob mindestens ein Elternteil im Ausland geboren ist.⁶

Laut Bildungsbericht (Comenius-Institut, 2024) hatten evangelische Einrichtungen im Jahr 2020 den dritthöchsten Anteil an Kindern mit einem nicht deutschen Elternteil (27,9 %) nach den öffentlichen Einrichtungen (30,1 %) und der AWO (28,4 %), wobei es deutliche bundeslandspezifische Unterschiede und Differenzen auf Ebene der Landeskirchen gebe (ebd., S. 53–56). Hinsichtlich des Anteils der Kinder in den Kitas, die zuhause eine andere als die deutsche Sprache sprechen, zeigen sich demgegenüber für Gesamtdeutschland kaum trägerspezifische Unterschiede (vgl. Tab. 1). Dieser liegt bei allen Trägergruppen bei etwa 20 %. Allerdings zeigt die bundeslandspezifische Betrachtung deutliche Unterschiede zwischen den Trägern: In Bremen, Berlin und Hamburg ist der Anteil der nicht-deutschsprachigen Kinder bei der EKD/Diakonie im Vergleich zu den jeweiligen Landesdurchschnitten deutlich geringer.

6 Hierbei ist zu berücksichtigen, dass diese Information in manchen Kitas auf der Einschätzung des Kita-Personals beruht, wohingegen diese Information in anderen Einrichtungen durch einen Anmeldebogen erhoben wird, der von den Eltern ausgefüllt wird.

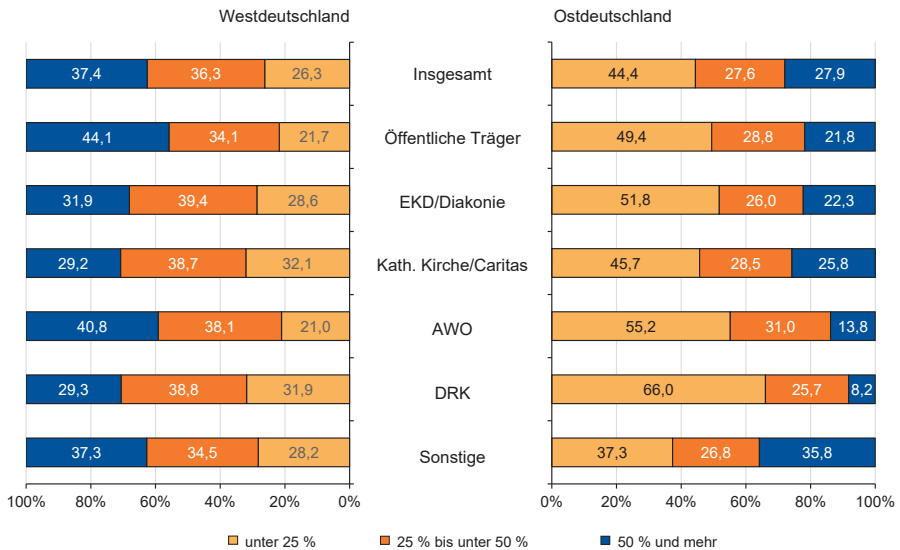
Tab. 1 Kinder, die in der Familie vorrangig nicht Deutsch sprechen, nach Trägern und Ländern, 2020 (Anteil in %)

	Insgesamt	Öffentliche Träger	EKD/ Diakonie	Kath. Kirche/ Caritas	AWO	DRK	Sonstige Träger
Deutschland	20,4	21,5	20,9	20,9	21,0	16,0	18,3
Westdeutschland	24,0	27,1	23,3	21,2	28,0	21,0	21,8
Ostdeutschland	10,7	8,8	9,3	11,9	9,1	6,1	13,9
Schleswig-Holstein	15,7	18,7	13,4	33,3	22,7	13,0	13,5
Hamburg	28,9	18,7	22,5	35,9	34,0	51,8	28,6
Niedersachsen	18,2	16,5	19,3	22,2	25,5	16,0	15,9
Bremen	37,1	50,2	25,1	32,5	52,5	35,5	23,4
Nordrhein-Westfalen	27,5	37,5	25,1	21,9	31,7	24,9	21,3
Hessen	33,9	33,8	32,2	37,8	35,2	30,1	33,2
Rheinland-Pfalz	22,8	22,0	25,7	22,7	34,6	26,6	20,9
Baden-Württemberg	25,7	26,5	27,6	27,1	28,7	27,5	17,7
Bayern	18,6	22,4	20,3	13,6	20,3	16,6	19,9
Saarland	20,7	20,7	19,0	21,7	24,7	n.b.	14,8
Berlin	31,8	36,7	24,9	28,4	36,8	40,8	31,2
Brandenburg	6,2	4,8	6,1	6,9	9,3	6,9	8,3
Mecklenburg-Vorpommern	5,4	5,6	3,6	5,2	6,0	5,6	5,7
Sachsen	7,3	7,9	4,9	11,2	5,2	5,7	7,4
Sachsen-Anhalt	6,4	5,3	8,0	7,7	8,2	7,4	7,2
Thüringen	7,1	5,1	8,8	5,9	8,6	4,5	8,8

Quelle: Comenius-Institut, 2024, S. 58

Die Auswertungen zur Verteilung der Kinder auf Gruppen mit unter 25 %, 25 % bis unter 50 % und mindestens 50 % an Kindern mit nicht deutscher Familiensprache zeigt: Der Anteil der Kitas der EKD/Diakonie, in denen 50 % der Kinder eine andere als die deutsche Sprache zuhause sprechen, ist mit 31,2 % (deutlich) geringer als bei den öffentlichen Trägern (41,3 %), der AWO (36,5 %) und den sonstigen Trägern (36,8 %). In Westdeutschland sind diese Unterschiede noch stärker ausgeprägt (vgl. Abb. 1). Diese Befunde können als Hinweise auf Segregationsmechanismen auf Seiten der kirchlichen Träger interpretiert werden. Gleichzeitig ist jedoch zu berücksichtigen, dass die Betrachtung auf Länderebene keine Rückschlüsse auf kleinräumige Unterschiede ermöglicht. Die kleinräumige und einrichtungsgenaue Analyse von Segregationsmustern wäre daher eine sinnvolle Weiterentwicklung der evangelischen Bildungsberichterstattung.

Abb. 1 Verteilung der Kinder mit nicht deutscher Familiensprache auf Gruppen mit unter 25 %, 25 bis unter 50 % und mind. 50 % an Kindern mit nicht deutscher Familiensprache, nach Trägern und Ländergruppen, 2020 (Anteil in %)



Quelle: Comenius-Institut, 2024, S. 60

Inwiefern dies auf eine bewusste Entscheidung von Familien zurückzuführen ist oder es sich um Effekte der Träger- und/oder Bevölkerungsstruktur sowie wohnräumlicher Segregation darstellt, kann mit diesen Daten nicht ansatzweise beurteilt werden. Allerdings lässt sich ebenso wenig ausschließen, dass es sich bei diesen trägerspezifischen Segregationsmustern (auch) um das Ergebnis von Platzvergabeprozessen durch die Kitas und/oder Träger handelt.

5. Schlussbemerkungen

Der Beitrag nimmt die Platzvergabe in Kitas und ihre Rolle hinsichtlich Segregation innerhalb der Kindertagesbetreuung in Deutschland in den Blick. Während Eltern oft als die wichtigsten Entscheidungsträger bei der Auswahl einer Kita angesehen werden, argumentieren wir, dass die Platzvergabe stark durch strukturelle Rahmenbedingungen, institutionelle Steuerung und Akteur:innen in den Organisationen beeinflusst wird. Trotz des Rechtsanspruchs auf einen Betreuungsplatz haben nicht alle Kinder gleichermaßen Zugang zu Kitas. Besonders in Regionen mit hoher Nachfrage und begrenztem Platzangebot selektieren Kitas häufig nach – mehr oder weniger transparenten und expliziten – Kriterien, was zu ungleichen Zugangschancen führt. Insbesondere sozial benachteiligte Gruppen – wie Alleinerziehende, armutsgefährdete Familien und Familien mit

Migrationshintergrund – haben oft geringere Chancen auf einen Kita-Platz oder konzentrieren sich in bestimmten Einrichtungen.

Mit Blick auf konfessionelle Träger hat sich gezeigt, dass diese zum Teil der Religionszugehörigkeit bei der Platzvergabe einen großen Stellenwert zuschreiben, was segregierende Auswirkungen haben kann. Zwar erscheinen evangelische Kitas im Vergleich zu katholischen Kitas als offener, was sich sowohl in Interviewstudien als auch den empirischen Daten zu Anteilen an Kindern mit Migrationshintergrund und nicht-deutscher Sprache zeigt. Dennoch sind diese Anteile mancherorts niedriger als in Kitas anderer Träger. Insbesondere Unterschiede in den Bundesländern und bei den Landeskirchen verweisen darauf, dass die evangelischen Kitas sich regional oder lokal jeweils anders positionieren und keine generellen Handlungsempfehlungen ausgesprochen werden können. Vielmehr sind die jeweiligen strukturellen Rahmenbedingungen und Handlungsprozesse kleinräumiger zu reflektieren. Handlungsperspektiven – nicht nur, aber auch – für evangelische Träger ergeben sich vor dem Hintergrund der obigen Ausführungen insbesondere hinsichtlich der Einführung transparenter Platzvergabeverfahren, welche familiäre Bedarfslagen berücksichtigen und diversitätssensibel sein sollten, um mehr Chancengleichheit beim Zugang zu (evangelischen) Kitas zu schaffen. Dabei sollte der Träger seine Verantwortung insbesondere darin sehen, übergeordnete Strukturen und gesamtgesellschaftliche Konsequenzen in den Blick zu nehmen und seine Kita-Leitungen in dieser Hinsicht unterstützen, ohne Bedarfe und Anforderungen in den Einrichtungen und darauf bezogene Handlungsspielräume zu stark einzuzugrenzen. Wie Hogrebe und Mierendorff (2024) mit Blick auf die Rolle von Elterninitiativen im Kontext von Segregation diskutieren, ließe sich ganz grundsätzlich fragen: Können und wollen wir es uns als Gesellschaft leisten, dass in einigen (öffentlich geförderte) Trägergruppen gesellschaftliche Vielfalt in den Organisationen weniger zum Tragen kommt?

Literatur

- Almstadt, E., Gebauer, G. & Medjedović, I. (2012). *Arbeitsplatz Kita. Berufliche und gesundheitliche Belastungen von Beschäftigten in Kindertageseinrichtungen im Land Bremen*. Universität Bremen.
- Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung. (2024). *Bildung in Deutschland 2024. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu beruflicher Bildung*. wbv Publikation. <https://doi.org/10.25656/01:31725>
- Bader, S. & Scholz, A. (2024). De facto-Kategorisierung und Ungleichheit bei der Kita-Platzvergabe in Deutschland: Der Rechtsanspruch auf Frühe Bildung und seine Realität. *Zeitschrift für Sozialreform*, 70(3), 1–26. <https://doi.org/10.1515/zsr-2024-0010>
- Becker, B. (2006). Der Einfluss des Kindergartens als Kontext zum Erwerb der deutschen Sprache bei Migrantenkindern. *Zeitschrift für Soziologie*, 35(6), 449–464. <https://doi.org/10.1515/zfsoz-2006-0602>

- Becker, B. (2010). Ethnische Unterschiede in der Kindergartenselektion. Die Wahl von unterschiedlich stark segregierten Kindergärten in deutschen und türkischen Familien. In B. Becker & D. Reimer (Hrsg.), *Vom Kindergarten bis zur Hochschule. Die Generierung von ethnischen und sozialen Disparitäten in der Bildungsbiographie* (S. 17–47). VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92105-1>
- Becker, B. (2012). Elementarbildung – der erste Schritt in die Bildungskarriere. In B. Dippelhofer-Stiem & S. Dippelhofer (Hrsg.), *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online*. Beltz Juventa.
- Biedinger, N. & Becker, B. (2010). Frühe ethnische Bildungsungleichheit. Der Einfluss des Kindergartenbesuchs auf die deutsche Sprachfähigkeit und die allgemeine Entwicklung. In B. Becker & D. Reimer (Hrsg.), *Vom Kindergarten bis zur Hochschule. Die Generierung von ethnischen und sozialen Disparitäten in der Bildungsbiographie* (S. 48–79). VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92105-1>
- Böwing-Schmalenbrock, M. & Tiedemann, C. (2019). Träger – eine wenig beachtete Einflussgröße der Kita-Landschaft. *Komdat – Kommentierte Daten der Kinder- & Jugendhilfe*, 22(3), 13–18.
- Burger, K. (2010). How does early childhood care and education affect cognitive development? An international review of the effects of early interventions for children from different social backgrounds. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(2), 140–165. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2009.11.001>
- Colbasevici, L. & Espenhorst, N. (2024). *Kita Bericht 2024 des Paritätischen Gesamtverbandes*. https://www.der-paritaetische.de/fileadmin/user_upload/Publikationen/doc/broschuere_kitabericht-2024.pdf
- Comenius-Institut (Hrsg.). (2024). *Evangelische Tageseinrichtungen für Kinder. Bildungsbericht 2024*. Comenius-Institut. <https://doi.org/10.25656/01:28956>
- Deutscher Bundestag, Wissenschaftliche Dienste. (2009). Zur Frage der Anerkennung privat-gewerblicher Träger von Kindertageseinrichtungen als Träger der freien Jugendhilfe nach Bundes- und Landesrecht. <https://www.bundestag.de/resource/blob/411992/987e76c20d3714a06b1e4b07bbc3332b/wd-9-032-09-pdf-data.pdf>
- Dohmen, D., Karmann, E. & Mayreuther, T. (2021). *Entwicklung frühkindlicher Bildungsbedarfe in Berlin: Von der Anmeldung zur Zusage – ein Blick ins Nadelöhr*. Research Institute on Lifelong Learning (RILL). https://www.fibs.eu/fileadmin/user_upload/Literatur/Lectures/RILL_KitaStimme_Von_der_Anmeldung_zum_Kita-Platz_final.pdf
- Ebert, S., Lockl, K., Weinert, S., Anders, Y., Kluczniok, K. & Rossbach, H.-G. (2013). Internal and external influences on vocabulary development in preschool children. *School Effectiveness and School Improvement*, 24(2), 138–154.
- Emmerich, M. (2016). Organisierte Erziehung und kategoriale Ungleichheit. In R. J. Lee-Emmann, C. Imdorf, J. J. W. Powell & M. Sertl (Hrsg.), *Die Organisation von Bildung. Soziologische Analysen zu Schule, Berufsbildung, Hochschule und Weiterbildung* (S. 126–146). Beltz Juventa.
- Ernst, T., Mader, M. & Mierendorff, J. (2013). Der prozessorientierte Blick auf Bildungsentscheidungen am Beispiel der Wahl der Kindertagesstätte. *EBD Working Paper 2*. Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. https://paedagogik.uni-halle.de/arbeitsbereich/paedagogik_der_fruhen_kindheit/dfg-projekt_elementare_bildung/

- Espenhorst, N., Kemper, T. & Colbasevici, L. (2023). *Maßnahmen der Länder zum Abbau von Benachteiligungen in der Kindertagesbetreuung. Expertise*. Deutscher Paritätischer Wohlfahrtsverband Gesamtverband e. V. <https://doi.org/10.25656/01:28396>
- Farwick, A. (2012). Segregation. In F. Eckardt (Hrsg.), *Handbuch Stadtsoziologie* (S. 381–419). Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-94112-7>
- Groos, T. & Jehles, N. (2015). *Der Einfluss von Armut auf die Entwicklung von Kindern. Ergebnisse der Schuleingangsuntersuchung. Arbeitspapiere wissenschaftliche Begleitforschung „Kein Kind zurücklassen!“* (Bd. 3, 3. Aufl.). Bertelsmann Stiftung. https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/03_Werkstattbericht_Einfluss_von_Armut_final_Auflage3_mU.pdf
- Groos, T., Trappmann, C. & Jehles, N. (2018). „Keine Kita für alle“. *Zum Ausmaß und den Ursachen von Kitasegregation. Arbeitspapiere wissenschaftliche Begleitforschung „Kein Kind zurücklassen!“* (Bd. 12). Bertelsmann Stiftung. https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/Projekte/77_Kein_Kind_zuruecklassen/KeKiz_WB_12_gruen_final.pdf
- Hermes, H., Lergetporer, P., Mierisch, F., Peter, F. & Wiederhold, S. (2023). Discrimination on the child care market: A nationwide field experiment. *IZA Discussion Papers* No. 16082. <https://docs.iza.org/dp16082.pdf>
- Hock, B., Holz, G. & Kopplow, M. (2014). *Kinder in Armutslagen. Grundlagen für armutssensibles Handeln in der Kindertagesbetreuung. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)*. Deutsches Jugendinstitut e. V. https://www.weiterbildungsinitiative.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/Expertise_38_Kinder_in_Armut.pdf
- Hogrebe, N. (2014). *Bildungsfinanzierung und Bildungsgerechtigkeit. Der Sozialraum als Indikator für eine bedarfsgerechte Finanzierung von Kindertageseinrichtungen?* Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-03489-4>
- Hogrebe N. & Mierendorff, J. (2024). Elterninitiativen im Kontext sozialer und ethnischer Ungleichheit. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 19(1), 131–137. <https://doi.org/10.3224/diskurs.v19i1.09>
- Hogrebe, N., Mierendorff, J., Nebe, G. & Schulder, S. (2021). Platzvergabeprozesse in Kindertageseinrichtungen. Aufnahmekriterien aus Sicht pädagogischer Fachkräfte unter Berücksichtigung der Trägerorganisationen. In L. Brockmann, C. Hack, A. Pomykaj & W. Böttcher (Hrsg.), *Soziale Ungleichheit im Sozial- und Bildungswesen. Reproduktion und Legitimierung* (S. 90–113). Beltz Juventa.
- Hogrebe, N., Mierendorff, J., Nebe, G. & Schulder, S. (2023). Kita-Träger – (keine) segregationsrelevante Einflussgröße? In R. Schelle, K. Blatter, S. Michl & B. Kalicki (Hrsg.), *Qualitätsentwicklung in der Frühen Bildung. Akteure – Organisationen – Systeme* (S. 67–95). Beltz Juventa. <https://directory.doabooks.org/handle/20.500.12854/133547>
- Hogrebe, N. & Pomykaj, A. (2019). Sprachkompetenzen zu Schulbeginn unter Berücksichtigung der Erstsprache – Die Bedeutung der Kita-Komposition. *Sprache Stimme Gehör*, 43(04), 192–196. <https://doi.org/10.1055/a-0949-1674>
- Holz, G. (2007). *Wer fördert Deutschlands sozial benachteiligte Kinder? Rahmenbedingungen zur Arbeit von Kitas mit Kindern aus sozial benachteiligten Familien. Eine Studie im Auftrag der Bertelsmann Stiftung*. Bertelsmann Stiftung.
- Huebener, M., Schmitz, S., Spieß, K. C. & Binger, L. (2023). *Frühe Ungleichheiten. Zugang zu Kindertagesbetreuung aus bildungs- und gleichstellungspolitischer Perspektive*. Friedrich-Ebert-Stiftung (FES). <https://library.fes.de/pdf-files/a-pb/20728.pdf>

- Jehles, N. (im Druck). *Institutionelle Segregation im frühkindlichen Bildungssystem*. Nomos.
- Kommunale Spitzenverbände/Landesjugendämter in NRW (o. J.). *Aufnahmekriterien für Kindertageseinrichtungen. Gemeinsame Arbeitshilfe der Kommunalen Spitzenverbände und der Landesjugendämter in NRW*. https://www.lvr.de/media/wwwlvrde/jugend/kinderundfamilien/tageseinrichtungenfrkin-der/dokumente_88/Gemeinsame_Arbeitshilfe_KSV_und_LJAE.pdf (letzter Zugriff am 16.11.2024, Link inzwischen nicht mehr erreichbar).
- Kuger, S. & Kluczniok, K. (2008). Prozessqualität im Kindergarten – Konzept, Umsetzung und Befunde. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10(11), 159–178. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91452-7>
- Meiner-Teubner, C. & Peters, J. (2021, 19. Mai). *Träger und ihre Kitas – Träger-Einrichtungs-Kooperation im Spannungsfeld von Steuerung und Unterstützung (TrEiKo)* [Veranstaltung auf dem 17. Deutschen Jugendhilfetag (DJHT) 2021: Gute Träger – gute Kitas? Steuerung als Aushandlungsprozess zwischen Träger und Kita].
- Meiner-Teubner, C., Böwing-Schmalenbrock, M. & Olszenka, N. (2024). Der KiTa-Fachkräftebedarf – eine Vorausberechnung bis zum Jahr 2035. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*, 27, 1421–1446. <https://doi.org/10.1007/s11618-024-01279-8>
- Menzel, B. & Scholz, A. (2022). *Frühkindliche Bildung und soziale Ungleichheit. Die lokale Steuerung des Zugangs im internationalen Vergleich*. Beltz Juventa.
- Mierendorff, J., Ernst, T., Krüger, J. O. & Roch, A. (2015). Auswahl aus Sicht der anwählenden Eltern im Zugang zu Kindertagesbetreuung und Grundschule. *Zeitschrift für Pädagogik*, 61(1), 24–40. https://www.pedocs.de/volltexte/2018/15263/pdf/ZfPaed_2015_1_Mierendorff_et_al_Auswahl_aus_Sicht_der_anwählenden_Eltern.pdf
- Niklas, F., Schmiedeler, S., Pröstler, N. & Schneider, W. (2011). Die Bedeutung des Migrationshintergrundes, des Kindergartenbesuchs sowie der Zusammensetzung der Kindergartengruppe für sprachliche Leistungen von Vorschulkindern. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 25(2), 115–130. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000032>
- Rat der evangelischen Kirche in Deutschland (2000). *Zusammenleben mit Muslimen in Deutschland. Gestaltung der christlichen Begegnung mit Muslimen*. Gütersloher Verlagshaus. https://www.ekd.de/ekd_de/ds_doc/zusammenleben_mit_muslimen_in_deutschland_2000.pdf
- Reid, J. L., Kagan, S. L., Hilton, M. & Potter, H. (2015). *A better start. Why classroom diversity matters in early education*. (A report from The Century Foundation and The Poverty & Race Research Action Council). https://www.prrac.org/pdf/A_Better_Start.pdf
- Strehmel, P. & Viernickel, S. (2022). *Bundesweite Standards zur Betreuungsrelation in der Kindertagesbetreuung. Expertise im Auftrag des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend*. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. https://www.fruehe-chancen.de/fileadmin/user_upload/PDF-Dateien/AG_Fr%C3%BChbildung_Bericht/Expertise_Betreuungsrelation_Strehmel_Viernickel_2023_BF.pdf
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B. (2004). *The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project: Findings from Pre-school to end of Key Stage 1*. (Final Report. A Longitudinal Study Funded by the DfES 1997–2004.) <https://dera.ioe.ac.uk/id/eprint/18189/2/SSU-SF-2004-01.pdf>

- Tietze, W., Lee, H.-J., Bensel, J., Haug-Schnabel, G., Aselmeier, M. & Egert, F. (2013). Pädagogische Qualität in Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflegestellen. In W. Tietze, F. Becker-Stoll, J. Bensel, A. G. Eckhardt, G. Haug-Schnabel, B. Kalicki, H. Keller & B. Leyendecker (Hrsg.), *Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit (NUBBEK)* (S. 69–87). Verlag das netz.
- Tropp, L. R. & Saxena, S. (2018). *Re-Weaving the social fabric through integrated schools: How intergroup contact prepares youth to thrive in a multiracial society*. National Coalition on School Diversity (NCSD), Research Brief No.13. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED603699.pdf>
- Vandenbroeck, M. (2015). Ethnic diversity and social inclusion in ECCE in Europe. In P. T. M. Marope & Y. Kaga (Hrsg.), *Investing against Evidence. The Global State of Early Childhood Care and Education* (S. 105–118). UNESCO Publishing. <https://doi.org/10.54675/IBQA9325>

Entwicklungen und Bedarfe

Ausbau ohne Ende? Zum künftigen Platz- und Personalbedarf in evangelischen Kitas

Melanie Böwing-Schmalenbrock

1. Einführung

Kindertageseinrichtungen als Ort der Frühen Bildung, Betreuung und Erziehung sowie als Arbeitsmarkt, ja das gesamte System der Kindertagesbetreuung (KTB) blickt auf eine beeindruckende Ausbaugeschichte zurück, die seit Jahrzehnten anhält und Jahr für Jahr neue Höchststände an Einrichtungen, Kindern und Personal verzeichnet (Autor:innengruppe Kinder- und Jugendhilfestatistik, 2024).¹ Evangelische Träger haben erheblich zu diesem Ausbau beigetragen (Comenius-Institut, 2024) und vermelden zum Stichtag 01.03.2024 laut amtlicher Statistik insgesamt 9.426 der EKD oder Diakonie zugeordnete Kindertageseinrichtungen. Somit handelt es sich bei 16 % aller Kitas um evangelische Einrichtungen. Für die Frage nach den künftigen Ausbaubedarfen, das Thema des vorliegenden Beitrags, ist dabei nicht irrelevant, dass der evangelische Anteil zwischen den Bundesländern stark variiert und am höchsten in einigen norddeutschen sowie am geringsten in den ostdeutschen Ländern ausfällt (vgl. ebd.) Denn der Platz- und Personalbedarf in Kitas unterscheidet sich zwischen den Regionen, sodass die verschiedenen Träger ungleich von ihnen betroffen sind.

Trotz – und womöglich in Teilen auch wegen – des starken Ausbaus sieht sich das System allerdings zunehmend mit Unsicherheitsfaktoren bzw. Herausforderungen konfrontiert, wie ebenfalls im Bericht des Comenius-Instituts verschiedentlich andiskutiert wird. Ausgelöst oder zumindest geschürt werden diese u.a. durch eine gestiegene Heterogenität der Familien und des Personals, veränderte gesetzliche Anforderungen oder nicht zuletzt eine insgesamt erschwerte Personalgewinnung. Für kirchliche Träger spielen zudem in besonderer Weise finanzielle Einbußen, Fragen der konfessionellen Vielfalt oder komplexe Träger- bzw. Verantwortungsstrukturen eine Rolle.

Generell werden trägerübergreifend vermehrt Fragen hinsichtlich der künftigen Entwicklung der KTB lauter, danach, ob ein Ende des Ausbaus in Sichtweite kommt bzw. wie ein solcher künftig bewältigt werden könnte. Zur Beantwortung

1 Am 01.03.2024 waren dies annähernd 60.700 Kitas, etwa 935.000 Tätige (alle Beschäftigten in Kitas und Kindertagespflege) und knapp 4,1 Mio. Kinder in Kindertagesbetreuung. Zuletzt flachte der Ausbau etwas ab und je nach Region sind auch Rückgänge zu beobachten; insgesamt stiegen die Anzahlen jedoch auch zwischen 2023 und 2024 (leicht) an. Mehr Ergebnisse zu den jüngsten Entwicklungen finden sich bei Afflerbach & Meiner-Teubner, 2024.

solcher Fragen oder zumindest zur Antwortabschätzung bedarf es empirisch belastbarer Analysen, die neben einer Beschreibung der Ausgangslage auch Vorusberechnungen beinhalten, welche eine ungefähre Beurteilung der abzusehenden Entwicklungen erlauben.

Der vorliegende Beitrag präsentiert ebensolche Ergebnisse und diskutiert, inwiefern der Platzbedarf in der KTB aktuell gedeckt ist, welche Platz- und Personalbedarfe in den nächsten Jahren für Kinder bis zum Schuleintritt zu erwarten sind und was das für die evangelischen Kindertageseinrichtungen bedeuten könnte. Die Analysen sind dabei angelehnt an jene im Bildungsbericht des Comenius-Instituts (2024, Kapitel 6) sowie im Forschungsbericht des TrEBBE-Projektes (Wallußek et al., 2022) aufgeführten Befunde. Jedoch sind die nachfolgenden Ergebnisse im Vergleich zu den früheren Berichten ausführlicher und vor allem basieren sie auf neueren Daten, umfassen einen weiter in die Zukunft gerichteten Blick (bis zum Jahr 2035 statt 2030) und konzentrieren sich auf die Kinder bis zum Schuleintritt.

2. Ausgangslage

Bevor der Blick auf die Zukunft gerichtet wird, lohnt sich eine Betrachtung der aktuellen Situation nicht nur, sondern sie ist geradewegs geboten: Denn zunächst sollte geklärt werden, inwiefern der bisherige Ausbau den bestehenden Bedarf an Plätzen in der KTB unter dem Strich zu decken vermochte.

Für das Jahr 2023 ergibt sich insgesamt für Kinder unter drei Jahren (U3) eine Beteiligungsquote von 36,4 %. Das bedeutet, dass mehr als jedes dritte Kind zwischen null und zwei Jahren (wohlbemerkt inklusive der unter Einjährigen, von welchen sich nur wenige in einer Kita oder [und] der Kindertagespflege befinden) einen Platz in der KTB in Anspruch nimmt (BMFSFJ, 2024). Bei den drei- bis unter sechsjährigen Kindern liegt die Beteiligungsquote bei 91,3 %, d.h. gut neun von zehn Kindern zwischen drei und fünf Jahren befinden sich in KTB. Im Vergleich zu den noch vor einigen Jahren gemessenen Quoten wird deutlich, dass der bereits angesprochene Ausbau zu einem starken Anstieg der Beteiligung insbesondere der unter Dreijährigen geführt hat (Comenius-Institut, 2024).

Dennoch sind es weiterhin gerade die jüngeren Kinder, für die auch in 2023 eine sogenannte Betreuungslücke festgestellt werden muss: Denn 51,0 % der Eltern von unter Dreijährigen wünschen sich für ihr Kind einen Platz in der KTB (BMFSFJ, 2024). Somit existiert eine rechnerische Differenz zwischen Bedarf und Nutzung von 14,6 Prozentpunkten (PP). Bei der älteren Kindergruppe fällt diese Lücke unweigerlich kleiner aus, da die Beteiligung ja bereits sehr hoch ist. Gleichwohl ist auch für sie eine rechnerische Betreuungslücke vorhanden, und zwar in Höhe von 5,4 PP; der Elternbedarf liegt hier im selben Jahr bei 96,7 %.

Ein wichtiger Hinweis in diesem Zusammenhang betrifft die Unterschiede zwischen den Regionen. Sie zeigen sich auf den verschiedenen regionalen Ebenen,

sehr eindrücklich aber auch bereits zwischen den Landesteilen: So fällt die U3-Betreuungslücke in Westdeutschland mit 15,9 PP fast doppelt so hoch aus wie in Ostdeutschland (8,6 PP). Anders ausgedrückt bedeutet das für eine von drei westdeutschen Familien mit Betreuungswunsch für ihr unter dreijähriges Kind, dass dieser unerfüllt bleibt. In Ostdeutschland trifft das „nur“ auf etwa jede siebte Familie mit U3-Betreuungswunsch zu. Bei den Drei- bis unter Sechsjährigen besteht der West-Ost-Unterschied ebenfalls, ist jedoch weit weniger ausgeprägt (5,6 PP zu 4,6 PP).²

Zumindest für die aktuelle Situation zeichnet sich somit ab, dass insgesamt noch ein Ausbaubedarf bzw. ein Bedarf an einer Veränderung der Angebote besteht, und zwar sowohl in Ost- als auch – insbesondere – in Westdeutschland.

3. Zukünftige Bedarfe

Dass zuletzt noch nicht alle Elternbedarfe erfüllt waren, führt nicht zwingend zu einem künftigen Ausbaubedarf. Vielmehr bestünde zumindest theoretisch die Möglichkeit, dass die Kinderzahl und/oder die elterlichen Platzbedarfe deutlich sinken werden und die aktuelle Lücke somit auch ohne allzu großen Aufwand zeitnah gefüllt würde. Frühere Analysen (z.B. Rauschenbach et al., 2020) deuten zumindest für die nächsten Jahre allerdings in eine andere Richtung, worüber auch der Bericht des Comenius-Instituts informiert. Im Folgenden werden aktuellere Vorausberechnungsergebnisse zum künftigen Platz- und Personalbedarf berichtet und es wird eine Abschätzung dazu geben, inwiefern eine Deckung des Personalbedarfs zu erwarten ist.

Hinweise zur Studie

Die Befunde entstammen der aktuellen Studie „Plätze. Personal. Finanzen.“ der Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik (AKJStat), in deren Bericht Einzelheiten zum methodischen Vorgehen und den damit einhergehenden Ungewissheiten sowie zu weiteren Teilergebnissen nachgelesen werden können (Meiner-Teubner et al., 2024). An dieser Stelle seien jedoch einige zentrale Hinweise zur Berechnungsgrundlage gegeben: Das Jahr 2022 stellt das Ausgangsjahr – also die Ist-Situation – dar, aus dem die Datengrundlage stammt, und der Vorausberechnungszeitraum endet im Jahr 2035. Die ausgewiesenen Werte beschreiben dabei – soweit nicht anders angegeben – die veränderten Bedarfe im Vergleich zum Ausgangsjahr. Die Ergebnisse beziehen sich auf Kinder bis zum Schuleintritt (ggf. wird differenziert zwischen unter Dreijährigen

2 Die U3-Beteiligungsquoten betragen 2023 in Ostdeutschland 54,2 % und in Westdeutschland 32,7 %; die U3-Elternbedarfe hingegen 62,8 % (Ost) und 48,6 % (West). Bei den Drei- bis unter Sechsjährigen liegen die Quoten bei 93,3 % und 90,8 % (Beteiligung Ost und West) sowie bei 97,9 % und 96,4 % (Bedarf Ost und West). Für diese und weitere Daten, z. B. auf Länderebene, vgl. BMFSFJ, 2024.

(Ü3) und Kindern ab drei Jahren bis zum Schuleintritt (Ü3), s. u.) und werden getrennt für Ost- und Westdeutschland dargestellt. Da die künftige Entwicklung der ausschlaggebenden Faktoren ungewiss ist, wurden verschiedene Szenarien gerechnet, wodurch die Ergebnisdarstellung einen Korridor ausweist. Da der Großteil derjenigen, für die in den nächsten Jahren ein Platz in der KTB benötigt wird, erst noch geboren werden muss, erweisen sich vor allem die Annahmen zur Bevölkerungsentwicklung für diese Analysen als folgenschwer wie schwierig vorhersehbar zugleich, weshalb durchgehend zwischen zwei möglichen Varianten der künftigen Entwicklung der Kinderzahlen unterschieden wird. Auf weitere zentrale Annahmen wird jeweils im entsprechenden Ergebnisteil hingewiesen.

3.1 Platzbedarfe

Zur Vorausberechnung der zukünftigen Platzbedarfe für Kinder bis zum Schuleintritt sind drei Faktoren relevant: Erstens die – bereits skizzierte – aktuelle Betreuungssituation bzw. -lücke, zweitens wie viele Kinder es zukünftig in der Bevölkerung geben wird und drittens für welchen Anteil dieser Kinder ein Platzbedarf bestehen wird.³ Daten und Annahmen zu den beiden letztgenannten Aspekten werden nachfolgend knapp zusammengefasst, bevor die Ergebnisse zum zukünftigen Platzbedarf erläutert werden, und zwar zunächst insgesamt (3.1.1) und anschließend trägerspezifisch (3.1.2).

Zur Beantwortung der Frage, wie viele Kinder es in den nächsten Jahren in der Bevölkerung voraussichtlich geben wird, werden zwei Varianten der aktuellen Bevölkerungsvorausberechnung des Statistischen Bundesamts zugrunde gelegt (Destatis, 2022).⁴ Welcher Anteil an Eltern mit Kindern in diesen Altersgruppen einen Bedarf anmeldet, wurde anhand der Kinderbetreuungsstudie des Deutschen Jugendinstituts abgeschätzt (Kayed et al., 2024).⁵

- 3 Im Zusammenhang mit dem Platzbedarf spielt auch die Frage nach dem Umfang und der Art des Platzbedarfs eine Rolle. Diesbezüglich wird in den vorliegenden Analysen eine Fortschreibung der aktuellen Situation (hinsichtlich der Betreuungssettings und -umfänge) angenommen.
- 4 Für die Analysen werden die V2 und V3 der 15. koordinierten Bevölkerungsvorausberechnung (kBV) angenommen. Die jüngsten Geburtenzahlen sowie die inzwischen veröffentlichten Bevölkerungsstände für die Zeit nach 2021 weisen allerdings geringere Kinderzahlen aus als es vom Statistischen Bundesamt vorausberechnet wurde (Destatis, 2024a, 2024b). Somit könnten sich die hier angenommenen künftigen Kinderzahlen als zu hoch erweisen (zu möglichen Folgen des Geburtenrückgangs für die Kitas: Olszenka et al., 2024). Für verbindliche Einschätzungen bleiben die differenzierten Ergebnisse beruhend auf dem Zensus 2022 abzuwarten, die bei Redaktionsschluss noch nicht vorlagen.
- 5 Für die zukünftige Entwicklung der Elternbedarfe wird deren Mittelwert aus den Jahren 2019 und 2022 als zu erreichende Zielgröße zur Bedarfserfüllung zugrunde

3.1.1 Ergebnisse zu Platzbedarfen insgesamt

Da es in Westdeutschland erstens die bestehende Betreuungslücke zu füllen gilt und dort zweitens zunächst mit noch steigenden Kinderzahlen zu rechnen ist, besteht hier ein noch erheblicher Platzausbaubedarf: Bis 2035 werden in Westdeutschland je nach Bevölkerungsentwicklung zwischen 374.000 und 505.000 zusätzliche Plätze für Kinder bis zum Schuleintritt benötigt, die meisten davon für unter Dreijährige (vgl. *Tabelle 1*). Gemessen an der Ausgangssituation entsprechen diese absoluten Werte einer Aufstockung des U3-Platzangebots um 43–49 % und des Ü3-Platzangebots um 5–9 %. Zwischenzeitlich könnten die Platzbedarfe sogar noch etwas höher ausfallen (Meiner-Teubner et al., 2024).

Tab. 1: Vorausberechneter Mehr- oder Minderbedarf an Plätzen für Kinder bis zum Schuleintritt im Jahr 2035 im Vergleich zum Ausgangsjahr 2022 (West- und Ostdeutschland, nach Altersgruppen, Korridor für zwei Varianten der Bevölkerungsentwicklung)

	Westdeutschland	Ostdeutschland
Zusätzlicher bzw. verringerter Platzbedarf in Kitas und Kindertagespflege bis 2035 im Vergleich zu 2022	+374.500 bis +505.000	22.500 bis +12.000
<i>Davon für</i>		
unter 3-Jährige	+268.000 bis +306.500	+21.500 bis +33.500
3-Jährige bis Schuleintritt	+107.000 bis +199.000	44.000 bis 21.500

Werte gerundet auf 500.

Quelle: *Meiner-Teubner et al., 2024*

In Ostdeutschland ist in den nächsten Jahren von einem Rückgang der Kinderzahl auszugehen, welcher sich spürbar auf den zukünftigen Platzbedarf auswirkt. Da allerdings insbesondere für die unter Dreijährigen zunächst noch eine Betreuungslücke geschlossen werden muss und ihre Anzahl gegen Ende des Beobachtungszeitraums wieder steigen könnte, entsteht auch in Ostdeutschland bis 2035 ein Bedarf an zusätzlichen U3-Plätzen im Umfang von 21.500 bis 33.500. Gegenläufig zeigt sich das Ergebnis für die Ü3-Plätze, denn diese werden bis Mitte des nächsten Jahrzehnts deutlich abgebaut werden müssen (-21.500 bis -44.000). Damit kommen die Analysen zu dem interessanten Ergebnis, dass das U3-Platzangebot um 10–15 % aufgestockt und das Ü3-Platzangebot um 4–9 %

gelegt. Es ergeben sich rechnerisch folgende Zielquoten: 46,6 % (West U3), 96,8 % (West Ü3), 61,1 % (Ost U3) und 97,9 % (Ost Ü3). Tatsächlich gerechnet wurde allerdings auf Länderebene mit den jeweiligen Länderwerten. Für die Analysen wurde angenommen, dass diese Ziel-Beteiligungsquoten bis zum Jahr 2030 erreicht und ab dann konstant gehalten werden.

reduziert werden müsste. Wäre eine simple Umwandlung der Ü3-Plätze in U3-Plätze möglich, entstünde demnach unter Umständen gar kein Ausbaubedarf in Ostdeutschland.⁶

3.1.2 Hinweise zur Rolle der Trägergruppen

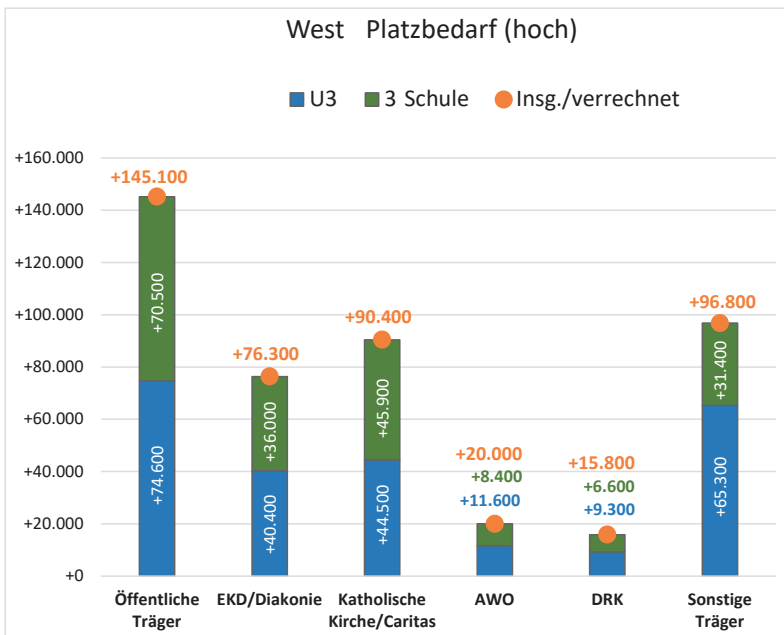
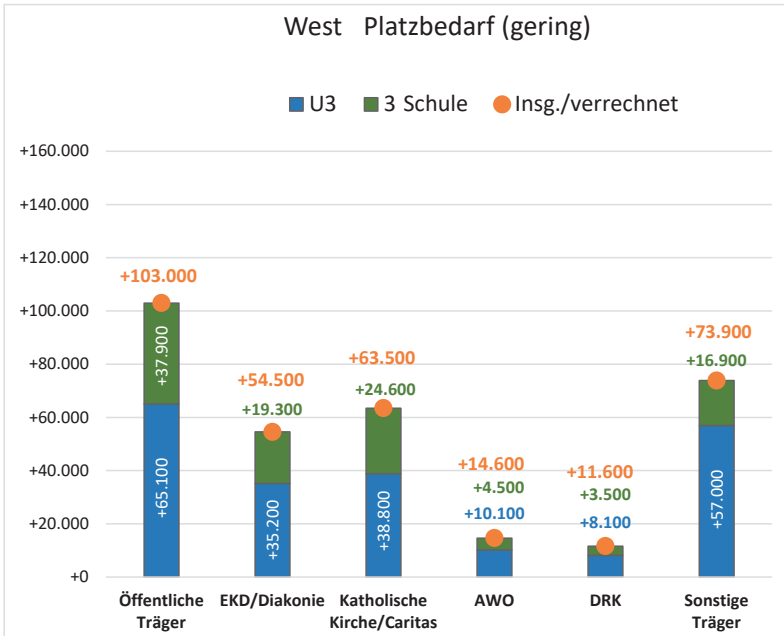
Diese Gesamtplatzbedarfe werden im nächsten Schritt auf die verschiedenen Trägergruppen verteilt. Hierfür müssen jedoch zunächst zu zwei Faktoren Annahmen getroffen werden: Erstens zum Anteil des die Kitas betreffenden Platzbedarfs, denn nur für diesen ist die Trägerverteilung relevant, und zweitens dazu, wie die in Zukunft mehr oder weniger benötigten Kitaplätze auf die Trägergruppen verteilt werden. Auch wenn sich – aktuell mehr denn je – durchaus Argumente für potenzielle Verschiebungen des Trägergefüges finden ließen, liegt den nachfolgenden Befunden die Annahme zugrunde, dass sowohl der zuletzt beobachtbare Anteil der Kindertagespflege an den U3-Plätzen als auch die jeweiligen Anteile der Trägergruppen fortgeschrieben werden.⁷

Wie sich der in Westdeutschland für beide Altersgruppen vorausberechnete Platzmehrbedarf unter den genannten Annahmen auf die Trägergruppen verteilen könnte, ist Abbildung 1 zu entnehmen; die Ergebnisbeschreibung legt dabei den Fokus auf die evangelischen Kitas. In diesen würden in Westdeutschland bis 2035 zwischen 54.500 und 76.300 zusätzliche Plätze für Kinder bis zum Schuleintritt benötigt werden. In Relation zur Anzahl der Kinder in evangelischen Kitas im Jahr 2023 entspräche dies einer Aufstockung des Platzangebots um 11–16 %. Zu einem etwas größeren Anteil müsste es sich bei diesen zusätzlichen Plätzen um solche für unter dreijährige Kinder handeln; was einer Aufstockung der U3-Plätze um 42–47 % entspräche (Ü3: +5 bis +9 %).

6 Bei einer Verrechnung der U3-Mehrbedarfe mit den Ü3-Minderbedarfen entstünde rechnerisch in allen ostdeutschen Flächenländern insgesamt ein Minderbedarf an Plätzen. Lediglich Berlin als einziges zu Ostdeutschland zählendes Land verzeichnet auch bei einer Verrechnung einen Platzmehrbedarf, was nicht zuletzt damit zusammenhängt, dass die Kinderzahl in Berlin in 2035 in beiden Altersgruppen voraussichtlich erkennbar über den Ausgangswerten liegen wird.

7 Fortgeschrieben werden folgende Verteilungen: Anteil der Kindertagespflege an den U3-Plätzen entspricht in Ostdeutschland 7 % und in Westdeutschland 19 %; der Ü3-Platzbedarf wird ausschließlich auf Kitas verteilt. Auf evangelische Kitas (EKD/Diakonie) werden in Westdeutschland 16,4 % der U3- und 18,1 % der Ü3-Plätze verteilt sowie in Ostdeutschland 10,7 % der U3- und 11,2 % der Ü3-Plätze. Auf mögliche Argumente für Änderungen der Verteilungen kann an dieser Stelle nicht näher eingegangen werden.

Abb. 1: Vorausberechneter Mehr- oder Minderbedarf an Plätzen für Kinder bis zum Schuleintritt in Westdeutschland nach Trägergruppen (2035, nach Altersgruppen und verrechnet, zwei Szenarien je nach Bevölkerungsentwicklung)



Anmerkungen:

Die hier aufgezeigten Platzbedarfe umfassen lediglich den Bereich der Kitas. Der Bedarf an Plätzen in der Tagespflege sowie an Angeboten für Schulkinder sind nicht enthalten.

Szenarien: Der Unterschied zwischen geringeren und höheren Bedarfen ergibt sich ausschließlich durch unterschiedliche Annahmen zur zukünftigen Entwicklung der Kinderzahl (s. Fußnote 4).

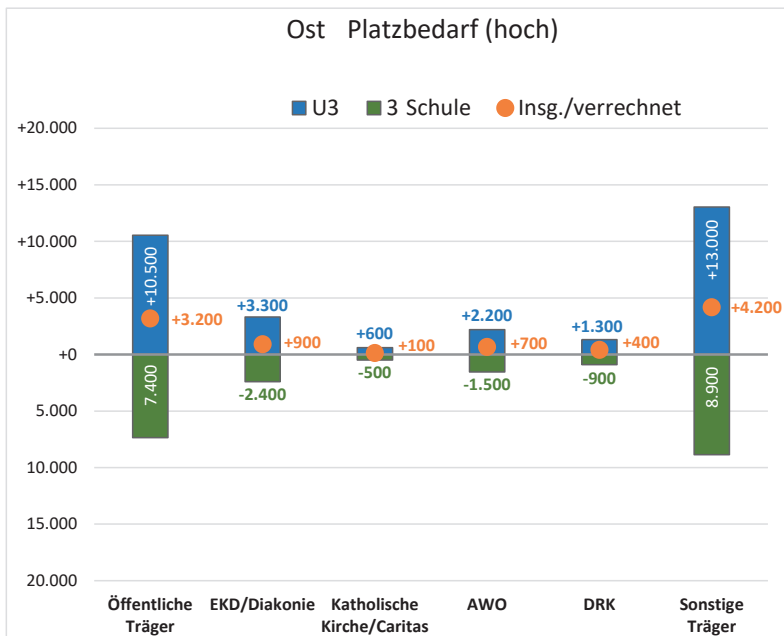
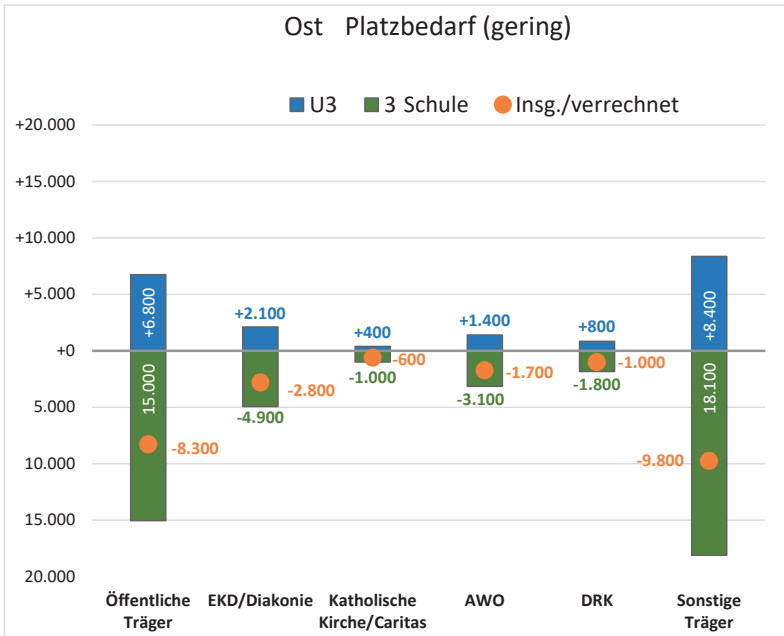
Annahme zur Verteilung der Kinder auf die Trägergruppen: Der Anteil der Kindertagespflege und die Verteilung auf die Trägergruppen entsprechen im Jahr 2035 der Situation aus dem Jahr 2023.

Werte gerundet auf 100.

Quelle: FDZ der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder: Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe – Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen, DOI: 10.21242/22541.2023.00.00.1.1.0; eigene Berechnungen auf Grundlage der Ergebnisse aus Meiner-Teubner et al., 2024

In Ostdeutschland spiegelt sich auch in der Trägerperspektive das Gesamtergebnis wider, dass zur Bedarfsdeckung für unter Dreijährige Plätze aus- und für Kinder ab drei Jahren bis zum Schuleintritt Plätze abgebaut werden müssten (vgl. Abbildung 2). Die absoluten Veränderungen des Platzangebots in evangelischen Kitas fallen vergleichsweise gering aus: So müssten zur Bedarfsdeckung im Szenario mit den geringeren Kinderzahlen 2.100 U3-Plätze geschaffen und gleichzeitig 4.900 Ü3-Plätze aufgegeben werden bzw. bedürfte es im Szenario mit den höheren Kinderzahlen 3.300 zusätzlichen U3-Plätzen und 2.400 Ü3-Plätzen weniger im Vergleich zum Ausgangsjahr. In Relation zum Platzbestand in 2023 bedeutete dies für die Kitas der EKD und Diakonie einen U3-Ausbau um 10–15 % sowie einen Ü3-Abbau um 4 bis 9%. Im rechnerischen Fall einer 1 : 1 Umwandlung von Ü3-Plätzen in U3-Plätze ergäbe sich ein Bedarfskorridor, nach dem entweder trotzdem noch 2.800 Plätze abgebaut werden müssten oder 900 Plätze neu geschaffen.

Abb. 2: Vorausberechneter Mehr- oder Minderbedarf an Plätzen für Kinder bis zum Schuleintritt in Ostdeutschland nach Trägergruppen (2035, nach Altersgruppen und verrechnet, zwei Szenarien je nach Bevölkerungsentwicklung)



Anmerkungen und Quellen: s. Abbildung 1.

3.2 Personalbedarfe

Mit dem zukünftigen Platzbedarf ist bereits eine wesentliche Grundlage zur Vorausberechnung des zukünftigen Personalbedarfs geschaffen. Denn wo zusätzliche Plätze entstehen, wird – bei Beibehaltung der Personal-Kind-Schlüssel (PKS, s. u.) – auch mehr Personal benötigt. Umgekehrt können allerdings auch im Falle eines Platz-Minderbedarfs Personaleinstellungen notwendig werden, sofern ausscheidendes Personal zur Aufrechterhaltung des Betreuungsverhältnisses ersetzt werden muss.⁸ Der Personalgesamtbedarf ergibt sich daher zum einen durch den Mehr- oder Minderbedarf an Personal aufgrund der veränderten Platzzahl und zum anderen durch den Personalersatzbedarf, welcher durch altersbedingte oder sonstige Ausstiege aus dem Arbeitsfeld Kita zustande kommt. Dem gegenüber stehen wiederum die potenziellen Zugänge ins Arbeitsfeld von insbesondere neu ausgebildeten Fachkräften aber auch von Rückkehrenden oder Quereinsteigenden.

3.2.1 Ergebnisse zu Personalbedarfen insgesamt

Sollte in Westdeutschland ein Platzausbau entsprechend der vorausberechneten Bedarfe realisiert und das zwischenzeitlich die Kitas verlassende Personal ersetzt werden, führte dies im Mittel zu einem Personalgesamtbedarf an ca. 300.000 neu einzustellenden pädagogisch tätigen Personen (vgl. Tabelle 2). Die mit Abstand meisten Personen werden dabei aufgrund der Personalausstiege benötigt. Obwohl von einem Personalzugang von im Schnitt fast 20.000 neu ausgebildeten Fachkräften jährlich ausgegangen werden kann, reicht dies nicht aus, um den Personalgesamtbedarf bis 2035 zu decken. Stattdessen resultiert aus den Analysen für Westdeutschland in 2035 eine ungedeckte Personallücke, die im günstigsten Fall 14.400 und im ungünstigsten Fall 71.800 Personen umfasst.

8 Auch in dem Fall einer angestrebten Verbesserung des Betreuungsverhältnisses entsteht zusätzlicher Personalbedarf. Die vorliegenden Analysen legen allerdings die Annahme zugrunde, dass die Personal-Kind-Schlüssel aus dem Ausgangsjahr beibehalten werden; Qualitätsverbesserung in dieser Hinsicht werden nicht einkalkuliert. Zu dieser und zu weiteren Annahmen bei der Berechnung der Personalbedarfe und deren Deckung vgl. Meiner-Teuber et al., 2024.

Tab. 2: Vorausberechnete Personalbedarfe für Kinder bis zum Schuleintritt im Jahr 2035 im Vergleich zum Ausgangsjahr 2022 und Bilanz nach Verrechnung von Neuzugängen aus Ausbildung (West- und Ostdeutschland)

Bis 2035		Westdeutschland	Ostdeutschland
Im Vergleich zu 2022	Personalmehr / minderbedarfe aufgrund veränderter Platzbedarfe	in Kitas +95.500 bis +123.000 KTPP Zzgl. 13.500 bis 15.300	+100 bis +6.600 Zzgl. 400 bis 600
	Personalersatzbedarf	+190.500 bis +191.500	+45.100 bis +45.200
	Davon		
	aufgrund von Altersausstiegen	+130.800	+39.100
	aufgrund sonstiger Mobilität	+59.700 bis +61.100	+6.000 bis +6.100
	Personalgesamtbedarf	+286.000 bis +315.200	+45.200 bis +51.800
	Personaldeckung durch Neuzugänge aus Ausbildung bis 2035	+243.400 bis +271.600 potenzielle Neuzugänge	+89.900 bis +102.500 potenzielle Neuzugänge
Bilanz in 2035 (Personalgesamtbedarf minus Zugänge)	14.400 bis 71.800 (Personallücke)	+38.100 bis +57.400 (= Personalpotenzial)	

Anmerkung: Werte gerundet auf 100. Die Spanne ergibt sich aus den Annahmen zur zukünftigen Entwicklung der Kinderzahl (s.o.).

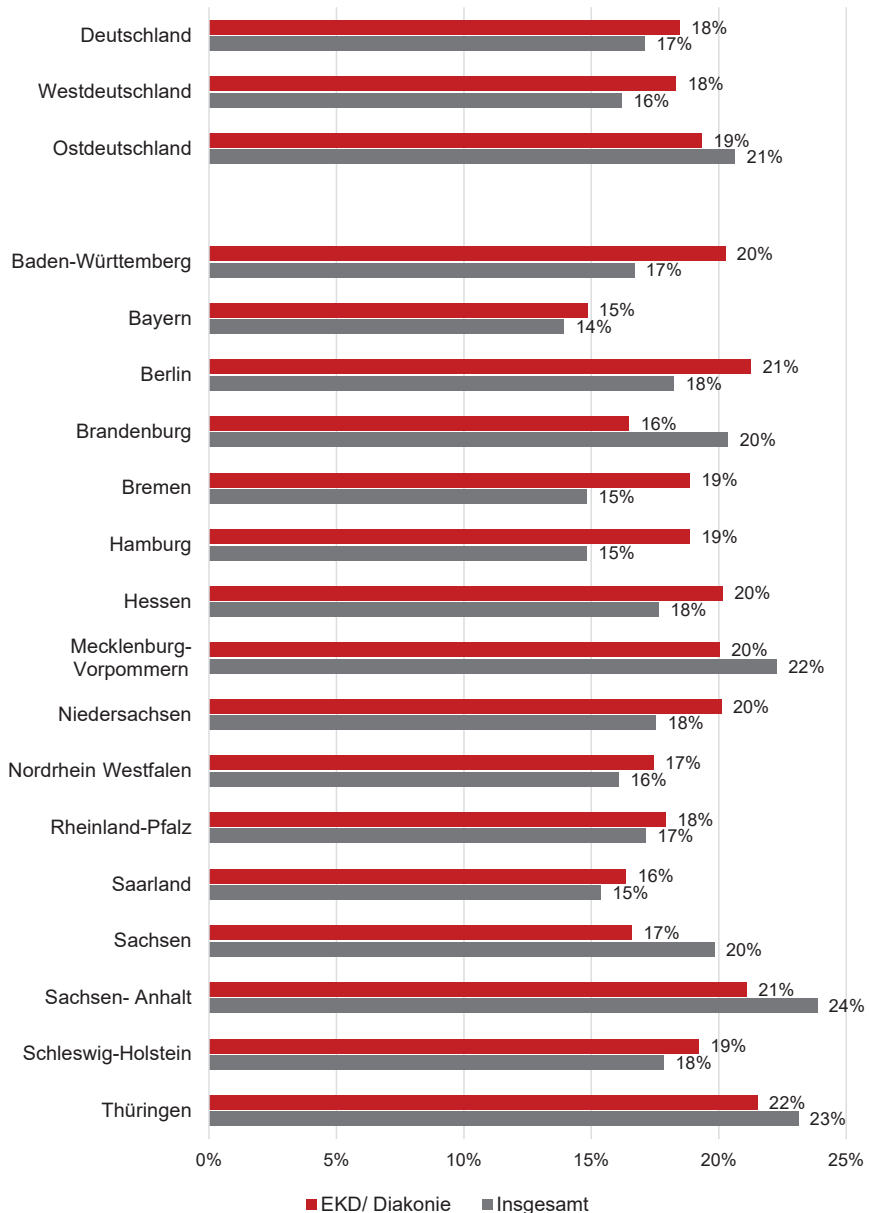
Quelle: Meiner-Teubner et al., 2024

In Ostdeutschland kommt der Personalgesamtbedarf fast ausschließlich durch zu ersetzendes, ausscheidendes Personal zustande. Insgesamt müssten dort bis 2035 im Mittel ca. 48.500 Personen eingestellt werden. Dieser Bedarf dürfte jedoch – anders als in Westdeutschland – problemlos durch die neu ausgebildeten Fachkräfte gedeckt werden können; genau genommen wäre bei gleichbleibenden Ausbildungskapazitäten in Ostdeutschland sogar ein nicht unerhebliches Potenzial an „über Bedarf“ Ausgebildeten vorhanden.

3.2.2 Hinweise zur Rolle der Trägergruppen

Der Personalgesamtbedarf kann nicht zuverlässig auf die verschiedenen Trägergruppen aufgeteilt werden, da hierfür weitreichende Kenntnis zum trägerspezifischen Personaleinsatz und den diesbezüglichen Planungen benötigt würde. Es können jedoch einige Hinweise darauf gegeben werden, inwiefern die Trägergruppen – jenseits der bereits skizzierten Platzbedarfe – vermutlich unterschiedlich vom Personalbedarf betroffen sind. Hierzu wird der Blick zunächst auf die Altersstruktur des Kitapersonals gerichtet, genauer auf den Anteil des älteren Personals. Anschließend werden die Personal-Kind-Schlüssel (PKS) betrachtet.

Abb. 3: Anteil an älterem (55+) pädagogisch tätigem Personal in evangelischen Kitas und in Kitas insgesamt, 2023, nach Ländern (Anteil in Prozent)



Quelle: FDZ der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder: Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe – Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen, DOI: 10.21242/22541.2023.00.00.1.1.0; eigene Berechnungen.

Am 01.03.2023 sind insgesamt 17 % des Kitapersonals mindestens 55 Jahre alt. Für diese Personen kann angenommen werden, dass sie im Vorausberechnungszeitraum altersbedingt aus dem Beruf ausscheiden werden. In den evangelischen Kitas liegt der Anteil des älteren Personals mit 18 % geringfügig höher. Diese Richtung des Zusammenhangs, dass also in evangelischen Kitas ein höherer Anteil an mindestens 55-Jährigen vorzufinden ist, trifft auf alle westdeutschen Länder sowie auf Berlin zu, während in allen ostdeutschen Flächenländer der umgekehrte Fall vorliegt (vgl. Abbildung 3). Die jeweiligen Unterschiede zwischen allen Kitas insgesamt und denen der EKD/Diakonie fallen in den Ländern daher zumeist deutlicher aus als bundesweit; mit bis zu +/-4 Prozentpunkten.

Evangelische Kitas werden somit gerade in jenen Ländern, in denen künftig auch noch Plätze ausgebaut werden müssen, stärker von altersbedingten Personalersatzbedarfen betroffen sein als Kitas anderer Träger. Dort, wo ein Platzabbau erwartet wird, fällt hingegen in evangelischen Kitas ein unterdurchschnittlicher Personalersatzbedarf an.

Auch die zahlenmäßige Relation zwischen Kindern und pädagogischem Personal nimmt Einfluss auf den künftigen Personalbedarf, denn je besser diese ausfällt bzw. ausfallen soll, umso mehr Personal wird pro geschaffenen Platz benötigt. Die empirischen PKS geben Auskunft über diese Relation. Sie beschreiben die vertragliche Situation in den Kitagruppen und geben an, für wie viele Kinder eine pädagogisch tätige Person rechnerisch zuständig ist.⁹ Die trägerdifferenzierten Auswertungen der PKS für 2023 zeigen auf, dass sowohl insgesamt in West- als auch insgesamt in Ostdeutschland evangelische Kitas in U3- und Ü3-Gruppen jeweils etwas höhere PKS-Werte aufweisen als alle Kitas insgesamt (vgl. Tabelle 3). D. h., in Einrichtungen evangelischer Träger ist das pädagogische Personal im Mittel für mehr Kinder zuständig als bei anderen Trägern. In den einzelnen Ländern zeigt sich diese Tendenz ebenfalls, wobei teilweise auch kein Unterschied zwischen evangelischen und allen Kitas besteht und vereinzelt der umgekehrte Befund besteht: So sind die PKS im Saarland bei beiden Gruppenformen in evangelischen Kitas etwas besser und für Ü3-Gruppen zeigt sich das auch in Bremen, Hamburg und Mecklenburg-Vorpommern.

9 Die im Bildungsbericht 2024 aufgeführten Personalschlüssel beruhen auf der früheren Berechnungsweise, sodass sie mit den hier berichteten PKS nicht direkt vergleichbar sind. Weitere Informationen unter: <https://www.akjstat.tu-dortmund.de/themen/kindertagesbetreuung-bis-zum-schuleintritt/monitoring/Personal-Kind-Schlüssel>.

Tab. 3: Personal-Kind-Schlüssel in U3- und Ü3-Gruppen evangelischer Kitas und aller Kitas, 2023, nach Ländern (1 Arbeitsstunde : X,X Betreuungsstunden; Median)

Land	U3-Gruppen		Ü3-Gruppen	
	Kitas insgesamt	evangelische Kitas	Kitas insgesamt	evangelische Kitas
Westdeutschland	3,5	3,6	7,2	7,5
Ostdeutschland	5,4	5,6	9,8	10,0
Baden-Württemberg	3,0	3,0	6,4	6,8
Bayern	3,6	3,9	7,5	8,0
Berlin	5,1	5,7	7,3	8,1
Brandenburg	5,1	5,2	9,1	8,9
Bremen	3,4	3,4	7,1	6,4
Hamburg	4,2	4,5	7,1	8,5
Hessen	3,6	3,7	7,8	8,3
Mecklenburg-Vorpommern	5,7	5,7	11,5	11,2
Niedersachsen	3,6	3,7	7,0	7,4
Nordrhein-Westfalen	3,7	3,8	7,4	7,7
Rheinland-Pfalz	3,7	3,9	7,7	7,7
Saarland	4,0	3,8	9,3	9,1
Sachsen	5,5	5,7	10,8	11,0
Sachsen-Anhalt	5,7	5,7	10,0	10,3
Schleswig-Holstein	3,6	3,7	7,1	7,2
Thüringen	5,2	5,2	9,9	9,9

Anmerkungen:

U3-Gruppen: Gruppen, in denen sich am 01.03.2023 ausschließlich Kinder im Alter von 0 bis 2 Jahren befinden.

Ü3-Gruppen: Gruppen, in denen sich am 01.03.2023 ausschließlich Kinder im Alter ab 3 Jahren befinden, die noch nicht zur Schule gehen.

In grüner Schrift: der jeweils geringere Wert pro Gruppenform und Land (estteil).

Quelle: FDZ der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder: Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe – Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen, DOI: 10.21242/22541.2023.00.00.1.1.0; eigene Berechnungen

4. Zusammenfassung und Fazit

In der nationalen wie auch in der evangelischen Bildungsberichterstattung wird eindrücklich das gewaltige Ausmaß des zurückliegenden Ausbaus der Kinder-

tagesbetreuung erkennbar (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2024; Comenius-Institut, 2024). Auch infolgedessen sowie aufgrund der generellen demografischen, gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Entwicklungen scheint das System teilweise an (Ausbau-)Grenzen zu stoßen und gerade vor dem Hintergrund eines vielfach konstatierten Fachkräftemangels werden Fragen zum künftigen Ausbaubedarf immer lauter.

Die aktualisierten Vorausberechnungen untermauern empirisch, dass die bestehenden elterlichen Bedarfe trotz der beträchtlichen Anstrengungen weiterhin nicht erfüllt sind und in Westdeutschland mindestens bis 2035 noch ein hoher Ausbaubedarf für Kinder bis zum Schuleintritt bestehen dürfte, insbesondere für unter Dreijährige. Die Kitas evangelischer Träger müssten – sollten sie sich weiterhin in gleichem Ausmaß an der KTB beteiligen wie zuletzt – ihr Platzangebot für Kinder bis zum Schuleintritt in Westdeutschland bis Mitte des nächsten Jahrzehnts deutlich aufstocken, und zwar um insgesamt 11–16 %. In Ostdeutschland hingegen ist zumindest rechnerisch bis 2035 kein nennenswerter Platzausbau erforderlich; dafür müssten allerdings die künftig weniger benötigten Ü3-Plätze in zusätzlich gebrauchte U3-Plätze umgewandelt werden, was sich in der Praxis als nur eingeschränkt realisierbar erweisen dürfte. Beide Altersgruppen einzeln betrachtet, ginge dies für evangelische Träger in Ostdeutschland damit einher, jeden 10. bis 20. Ü3-Platz abzubauen, dafür aber das U3-Platzkontingent um 10–15 % zu erhöhen.

Zusätzliche Plätze gehen wiederum mit einem Bedarf an mehr Personal einher, ebenso wie der unvermeidbare Ausstieg vorhandenen Personals. In Westdeutschland reichen die neu ausgebildeten Fachkräfte in den nächsten Jahren absehbar nicht aus, um den Personalgesamtbedarf zu decken, vielmehr muss von einer Personallücke ausgegangen werden, die es anderweitig zu füllen gilt bzw. aufgrund derer der benötigte Platzausbau erheblich erschwert werden dürfte. Für alle – womöglich speziell für die kirchlichen – Träger kommen Finanzierungsproblematiken hinzu. Aufgrund ihres teils höheren Anteils an älterem Personal werden evangelische Kitas zudem gerade in Westdeutschland, dort also, wo ohnehin noch stark ausgebaut werden muss, stärker als Kitas anderer Träger vom Personalersatzbedarf betroffen sein. Die Bindung älteren Personals etwa durch flexible Alters-Arbeitszeitregelungen könnten sich folglich gerade für evangelische Träger auszahlen. Die aktuell in evangelischen Kitas im Vergleich zu anderen Trägern geringfügig schlechteren Personal-Kind-Schlüssel könnten sich zumindest insofern begünstigend auswirken, als dass – sofern die Schlüssel unverändert blieben – etwas weniger Personalressourcen pro Kind benötigt würden.

Für Ostdeutschland ist zur reinen Bedarfsdeckung rechnerisch keine Personallücke zu erwarten. Ein Personalbedarf kommt hier insgesamt vor allem durch die Nachbesetzung freiwerdender Stellen von ausscheidenden Personen zustande; was rechnerisch problemlos durch neu ausgebildete Fachkräfte ge-

deckt werden kann. Vielmehr müssen in Ostdeutschland Perspektiven für die neu Ausgebildeten geschaffen werden. Gleichzeitig offenbart sich das Potenzial einer Art „demografischen Rendite“, da aufgrund der sinkenden Kinderzahlen in den ostdeutschen Ländern ohne eine Erhöhung des Personalvolumens perspektivisch die Personal-Kind-Schlüssel verbessert werden könnten. Einen solchen Effekt könnten sich evangelische Träger aufgrund ihrer vergleichsweise geringen Präsenz in Ostdeutschland und des dort etwas jüngeren Personals jedoch etwas weniger zunutze machen als andere Trägergruppen.

Insgesamt bleibt zu hoffen, auch vor dem Hintergrund der Fortsetzung des Kita-Qualitätsgesetzes,¹⁰ dass sich auch in Zukunft alle Trägergruppen sowie die Kindertagespflege mindestens in gleichem Maße an der Gestaltung und mithin bei Bedarf auch am weiteren Ausbau der Kindertagesbetreuung beteiligen werden – in beiden Landesteilen sowohl in quantitativen als auch qualitativen Belangen. Würde der Ausbau in Westdeutschland hingegen hinausgezögert oder die Chance zur Qualitätserhöhung in Ostdeutschland verpasst werden, könnten sich die Problematiken noch weiter verschieben und unter Umständen vergrößern. Ähnliches gilt für potenzielle Auswirkungen, sollten sich die freien Träger auf das Subsidiaritätsprinzip und damit die Verantwortungsübernahme der öffentlichen Träger verlassen. Verstärkt wird die Bedeutung einer kollektiven Lösung durch die auf alle Beteiligten zukommenden Herausforderungen rund um den Rechtsanspruch auf ganztägige Förderung für Grundschulkinder, denn auch dieser wird nur unter Mitwirkung aller Trägergruppen einigermmaßen zeitnah erfüllt werden können.

Schließlich sollen aber auch die Grenzen der aufgezeigten Analysen nicht unerwähnt bleiben. Grundsätzlich können Ergebnisse aus Vorausberechnungen lediglich Orientierungswissen bereitstellen und es besteht keinerlei Garantie für ihr Eintreten. Vielmehr unterliegen Zukunftsanalysen zwangsläufig einer Irrtumswahrscheinlichkeit und die tatsächlichen Ereignisse und Parameter können sich anders entwickeln als vorausberechnet. Somit bedürfen die Ergebnisse eines kontinuierlichen Abgleichs mit den realen Entwicklungen sowie einer regionalen Feinjustierung. Letzteres ist jedoch nur vor Ort durch die Entscheidungstragenden und anhand geeigneter – regionaler – Daten zuverlässig möglich.

Sollten beispielsweise die künftigen Kinderzahlen tatsächlich geringer ausfallen als es für diese Analysen angenommen wurde (was nicht unwahrscheinlich ist, vgl. Fußnote 4), könnte dies für Westdeutschland die Situation etwas entschärfen. Allerdings wäre gleichzeitig ein Anstieg der Elternbedarfe denkbar oder ein steigender Anteil an Personalausfällen. In Ostdeutschland ist indes zu bedenken, dass in einigen Regionen durchaus auch mittelfristig noch zusätzliche

¹⁰ Im Oktober 2024 wurde mit dem „Dritten Gesetz zur Weiterentwicklung der Qualität und zur Teilhabe in der Kindertagesbetreuung“ die Fortsetzung und Weiterentwicklung des KiTa-Qualitätsgesetzes beschlossen.

Plätze benötigt werden oder Personalengpässe entstehen können; solche regionalen Differenzierungen lassen die dargestellten Analysen nicht zu. Auch Fragen zur tatsächlichen Passung von Angebot und Nachfrage, etwa hinsichtlich der Betreuungsumfänge, der Wohnortnähe oder des pädagogischen Konzepts lassen die hiesigen Berechnungen außer Acht. Des Weiteren können zusätzliche Personalbedarfe aufgrund angestrebter Qualitätsverbesserungen oder der Kompensation erhöhter Krankheitsausfälle entstehen, welche hier nicht berücksichtigt wurden.

Literatur

- Afflerbach, L. & Meiner-Teubner, C. (2024). Kindertagesbetreuung 2024 – das Ende einer Expansionsgeschichte? *KomDat. Kommentierte Daten der Kinder- & Jugendhilfe* 27(3), 1–6.
- Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.). (2024). *Bildung in Deutschland 2024. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu beruflicher Bildung*. wbv Media. <https://doi.org/10.3278/6001820iw>
- Autor:innengruppe Kinder- und Jugendhilfestatistik. (2024). *Kinder- und Jugendhilfereport 2024. Eine kennzahlenbasierte Analyse mit einem Schwerpunkt zum Fachkräftemangel*. Barbara Budrich. <https://doi.org/10.3224/84743044>
- BMFSFJ. (2024). *Kindertagesbetreuung Kompakt: Ausbaustand und Bedarf 2023*. <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/244268/7fc5ae40dc736cef00de23b0d349c45d/kindertagesbetreuung-kompakt-2023-data.pdf>
- Comenius-Institut (Hrsg.). (2024). *Evangelische Tageseinrichtungen für Kinder – Bildungsbericht 2024. Evangelische Bildungsberichterstattung (EBiB) Band 7*. Comenius-Institut. <https://doi.org/10.25656/01:28956>
- Destatis. (2022). *Statistischer Bericht. 15. koordinierte Bevölkerungsvorausberechnung – Bundesländer*. https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Bevoelkerungsvorausberechnung/_inhalt.html#233982
- Destatis. (2024a). *Geburtenziffer 2023 auf 1,35 Kinder je Frau gesunken. Pressemitteilung Nr. 274 vom 17. Juli 2024*. https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2024/07/PD24_274_12.html
- Destatis. (2024b). *Daten zur Bevölkerungsentwicklung. Onlinetabelle 12411-0012 (Bevölkerung: Bundesländer, Stichtag, Altersjahre)*. <https://www-genesis.destatis.de/genesis/online?sequenz=statistikTabellen&selectionname=12411#abreadcrumb>
- Kayed, T., Wieschke, G. J. & Kuger, S. (2024). *Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung: Der elterliche Bedarf im U3- und U6-Bereich. DJI-Kinderbetreuungsreport 2024. Studie 1 von 6*. DJI. <https://doi.org/10.36189/DJI202428>
- Meiner-Teubner, C., Böwing-Schmalenbrock, M., Olszenka, N. & Rauschenbach, T. (2024). *Plätze. Personal. Finanzen. – Bedarfsorientierte Vorausberechnungen für die Kindertages- und Grundschulbetreuung bis 2035. Teil 1: Kinder bis zum Schuleintritt*. Forschungsverbund DJI / TU Dortmund.
- Olszenka, N., Schöbller, S., Meiner-Teubner, C. & Rauschenbach, T. (2024). Was ist mit den Geburten los? Neue Entwicklungen und ihre Folgen für die Kitas. *KomDat. Kommentierte Daten der Kinder- & Jugendhilfe* 27(3), 17–24.
- Rauschenbach, T., Meiner-Teubner, C., Böwing-Schmalenbrock, M. & Olszenka, N. (2020). *Plätze. Personal. Finanzen. Bedarfsorientierte Vorausberechnungen für die*

Kindertages- und Grundschulbetreuung bis 2030. Teil 1: Kinder vor dem Schuleintritt. Forschungsverbund DJI / TU Dortmund.

Wallußek, N., Böwing-Schmalenbrock, M. & Meiner-Teubner, C. (2022). *Kitas im Trägervergleich. Eine vergleichende Analyse mit Fokus auf Kitas der katholischen Kirche/Caritas, EKD/Diakonie, AWO und des DRK.* Forschungsverbund DJI / TU Dortmund. https://www.forschungsverbund.tu-dortmund.de/fileadmin/user_upload/TrEBBE_Forschungsbericht_final.pdf

Kindertagesbetreuung in evangelischer Trägerschaft Veränderungsprozesse aktiv gestalten – es lohnt sich

Carsten Schlepper

1. Einführung

Die evangelische Kirche leistet in einer sich deutlich wandelnden Bildungslandschaft einen wesentlichen Beitrag zur Bildungsarbeit mit Kindern im Elementarbereich. Als Träger von Kindertageseinrichtungen ist sie im Sinne des Subsidiaritätsprinzips freier Träger von Tageseinrichtungen für Kinder. Kindertageseinrichtungen in evangelischer Trägerschaft tragen zum öffentlichen Bildungsauftrag mit Kindern bei. Evangelische Kindertageseinrichtungen sind zugleich Teil von Kirche und Diakonie sowie des Gemeinwesens (Evangelische Kirche in Deutschland, 2020).

Kindertageseinrichtungen richten sich an Kinder im Alter bis zu sechs Jahren vor dem Eintritt in die Schule. In ihnen übernehmen pädagogische Fachkräfte die Aufgabe, Kinder in ihrer Entwicklung zu fördern und deren Eltern in ihrer Erziehungskompetenz zu unterstützen. Eltern wird angeboten, Erwerbstätigkeit und Kindererziehung miteinander vereinbaren zu können. Zu den Zielen evangelischen Bildungshandelns in Kindertageseinrichtungen zählen die Vermittlung orientierender Werte und Normen sowie in der Ausgestaltung des Angebots die Berücksichtigung der Lebenssituation, der ethnischen Herkunft sowie der religiösen Orientierung. Dabei sollte die Überzeugung leitend sein, dass Bildung und Glaube einander ebenso bedingen wie Bildung und Freiheit.

Evangelische Tageseinrichtungen für Kinder sind eingebunden in ein vielfältiges Netzwerk. Dazu zählen Kirchengemeinden, Trägerverbände, Einrichtungen der Familienbildung und Familienberatung und weitere Kooperationspartner im Gemeinwesen. Sie kooperieren mit Schulen, um den Kindern einen guten Übergang in die Schule zu sichern. Über die Arbeit mit den Kindern und deren Familien hinaus gehören zum evangelischen Bildungsengagement wesentlich die Aus-, Fort- und Weiterbildung für Personal und Träger.

Der evangelische Bildungsbericht 2024 zeichnet die Entwicklung der Jahre 2015 bis 2020 nach. Die evangelischen Kindertageseinrichtungen stellen einen wichtigen Bestandteil zur Sicherung und Weiterentwicklung der Kindertagesbetreuung in Deutschland dar. Mit ihrem religionspädagogischen Bildungsansatz bereichern sie die Vielfalt der Trägerlandschaft in der Kindertagesbetreuung. Kirche und Diakonie leisten mit den Kindertageseinrichtungen einen wesentlichen Beitrag zum Erhalt und Ausbau der Angebote zur frühkindlichen Bildung.

Der demographische Wandel und der damit einhergehende Fachkräftemangel stellt auch die evangelische Trägerformation vor große Herausforderungen. Es müssen Antworten gefunden werden, um den sich ändernden Gegebenheiten gerecht zu werden. Alternative Personalkonzepte sind zu entwickeln und zu erproben. Eine weitere Herausforderung liegt im Verwaltungsaufwand und der Finanzierung der Angebote. Diese ist in § 74 SGB VIII grundgelegt. Darin wird als eine Bedingung für die öffentliche Förderung freier Träger das Erbringen einer „angemessenen Eigenleistung“ formuliert. Es liegt im Ermessen der kommunalen Kostenträger, einen Eigenanteil zu erheben. Insbesondere die konfessionellen Träger in der Kindertagesbetreuung werden in einigen Landesteilen mit hohen Eigenanteilen belastet. Begründet wird dies mit der Finanzkraft der Kirchen. So werden die beiden kirchlichen Trägerverbände in Bremen (Bremische Evangelische Kirche und Katholischer Gemeindeverband) mit 10 % des akzeptierten Betriebsaufwandes herangezogen, während andere freie Träger zwischen 0 – 3,5 % als Eigenanteil aufwenden müssen.

Dem steht der stetige Mitgliederschwund und die damit einhergehende Senkung der Kirchensteuereinnahmen entgegen. Der Verwaltungsaufwand zum Betrieb von Kindertageseinrichtungen ist für einzelne Kirchengemeinden als Träger nicht mehr zu bewältigen. Um den Erhalt der Kindertagesbetreuung zu sichern, haben sich hierfür strukturelle Lösungsansätze als erfolgreich erwiesen, die im Abschnitt 4 zur Trägerqualität beschrieben werden.

2. Erhalt und Ausbau der Kindertagesbetreuung in evangelischer Trägerschaft

Im Jahr 2020 waren mehr als 9.100 Kindertageseinrichtungen in Trägerschaft von Evangelischer Kirche und Diakonie (Comenius-Institut, 2024, S. 15). Dem evangelischen Bildungsbericht zur Folge ist in den zurückliegenden Jahren ein leichter Zuwachs an Kindertageseinrichtungen zu verzeichnen. Allerdings ist der Zuwachs in den Bundesländern unterschiedlich hoch. Mit Blick auf die Anzahl der Kinder, die im Jahr 2020 in Deutschland eine Kindertageseinrichtung besuchten, liegt der Anteil der Kinder in Kindertageseinrichtungen in evangelischer Trägerschaft bei 15,4 % (ebd., S. 24). Insgesamt haben sich die evangelischen Träger bis zum Jahr 2020 am Erhalt und Ausbau der Angebote in der Kindertagesbetreuung erkennbar beteiligt.

Evangelische Träger stellen im Auftrag der öffentlichen Jugendhilfeträger die Kindertagesbetreuung sicher. In evangelischen Kindertageseinrichtungen hat die Heterogenität der Kinder, die eine Kindertageseinrichtung besuchen, in den vergangenen Jahren zugenommen. Im Jahr 2020 besuchten 27,9 % aller Kinder evangelische Kindertageseinrichtungen, die mit mindestens einem nicht deut-

schen Elternteil aufwachsen (ebd., S. 53). Damit liegen die evangelischen Träger an dritter Stelle im Vergleich aller Träger in Deutschland. Auch bei der Gruppe der Kinder, die Eingliederungshilfen nach SGB VIII und SGB IX in Anspruch nehmen, standen die evangelischen Träger im Jahr 2020 an dritter Stelle im Vergleich aller Träger. 2,6 % der Kinder in evangelischen Kindertageseinrichtungen benötigen Eingliederungshilfen im Rahmen der Teilhabesicherung und Frühförderung (ebd., S. 43).

Beim Zuwachs an pädagogisch tätigem Personal sind die evangelischen Träger in den zurückliegenden Jahren bis 2020 umfänglich beteiligt. Die Anzahl stieg von 53.000 im Jahr 2006 auf 101.000 pädagogisch Tätige im Jahr 2020 (ebd., S. 20). Grund hierfür ist neben dem allgemeinen Ausbau insbesondere die Ausweitung von Krippenangeboten mit einem erhöhten Personaleinsatz. Zudem ist von leicht verbesserten Personalschlüsseln im Laufe des letzten Jahrzehnts auch aufgrund der Qualitätsentwicklung und damit einhergehenden Förderung des Bundes an die Länder auszugehen.

Der anhaltende Fachkräftebedarf trifft auf eine voraussehbare Entwicklung. Bis zum Ende dieses Jahrzehnts werden sehr viele Fachkräfte altersbedingt aus dem Berufsleben ausscheiden. Bei den evangelischen Trägern wird knapp ein Fünftel des pädagogisch tätigen Personals bis Anfang der 2030er Jahre ersetzt werden müssen (ebd., S. 118).

Seit Jahrzehnten bieten evangelische Kindertageseinrichtungen das fachliche Know-how und die Expertise an, um Kinder und ihre Familien in den ersten Lebensjahren in der Trias von Erziehung, Bildung und Betreuung zu begleiten und zu unterstützen. Das bestehende System der Kindertagesbetreuung in Kirche und Diakonie stellt trotz aller Widrigkeiten ein zentrales Handlungsfeld dar und es lohnt sich, dieses zu erhalten.

Zuallererst steht die Verantwortung für die Kinder und Familien, die mit dem Angebot der evangelischen Träger ihre Wahl treffen können. Das Verständnis von früher Bildung und Fragen „nach Gott und der Welt“ sind in diesen Zeiten dringlicher denn je. Die Konzepte der evangelischen Bildungsarbeit mit Kindern machen deutlich, dass es auf dem Hintergrund eines subjektorientierten evangelischen Bildungsverständnisses zwingend ist, den einzelnen Menschen und seine Individualität, die sich im Miteinander ausdrückt, in den Mittelpunkt zu stellen. Evangelische Kindertageseinrichtungen sind Orte der Menschenbildung in sozialer Gemeinschaft.

Mit dem Handlungsfeld der Kindertagesbetreuung besetzen Kirche und Diakonie gegenwärtige und zukünftige Themen von globaler Bedeutung. Bewahrung der Schöpfung, Nachhaltigkeit und Klimaschutz müssen von der nachwachsenden Generation verstanden und durchdrungen werden. Multikulturalität und Interreligiosität sind für ein Zusammenleben in Frieden und Freiheit die maßgeblichen Erfahrungs- und Lernräume. Digitalisierung, neue Technologien

und soziale Medien müssen Kinder von klein auf nahegebracht werden, um ein verantwortungsvolles Umgehen zu erlernen.

Kirche und Diakonie stehen in der Verantwortung, jungen Menschen im Gemeinwesen eine Perspektive für eine selbstbewusste und selbstbestimmte Lebensführung zu eröffnen. In den Kindertageseinrichtungen soll der Anspruch an Aufklärung und Bildung von Anfang an sichtbar und erfahrbar werden. Kinder von heute sind die Gestalterinnen und Gestalter der Welt von morgen. Fachkräfte von heute begleiten die Kindergeneration in diese Zukunft. Die Träger von Kindertageseinrichtungen und Arbeitgeber:innen müssen sich darauf einstellen.

3. Personalkonzepte: Alternativen und Chancen für die Qualitätssicherung

Die Arbeit in der Kindertagesbetreuung besteht aus einer Vielzahl unterschiedlicher Tätigkeiten. Der größere Teil findet unmittelbar mit Kindern allein oder in der Gruppe statt. Das sind den Alltag der Kinder begleitende Tätigkeiten wie die Unterstützung beim An- und Ausziehen, bei Toilettengängen und beim Essen. Dazu kommen gezielte Angebote für einzelne Kinder oder Gruppen, die die Kinder in ihrer Entwicklung anregen und fördern.

Der ganzheitliche Ansatz in der Kindertagesbetreuung geht hierbei davon aus, dass alle Tätigkeiten des Kindes in einem pädagogischen Setting stattfinden und in jedem Fall pädagogisch qualifizierte Fachkräfte dafür eingesetzt werden. Schon Johann Heinrich Pestalozzi (1746 – 1827) sprach sich für ein Lernen des Kindes mit „Kopf, Herz und Hand“ aus. Maria Montessori (1870 – 1952) ging davon aus, dass das Kind in seiner Entwicklung einem biologischen Bauplan folgt, den es pädagogisch zu fördern gilt. Gemäß ihres Leitspruchs „Hilf mir, es allein zu tun“ entwickelte sie sinnesaktivierende Lernmittel, die heute allen Pädagog:innen als Montessori-Material bekannt sind (vgl. Liebertz, 2016).

Im Zuge des Rechtsanspruches in der Kindertagesbetreuung für alle Kinder, insbesondere im Alter bis drei Jahren, ist der Aspekt der pädagogischen Qualität verstärkt in den Fokus geraten. Im Jahr 2016 haben der Bund und die Länder gemeinsam die Bedeutung der Qualität in der Kindertagesbetreuung festgestellt.

„Die Kindertagesbetreuung ist seit Jahren von außerordentlicher Dynamik geprägt, die ungebrochen anhält. Die Nachfrage von Eltern steigt weiter an, dies auch vor dem Hintergrund einer wieder steigenden Geburtenrate. Hinzu kommen die Kinder mit Fluchthintergrund. Das macht einen weiteren quantitativen Ausbau notwendig. Aber auch die Qualität der Angebote entwickelt sich immer weiter. Quantität und Qualität können nicht unabhängig voneinander gedacht werden“ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend & Jugend- und Familienministerkonferenz, 2018, S. 1).

Dabei spielt eine wesentliche Rolle, für wie viele Kinder eine Fachkraft verantwortlich ist (Fachkraft-Kind-Relation). Laut Bertelsmann Stiftung (2024) ist eine Relation von 1 zu 3,0 in der Krippe und 1 zu 7,5 im Kindergarten (Fachkraft zu Anzahl Kindern im Durchschnitt) für die Sicherung der pädagogischen Qualität erforderlich.

Darüber hinaus benötigen die Fachkräfte mittelbare Zeiten, in denen pädagogische Prozesse vor- und nachbereitet und fachliche Dokumentationen für einzelne Kinder angelegt werden. In der mittelbaren Arbeitszeit außerhalb der Betreuung der Kinder findet zudem in vielfältiger Weise die Kooperation mit weiteren Akteuren statt. Die Zusammenarbeit im Team der Kindertageseinrichtung muss gestaltet werden und der regelmäßige Austausch mit den Eltern ist wichtiger Bestandteil der Kooperation. Weiterhin sind Kontakte an den Schnittstellen der Kindertageseinrichtung durch die Fachkräfte unerlässlich. Dazu gehören die Zusammenarbeit mit Grundschulen im Übergang und Beratungsprozesse mit dem Jugendamt, psychosozialen Fachdiensten und der Frühförderung für die Belange einzelner Kinder.

Mit dem bedarfsgerechten Ausbau von Angeboten in der Kindertagesbetreuung und der absehbaren demographischen Entwicklung auf dem Arbeitsmarkt geht ein sich verschärfender Fachkräftemangel einher. Dieser lässt sich nach jüngsten Erfahrungen nicht allein mit der Erhöhung von Ausbildungskapazitäten regulieren. Es fehlen die Menschen, die Interesse an einer Tätigkeit in diesem Sektor haben und die Zugangsvoraussetzungen für eine Fachausbildung mitbringen. Das Festhalten an einer absoluten Fachkraftquote in der Kindertagesbetreuung führt dazu, dass zu wenig Personal auf ein zu umfangreich geplantes Angebot trifft. Die Folgen sind zurzeit deutlich erkennbar. Der Umfang der Betreuung muss wegen Personalausfällen aufgrund vakanter Stellen oder Krankheit zeitweise reduziert werden. An manchen Orten können hergerichtete Räume in Kindertageseinrichtungen nicht in Betrieb genommen werden, weil Träger kein Personal finden.

Mit Blick auf die Bildungspläne der Länder wird schon seit langem diskutiert, ob für fachspezifische Inhalte auch Expertinnen und Experten für die Gestaltung der Bildungsangebote Teil der Teams in den Kindertageseinrichtungen sein können. Es ist denkbar, die Tätigkeiten differenzierter aufzuteilen und andere Professionen in der Kindertagesbetreuung einzusetzen. Vereinzelt machen Träger gute Erfahrungen mit diesem ergänzenden Personaleinsatz. Selbstverständlich müssen diese Mitarbeitenden die Grundlagen im Umgang mit Kindern in der frühkindlichen Bildung kennenlernen und sich entwicklungspsychologische Kenntnisse aneignen, um die Angebote altersgerecht aufzubereiten. Dieses muss durch pädagogische Zusatzqualifizierungen erfolgen.

Aus der Not heraus wird zurzeit auch der Einsatz ungelerner Kräfte ermöglicht, um ein Angebot überhaupt aufrechterhalten zu können. Bislang sind diese

Ansätze aber überwiegend als befristete Übergangslösungen vorgesehen. Mit Blick darauf, dass der bestehende Fachkräftemangel in nächster Zeit nicht behoben sein wird, wäre es sinnvoll, den Einsatz ungelernter Kräfte in den Personalkonzepten zu verankern. In anderen sozialen Branchen wie der Pflege ist der Einsatz von weniger qualifizierten Kräften zur Unterstützung und Entlastung der Fachkräfte nicht mehr wegzudenken. Die Auswahl sozial erfahrener Personen, die für die Tätigkeit in der Kindertageseinrichtung begleitend geschult werden, bietet in zweierlei Hinsicht Vorteile. Zum einen schaffen diese Kräfte Entlastung bei Routineaufgaben, für die nicht unbedingt eine pädagogische Qualifikation erforderlich ist. Diese Tätigkeiten im Rahmen einer unterstützenden Kinderbetreuung können z. B. die Begleitung von Kindern beim Essen, beim Zähneputzen, bei Toilettengängen, aber auch die einfache Beaufsichtigung beim Spielen im Gruppenraum oder auf dem Außengelände sein. Zum anderen finden mit der Beschäftigung ungelernter Kräfte in der Kindertagesbetreuung Menschen den Zugang zu diesem Arbeitsbereich, die zum Teil motiviert werden, eine Ausbildung zur Fachkraft zu machen. Die Bremische Evangelische Kirche hat mit diesem Personalkonzept in ihren Kindertageseinrichtungen gute Erfahrungen gemacht und bildet berufsbegleitend ständig Assistenzkräfte aus.

4. Zusammenschluss in Verbänden unterstützt die Trägerqualität

Interessant für die weitere Perspektive der evangelischen Kindertagesbetreuung in den Landeskirchen und Diakonischen Strukturen ist der Blick auf die Rechtsformen und Trägerstrukturen (Comenius-Institut, 2024, S. 109–117). Vorrangige Rechtsform ist dem evangelischen Bildungsbericht 2024 folgend im Jahr 2020 die Körperschaft öffentlichen Rechts. Knapp drei Viertel (74,1 %) der evangelischen Kindertageseinrichtungen sind in Trägerschaft einer Kirchengemeinde. Es folgen die Rechtsformen Verein und GmbH, in denen rund 22,1 % der Kindertageseinrichtungen in evangelischer Trägerschaft zusammengefasst sind. Für die Nutzung von Synergien in den Strukturen sind in den letzten Jahren zunehmend Zusammenschlüsse erfolgt. Diese bilden sich aus kirchenkreislichen Verbänden oder in Trägerschaft diakonischer Verbände. In der Zukunft wird sich zeigen, ob die kleinteiligen Trägerschaften durch Kirchengemeinden organisatorisch und wirtschaftlich tragfähig sind und die Kindertageseinrichtung den Gemeindeaufbau als kirchlicher Ort unterstützt.

In den Verbänden werden die Zuständigkeiten des Trägers zusammengeführt. Eine professionelle übergeordnete Leitung ist verantwortlich für Personal, Finanzen und Pädagogik und ist zuständiges Organ des Trägers für den örtlichen Jugendhilfeträger und die Aufsichtsbehörde. Innerhalb des Verbundes berichtet

die Geschäftsführung dem übergeordneten Kontrollgremium (Gesellschafter, Vorstand etc.), in dem die ehemals eigenständigen Träger z. B. Kirchengemeinde vertreten sind.

Mit der Bildung von Verbänden wird der Vereinzelung evangelischer Träger entgegengewirkt. Mit der formalen Zusammenführung von Kindertageseinrichtungen entsteht eine andere Gewichtung des evangelischen Trägers in der kommunalen Struktur. Eine Geschäftsführung, die ausschließlich diesen Auftrag für die Kindertageseinrichtungen innehat, wird effektiver wirksam in den Prozessen rund um die Kindertagesbetreuung vor Ort. Es werden Synergieeffekte erzielt, indem die Ressourcensteuerung in einem größeren Umfang und Zusammenhang möglich wird. Dazu gehört insbesondere der flexiblere Einsatz von Personal und die Finanzierung übergreifender Leistungen für Fachberatung, Fortbildung und Qualifizierung.

Darüber hinaus bleibt ein wesentlicher Faktor für die evangelischen Träger von Kindertageseinrichtungen die auskömmliche Finanzierung des Betriebsaufwandes. Solange insbesondere kirchliche Träger aufgrund der angenommenen Finanzkraft erheblich Eigenanteile einbringen müssen, ist das Angebot gefährdet. Auch in diesem Kontext trägt der Zusammenschluss im Trägerverbund dazu bei, mit einer starken Position in Finanzverhandlungen mit der Kommune aufzutreten. Die Erfahrungen mit Verbundstrukturen zeigen, dass dabei das Profil der Kindertageseinrichtungen als Teil der Kirchengemeinde nicht verloren gehen muss. In der Bremischen Evangelischen Kirche sind zur Unterstützung „Anhaltspunkte für gute Zusammenarbeit von Kirchengemeinden und ihren Kindertageseinrichtungen“ in einem gemeinsamen Prozess entstanden. Darin sind Anregungen und Empfehlungen für die inhaltliche Ausgestaltung der Zusammenarbeit ausgeführt, damit trotz zentraler Verbundstruktur die einzelne Kita als Teil des gemeindlichen Angebotes erkennbar bleibt (Bremische Evangelische Kirche, 2014). Die Anbindung an das Gemeindeleben im Ortsteil kann auch mit einer ideellen Trägerschaft gelingen, wenn Kirchengemeinde und Kindertageseinrichtung trotz der Übergabe der formalen Trägerschaft in eine Verbundstruktur weiterhin Formen der Zusammenarbeit im Alltag pflegen.

5. Plädoyer für die evangelische Kindertagesbetreuung

Die Kindertagesbetreuung ist eine wesentliche Äußerung von Kirche und Diakonie im öffentlichen Leben. Frühe Bildung von Anfang an für alle Kinder zu ermöglichen, stellt einen zentralen kirchlichen und diakonischen Auftrag dar. Zum allergrößten Teil wird dieses Angebot durch öffentliche Mittel finanziert. Kirche und Diakonie tragen eine Mitverantwortung, dass in diesem Angebot Diversität

und Vielfalt bei der Aufnahme von Kindern als wesentliche Zielsetzung verfolgt wird, um so mehr Chancengerechtigkeit und Teilhabe an früher Bildung für alle zu ermöglichen.

Mehr als eine halbe Million Kinder und Familien besuchen in Deutschland eine evangelische Kindertageseinrichtung (im Jahr 2020 waren es 579.000; vgl. Comenius-Institut, 2024, S. 23). Alle Kinder sind willkommen. Es gilt der Gleichheitsgrundsatz in der Kinder- und Jugendhilfe, weshalb nur grob und lückenhaft Angaben dazu gemacht werden können, ob und welche Konfessionszugehörigkeit die Kinder haben. Die kirchlichen und diakonischen Träger erleben vielfach, dass sich Familien gezielt einen Platz in einer evangelischen Kindertageseinrichtung aussuchen. Es sind längst nicht immer nur die Familien mit evangelischer Zugehörigkeit, die gerade das Angebot der evangelischen Kindertagesbetreuung schätzen und für ihr Kind wünschen. Mit den Kindern und Familien in der Kindertageseinrichtung haben die Träger vor Ort – insbesondere die Kirchengemeinden – eine große Chance den Gemeindeaufbau zu unterstützen. Dafür müssen in der Kirchengemeinde die Rahmen und ein geplantes abgestimmtes Zusammenwirken mit der Kindertageseinrichtung bestehen, in dem Eltern sich in ihren anderen Rollen angesprochen fühlen und Angebote familienergänzend zur Verfügung stehen.

Die Gewinnung und Bildung von Mitarbeitenden in der Kindertagesbetreuung, sowohl qualifiziertes Personal als auch ungelernte Kräfte, stellt zurzeit die größte Herausforderung für die Träger dar. Neben dem Einsatz von ausgebildeten Fachkräften spielen dabei auch die Aus- und Weiterbildungsformate der Träger eine wichtige Rolle. Mit praxisintegrierten, berufsbegleitenden und grundständigen Ausbildungsformen beteiligen sich die Träger direkt an der Weiterbildung und Qualifizierung. Hierbei werden profilgebende Angebote wie religionspädagogische Zusatzausbildungen integriert, die jungen Auszubildenden und Mitarbeitenden Gelegenheit geben, sich selbst im Hinblick auf den eigenen Glauben und die Identifikation mit dem evangelischen Träger zu klären und bewusst die Entscheidung für diesen Arbeitgeber zu treffen.

Mit Blick auf die verschiedenen Akteure im Handlungsfeld der Kindertagesbetreuung lohnt es sich für Kirche und Diakonie, die Herausforderungen anzunehmen und an dem Erhalt und der Weiterentwicklung dieses Angebots mitzuwirken. Die derzeitige Krise in der Kindertagesbetreuung ist als Chance zu begreifen, um sich aktiv und mit eigenen Konzepten an Lösungsansätzen zu beteiligen. Kirche und Diakonie schaffen sich hiermit ein wirksames Aktionsfeld, das überwiegend mit öffentlichen Mitteln finanziert wird. Mit konzeptionellen und strukturellen Maßnahmen sollte es gelingen, den Bestand der evangelischen Kindertagesbetreuung erfolgreich in die Zukunft zu führen.

Literatur

- Bertelsmann Stiftung (Hrsg.). (2024). *Länderreport Frühkindliche Bildungssysteme 2023*. Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Bremische Evangelische Kirche. (2014). *Anhaltspunkte für gute Zusammenarbeit von Kirchengemeinden und ihren Kindertageseinrichtungen*.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend & Jugend- und Familienministerkonferenz (Hrsg.). (2018). *Frühe Bildung weiterentwickeln und finanziell sichern. Zwischenbericht 2016 von Bund und Ländern und Erklärung der Bund-Länder-Konferenz*. BMFSFJ. <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/114052/0ae3ed118f9acf5467bfa8758ba2174a/fruehe-bildung-weiterentwickeln-und-finanziell-sichern-zwischenbericht-2016-von-bund-und-laendern-data.pdf>
- Comenius Institut (Hrsg.). (2024). *Evangelische Tageseinrichtungen für Kinder. Bildungsbericht 2024*.
- Evangelische Kirche in Deutschland (EKD). (2020). *Kinder in die Mitte! Evangelische Kindertageseinrichtungen: Bildung von Anfang an*. Evangelische Verlagsanstalt.
- Liebertz, C. (2016, 21. November). *Warum ist ganzheitliches Lernen wichtig? Kindergartenpädagogik*. <https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/bildung-erziehung-betreuung/warum-ist-ganzheitliches-lernen-wichtig/>

Evangelische Fachberatung für Kindertagesstätten

Sabine Herrenbrück

1. Einführung

Die Kinder- und Jugendhilfestatistik, die dem evangelischen Bildungsbericht zugrunde liegt, erfasst Daten über Kindertagesstätten, jedoch nicht über weitere Akteure im Kindertagesstättensystem, wie die evangelische Fachberatung. Die Fachberatung für Kindertagesstätten ist eine Unterstützungsdienstleistung evangelischer Träger mit großer Expertise und Tradition. In diesem Beitrag sollen deshalb in Ergänzung zum Bildungsbericht einige grundlegende Anmerkungen zur Fachberatung im Allgemeinen und zur evangelischen Fachberatung im Besonderen gemacht werden.

Fachberatung für Kindertagesstätten ist eine pädagogische Dienstleistung, die essenziell für die Qualitätsentwicklung in Kindertagesstätten ist. Sie hat eine beratende, moderierende und unterstützende Funktion für die Einrichtungen in der frühkindlichen Bildung wie Kindertagesstätten, Krippen und Horten. Sie ist erste Ansprechperson für die Institutionen in pädagogischen, organisatorischen, strukturellen und konzeptionellen Fragen.

Fachberatung sichert somit die Umsetzung pädagogischer Standards, flankiert durch Angebote für die pädagogischen Fachkräfte, die individuelle Entwicklung der Kinder zu ermöglichen. Dabei reagiert sie zudem auf gesellschaftliche Herausforderungen wie Inklusion und Teilhabegerechtigkeit. Fachberatung bietet nicht nur Unterstützung bei der Implementierung von Vorgaben, sondern fördert auch die Vernetzung von Akteuren, sowie den Transfer wissenschaftlicher Erkenntnisse in die Praxis und regt kontinuierlich die Reflexion über pädagogische Prozesse an. Fachberatungen arbeiten auf Ebene der Träger von Kindertagesstätten, bei Jugendämtern wie auch bei Verbänden, und stehen in engem Kontakt mit den Leitungen und Fachkräften der jeweiligen Kindertagesstätten. Sie entwickeln durch ihre eigene Vernetzung einen grundlegenden Überblick über alle Bedarfe der unterschiedlichsten Akteure und übertragen diese, gepaart mit den neusten wissenschaftlichen Erkenntnissen, auf die Arbeit in den Kindertagesstätten.

2. Ein Blick zurück

Fachberatung für Kindertagesstätten hat sich in den vergangenen vier Jahrzehnten im gesamten Kindertagesstättensystem, auch in dem der evangelischen Kirche, etabliert und professionalisiert. Die Geschichte der evangelischen Fachberatung für Kindertagesstätten ist eng mit den Entwicklungen der evangelischen Kirche

im Bereich der Diakonie und der institutionellen frühkindlichen Bildung verknüpft. Sie spiegelt sowohl kirchliche als auch gesellschaftliche Reaktionen auf Veränderungen im Aufwachsen von Kindern und im Leben von Familien wider.

Ausgangspunkte waren in vielen Fällen die evangelischen Ausbildungsstätten für Diakonissen und die dort entstandenen Kindergärtner:innenseminare, wie auch die Zusammenschlüsse von Trägern evangelischer Kindertagesstätten und Kinderpflegeeinrichtungen zu Verbänden, in denen die Träger zu ihrer fachlichen Unterstützung Referent:innen/Fachberater:innen eingestellt haben. Ausgehend von dem Bedarf, über die Arbeit in den Kindertagesstätten in den Austausch mit anderen Fachkräften und ehemaligen Ausbilder:innen zu kommen, wurden hiermit auch zwei Spezifika der evangelischen Fachberatung gelegt. Denn zum einen ging es um den Austausch von Erfahrungen auf der Ebene der Fachkräfte, zum anderen um die Beratung der Träger der Kindertagesstätten. Dies ist auch heute in vielen Fällen der Auftrag der evangelischen Fachberatung.

Diese Entwicklungen haben ihren Beginn vor mehr als hundert Jahren. Zu ihrem hundertjährigen Bestehen hat die Bundesvereinigung evangelischer Tageseinrichtungen für Kinder e.V. (BETA) diese Geschichte nachvollzogen und in einem Film (BETA, 2022) sehr anschaulich gemacht, wie das evangelische Unterstützungssystem für Tageseinrichtungen für Kinder entstand und sich mit den gesellschaftlichen Entwicklungen in der frühkindlichen Bildung mitentwickelt hat.

Fachberatung als Angebot für Fachkräfte und Träger hat sich im Laufe der Zeit in mehreren Phasen entwickelt, die von den kirchlichen Bildungszielen, gesellschaftlichen Anforderungen und rechtlichen Veränderungen beeinflusst wurden. Ging es im 19. Jahrhundert bei der Kinderbetreuung um diakonisches Wirken vor dem Hintergrund der sozialen Missverhältnisse der Industrialisierung, kann ab dem frühen 20. Jahrhundert festgehalten werden, dass eine erste Professionalisierung durch Verberuflichung der Sozial- und Erziehungstätigkeiten durch evangelische Ausbildungen entstand, in der biblische Prinzipien mit modernen Methoden der Sozialarbeit kombiniert wurden.

In der Nachkriegszeit bis in die 60er Jahre stand die evangelische Fachberatung vor der Herausforderung, den sozialen Wiederaufbau in Deutschland zu unterstützen, vor allem mit Blick auf die Betreuung von Flüchtlingen und Kriegswaisen. In dieser Zeit entwickelte sich die evangelische Fachberatung zunehmend als institutionalisierte und spezialisierte Form der fachlichen Unterstützungsarbeit, die auf Beratung und Begleitung in pädagogischen, sozialen und strukturellen Fragen ausgerichtet war.

Seit den 1970er Jahren schreitet die Entwicklung und Professionalisierung der Fachberatung für Kindertagesstätten voran. Die evangelische Fachberatung wandelt sich seitdem zu einem professionellen Beratungs- und Unterstützungsangebot für Kindertagesstätten, das auf wissenschaftlichen Grundlagen basiert,

die Zusammenarbeit mit staatlichen Institutionen intensiviert und somit zum Bestandteil des öffentlichen Sozialsystems wird. Neben den kirchlichen Fachberatungen entfaltet sich ein System von Fachberatungen für Kindertagesstätten bei den freien Trägern und den öffentlichen Trägern der Jugendhilfe. Vor allem das zunehmende Bewusstsein für die Bedeutung einer qualitativ hochwertigen frühkindlichen Bildung treibt diese Entwicklung voran und nimmt eine immer stärkere pädagogische Ausrichtung an. Dies zeigt sich darin, dass Fachberatungen über das Strukturell-Organisatorische hinaus zunehmend in die Entwicklung von pädagogischen Konzepten und Bildungsplänen involviert waren.

In den 2000er Jahren setzte sich die Sichtweise durch, dass frühkindliche Bildung eine wichtige Grundlage für lebenslanges Lernen ist. Damit stiegen die Anforderungen an die Qualität von Kindertagesstätten weiter. Seitdem begann die Fachberatung, sich vermehrt auf die Qualitätsentwicklung zu konzentrieren. Bundesweite Bildungs- und Erziehungspläne sowie Initiativen wie das „Nationales Qualitätsrahmenwerk für Kindertagesstätten“ machten Fachberatung zu einem Schlüsselbereich für die Sicherung und Weiterentwicklung der pädagogischen Qualität.

Heute ist evangelische Fachberatung für Kindertagesstätten ein wichtiger Bestandteil des sozialen Netzes in Deutschland. Sie bleibt dabei stets den christlichen Werten verpflichtet und verbindet diese mit frühpädagogischen und sozialwissenschaftlichen Erkenntnissen. Fachberatungen und ihre Träger bringen sich sowohl in aktuelle wissenschaftliche als auch in politische Diskussionen mit ein und reflektieren diese vor dem Hintergrund ihres evangelischen Bildungsverständnisses. Die Anforderungen der Fachpraxis und mittlerweile auch der Politik an Fachberatung entwickelt sich rasant weiter.

3. Aufgaben von Fachberatung

Es existiert im Kontext der Fachberatung weder in Kirche und Diakonie noch bei anderen Trägern ein standardisiertes Aufgabenportfolio für die pädagogischen Fachberatung. Je nachdem wie ein Träger der Fachberatung sein Kita-System organisiert, sind die Aufgaben der Fachberatung definiert. Grob lassen sich die Aufgaben der Fachberatung wie folgt zusammenfassen:

- *Pädagogische Beratung*: Fachberatungen unterstützen bei der Entwicklung und Umsetzung von pädagogischen Konzepten, Umsetzung von Bildungsplänen und Programmen, beispielsweise im Bereich der Alltagsgestaltung, der Sprachförderung oder der Inklusion.
- *Qualitätssicherung*: Sie unterstützen pädagogische Fachkräfte und Leitungskräfte und Träger dabei, die Qualität der Betreuung und Bildung in den Kitas sicherzustellen und weiterzuentwickeln. Sie begleiten Einrichtungen bei dem

Einsatz von Qualitätsmanagementsystemen oder evaluieren gemeinsam mit den Fachkräften deren Arbeit.

- *Fortbildung und Qualifizierung*: Fachberatungen organisieren Weiterbildungen für das pädagogische Personal in Kitas und helfen dabei, Fachkräfte auf den neuesten Stand der Forschung und Praxis zu bringen und die Arbeit in den Kindertageseinrichtungen kontinuierlich zu reflektieren.
- *Gesetzliche Rahmenbedingungen umsetzen*: Fachberatungen informieren über rechtliche Vorgaben und Anforderungen (z. B. Kinder- und Jugendhilfegesetz) und unterstützen Kitas dabei, diese umzusetzen.
- *Begleitung von Veränderungsprozessen*: Wenn Kitas neue pädagogische Ansätze einführen oder strukturelle Veränderungen anstehen, unterstützen Fachberatungen diesen Prozess.
- *Kinderschutz*: Fachberatungen sensibilisieren Fachkräfte für Kinderschutzthemen, begleiten die Erarbeitung und Implementierung von Kinderschutzkonzepten und leisten Gewaltschutzprävention.

Fachberatung trägt damit zur kontinuierlichen Weiterentwicklung und Professionalisierung der Arbeit in Kindertageseinrichtungen bei. Sie stellt sicher, dass die Einrichtungen auf aktuelle Herausforderungen und Entwicklungen, z. B. im Bereich des Kinderschutzes oder der Elternarbeit, angemessen reagieren können. Sie ist multiperspektivisch und bezieht sich auf unterschiedliche Handlungsebenen von Funktionen im Kindertagesstättenbereich. Da Träger als auch Leitungs- und Fachkräfte Beratung in Anspruch nehmen, ist die Aufgabe der Fachberatungen sehr komplex und benötigt umfassende fachliche und methodische Kompetenzen. Fachberatung tariert in ihrer Arbeit die pädagogischen, rechtlichen, politischen, ökonomischen und institutionellen Logiken und Rahmenbedingungen des frühkindlichen Bildungssystems aus. Sie sollte in ihrer Fachlichkeit unabhängig sein und keine aufsichtlichen Aufgaben wahrnehmen, um eine vertrauensvolle Zusammenarbeit mit den Fach- und Leitungskräften sicherzustellen.

4. Professionalisierung von Fachberatung

Berufspolitisch ist festzustellen, dass trotz der langen Geschichte der Fachberatung und der immer komplexer werdenden Anforderungen an diese Arbeit wie auch ihre Bedeutung für die Qualität, die Frage der Professionalisierung der Fachberatung offenbleibt. Dies kann auf die Selbstverständlichkeit zurückgeführt werden, mit der Fachberatung immer schon im Kindertagesstättensystem eingebunden war und agiert hat, aber wesentliche Standards von den Berufsrollenträger:innen selbst, wie auch von den Trägern der Fachberatung nicht geklärt wurden. (vgl. Alsago et al., 2023). Diese Standards sollten zwingend die einheitliche Ausbildung für Fachberatung mit geregelter Qualifikationsprofil, die Notwendigkeit

angemessener Fort- und Weiterbildungsangebote und ein einheitliches Fachverständnis umfassen. Fachberatung hat noch einiges an Entwicklungsarbeit im Hinblick auf die eigene Profession aufzuholen. Hierin sind auch die Gründe zu sehen, warum Fachberatung als Tätigkeit und Beruf häufig als eher diffus wahrgenommen wird (vgl. Herrenbrück et al., 2011). Die jüngsten Entwicklungen zeigen aber, dass von vielen Akteuren aus der frühkindlichen Bildung, die sich für die Professionalisierung der Fachberatung einsetzen, einiges in Gang gebracht wurde, um die Diskussion rund um die Qualitätsmerkmale der Fachberatung weiterzuführen. Dies wird ausführlich in dem Papier der Arbeitsgruppe Fachberatung „Selbstverständnis von Fachberatung“ der Bundesarbeitsgemeinschaft Bildung und Erziehung in der Kindheit e.V. (BAG BEK, 2019) erläutert.

5. Fachberatung als Systemebene in der frühkindlichen Bildung

Obwohl Fachberatung auf eine lange Praxis zurückblicken kann, existiert keine ausdrückliche gesetzliche Grundlage auf der Ebene des SGB VIII, die öffentliche und freie Träger der Jugendhilfe als Betreiber von Kindertagesstätten zur Umsetzung von Fachberatung verpflichtet. In unterschiedlichen Anschnitten des SGB VIII werden ‚geeignete Maßnahmen‘ (§22a) oder ‚Maßnahmen der Qualitätsentwicklung‘ (§ 22) benannt, aber der Begriff Fachberatung bleibt explizit unbezogen. Somit ist Fachberatung implizit vorhanden, weil die im Gesetz benannten Ziele in der frühkindlichen Bildung mit Hilfe von Fachberatung erreicht werden. Gleichzeitig ist sie als Systemebene im Bereich der frühkindlichen Bildung nicht existent, weil sie nicht explizit genannt wird. Sie ist somit immer in der Gefahr, eine verschiebbare, beliebige personelle Ressource in der frühkindlichen Bildung zu sein.

Auch wenn es keine eindeutige bundesgesetzliche Regelung für Fachberatung gibt, haben einige Bundesländer in ihren Ausführungsgesetzen zum SGB VIII Fachberatung mit aufgenommen. Da dies aber auf keiner gemeinsamen gesetzlichen Grundlage fußt, kommt es zu einer Heterogenität an Lesarten von Fachberatung. Die Folgen sind Uneinheitlichkeit in Bezug auf Standards wie Qualität und Häufigkeit von Fachberatung sowie unterschiedlicher Ressourceneinsatz der Träger. Hinzu kommen unterschiedliche Qualifikationsanforderungen an Fachberatungen, was zu unterschiedlichen fachlichen Niveaus führen kann und zu einer mangelnden Verbindlichkeit, so dass nicht alle Einrichtungen ausreichenden Zugang zur Fachberatung haben. Aufgrund von fehlenden allgemein verbindlichen fachlichen Standards, auf die Bezug genommen werden kann, wird Fachberatung durch Landesgesetzgeber entsprechend von politischen Vorstellungen definiert. Dies geschieht vor allem über die Definition der Förderfähigkeit

von Tätigkeiten der Fachberatung. Diese fehlende Regelung der Fachberatung für frühkindliche Bildung ist ein Grund für die benannte Professionalisierungsverzögerung. Es ist von großer Bedeutung, dass sich diese gesetzliche Situation ändert und Fachberatung fest in der frühkindlichen Bildung als Systemebene integriert wird, so dass Qualitätsstandards für Fachberatung etabliert und für alle Kindertagesstätten sichergestellt werden können.

6. Evangelische Fachberatung

Vor dem Hintergrund des dargestellten allgemeinen Diskurses stellt sich die Frage, worin sich die evangelische Fachberatung von der Fachberatung anderer Träger unterscheidet, abgesehen von einer langen Tradition, die allerdings kein wesentliches Kriterium darstellt.

Evangelische Fachberatung für Kindertagesstätten zeichnet sich durch Besonderheiten aus, die im Zusammenhang mit der kirchlichen Trägerstruktur und den christlichen Werten stehen. Während sie selbstverständlich viele der allgemeinen Aufgaben einer Fachberatung erfüllt, gibt es einige spezifische Aspekte, die in den evangelischen Kitas besonders hervorgehoben werden:

Christliches Menschenbild und Bildungsverständnis

Die Arbeit in evangelischen Kindertagesstätten basiert auf dem christlichen Menschenbild, das jeden Menschen als von Gott gewollt und geliebt ansieht. Fachberatungen unterstützen die Kitas dabei, dieses Menschenbild in den pädagogischen Alltag zu integrieren. Kinder sollen in einer Atmosphäre aufwachsen, die von Wertschätzung, Nächstenliebe und gegenseitigem Respekt geprägt ist. Diese evangelischen Grundwerte werden mit den pädagogischen Zielen verknüpft.

Religionspädagogik

Ein wichtiger Teil der evangelischen Fachberatung ist die Begleitung der religionspädagogischen Arbeit in den Einrichtungen. Fachberatungen unterstützen Fachkräfte darin, christliche Werte und religiöse Inhalte in den Alltag zu integrieren. Es geht dabei um altersgerechte religiöse Bildung, Glauben und Werte, ohne dabei missionarisch zu wirken.

Diakonisches Handeln und Soziale Gerechtigkeit

Evangelische Fachberatungen legen Wert darauf, dass die Kitas auch Orte des diakonischen Handelns sind. Das bedeutet, dass Werte wie Solidarität, Gerechtigkeit und Nächstenliebe praktisch gelebt werden. Kitas werden dazu ermutigt, sich aktiv für sozial Benachteiligte und Schwächere einzusetzen.

Spiritualität im Alltag

Die Fachberatung hilft den Kitas dabei, spirituelle Rituale und Traditionen in den Alltag zu integrieren. Dies kann z. B. das Feiern christlicher Feste wie Ostern, Weihnachten oder Erntedank sein. Aber auch im täglichen Miteinander den Glauben zu leben, indem in der Kita spirituelle Impulse, wie Morgenkreise oder Segenswünsche verankert sind.

Kooperation mit Kirchengemeinden

Die evangelische Fachberatung fördert die enge Zusammenarbeit zwischen den Kindertagesstätten und den örtlichen Kirchengemeinden. Sie begleitet die Fachkräfte in Kindertagesstätten in der Zusammenarbeit mit Pfarrer:innen und Gemeindemitgliedern, z. B. durch gemeinsame Studientage.

Fort- und Weiterbildungen mit spirituellem Fokus

Neben allgemeinen Fortbildungen bietet die evangelische Fachberatung auch spezielle Weiterbildungen mit theologischen und religiösen Inhalten an. Diese sollen die pädagogischen Fachkräfte darin stärken, mit den Kindern und deren Eltern über Glauben, ethische Fragen und spirituelle Themen ins Gespräch zu kommen.

Identität und Profilbildung

Ein zentraler Aspekt der evangelischen Fachberatung ist die Unterstützung der Kitas bei der Profilbildung. Evangelische Kitas sehen ihren Anspruch und ihr Spezifikum darin, sowohl an der Beachtung hoher Qualitätsstandards als auch an ihre christliche Identität erkennbar zu werden. Die Fachberatung unterstützt bei der Formulierung und Umsetzung eines evangelischen Profils, das im Alltag sichtbar wird.

Handeln im Spannungsfeld zwischen Religion und Moderne

In der heutigen, zunehmend pluralistischen Gesellschaft steht die evangelische Fachberatung vor der Herausforderung, religiöse Bildung in einem modernen Kontext zu gestalten. Die Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Trends, wie der Individualisierung von Biografien und religiösen Prägungen sowie einer zunehmenden Wertepluralität, erfordert eine kritische Reflexion der Rolle der Religion in der frühkindlichen Bildung. Gleichzeitig bietet dieses Spannungsfeld Chancen, durch interkulturelle Dialoge und eine offene Haltung gegenüber verschiedenen Weltanschauungen den Kindern ein umfassendes Bild von Vielfalt und Toleranz zu vermitteln und somit ein friedliches Miteinander von klein auf zu erleben.

7. Träger von evangelischer Fachberatung

Die Unterschiedlichkeit der Trägerstrukturen, wie sie im Bildungsbericht für die Kindertagesstätten herausgearbeitet wurde (Comenius-Institut, 2024, S. 109–117), gilt gleichermaßen für die Trägerstrukturen der evangelischen Fachberatung. Diese kann auf allen Ebenen innerhalb der evangelischen Kirche und Diakonie angesiedelt sein. Fachberaterinnen und Fachberater handeln primär auf der lokalen Ebene der Kindertagesstätten oder der Kirchengemeinde. Sie sind jedoch nicht auf dieser Ebene angestellt. Ihre Anstellung kann im Kirchenkreis/Dekanat sein, in der Landeskirche, bei einem Träger mit mehreren Einrichtungen, beim Diakonischen Werk, bei einem diakonische Komplexträger, bei einem Trägerverbund innerhalb der verfassten Kirche, bei einem Trägerverband oder bei einem Landesverband. Diese Vielfalt an Anstellungsträgerschaften hat die gleichen Auswirkungen wie die vermisste gemeinsame gesetzliche Grundlage, nämlich vor allem uneinheitliche fachliche Standards und Ressourcen. So können evangelische Fachberatungen auf sich gestellt bei einem Kirchenkreis angestellt sein oder bei einem großen Träger in einer Fachabteilung mit hoch spezialisierten Fachberatungen und verbindlicher Ressourcenausstattung. Diese Vielfalt in der Trägerschaft macht Zusammenschlüsse und gemeinsame Entwicklungen in der evangelischen Fachberatung nicht ganz einfach. Die Träger spielen bei der Frage der Professionalisierung und der fachlichen Weiterentwicklung eine große Rolle, denn sie sind diejenigen, die die fachlichen Schwerpunkte setzen und die Vernetzung in der evangelischen Fachberatung ermöglichen. Eine Diskussion der Standards von Fachberatung sollte nicht ohne die Träger der Fachberatung geführt werden, denn auch diese sind eine Ebene des Kindertagesstättensystems, die Qualitätsansprüche, Arbeitsprinzipien und Zielvorstellungen formuliert, an denen sich Fachberatungen ausrichten. Es ist von Bedeutung, dass bei der Professionalisierung der Träger des kirchlich-diakonischen Kindertagesstättensystems die Fachberatung mit berücksichtigt bleibt.

An einem Beispiel kann das gut nachvollzogen werden: In der evangelischen Trägerlandschaft kommt es, wie im Bildungsbericht sehr gut nachvollzogen werden kann, zu Trägerzusammenschlüssen in unterschiedlichsten rechtlichen Formen, wie Verbände, Werke, Verbände (ebd.). Mit dem Entstehen dieser professionellen Trägerstrukturen bedarf es an Trägergeschäftsführungen oder Leitungen, die stellvertretend für die oft ehrenamtlichen Entscheider:innen im Alltag handeln. Es geht darum, diese Trägergeschäftsführungen zu finanzieren, da der Aufbau von professionellen Trägerstrukturen bei freien Trägern nicht unbedingt aus öffentlichen Mitteln gefördert wird bzw. dem Verhandlungsgeschick und Förderwillen der handelnden Akteure unterliegt. Nun ist zu beobachten, die Ressourcen, die bis zur Gründung der Verbände in Fachberatung investiert wurden, nun für Geschäftsführungen, Regionalleitungen und andere Funktionen beim Träger

eingesetzt werden. Oder Fachberatung wird kombiniert mit Trägeraufgaben, so dass die Funktion der Beratung zusammengefasst wird mit aufsichtlichen Funktionen und die Fachberatungen gleichzeitig Arbeitgeberaufgaben haben. In der Diskussion wird immer wieder thematisiert, dass die Arbeitgeberfunktion nicht durch die Fachberatung wahrgenommen werden sollte, da sowohl der freiwillige Zugang zu Fachberatung als auch die fachliche Unabhängigkeit im Handeln derselben dadurch nicht mehr realisiert werden können. Es wäre außerordentlich bedauerlich, wenn die wertvolle Entwicklung evangelischer Fachberatung aus ökonomischen Gründen nicht weiter fortgeführt werden kann.

Damit sich Fachberatung mit Blick auf die Zukunft und die Herausforderungen angemessen weiter entwickeln kann, braucht sie verbindliche Rahmensetzungen, die einerseits quantitative Standards im Zusammenhang von Strukturen, Ressourcen, Ausstattung und Schlüsseln (wie viele Einrichtungen eine Fachberatung betreut) definieren und andererseits qualitative Standards wie Qualifizierung und der Verzicht auf aufsichtliche Funktion nicht unterlaufen. Dies kann neben den benannten gesetzlichen Grundlegungen mit zur Professionalisierung der Fachberatung beitragen und so die Qualitätsentwicklung in den Kindertagesstätten unterstützen.

8. Zukunft von evangelischer Fachberatung

Evangelische Fachberatungen für Kindertagesstätten stehen vor mehreren Herausforderungen und Zukunftstrends, die sich aus kirchlichen, gesellschaftlichen, politischen, technologischen und bildungspolitischen Entwicklungen ergeben. Diese Trends beeinflussen die Anforderungen an die Fachberatung und verlangen, dass sie sich weiterentwickelt, neue Ansätze integriert und auch im Hinblick auf die eigene Profession reflektiert. Die wichtigsten Zukunftstrends, die zurzeit nachvollzogen werden können und denen sich Fachberatungen für Kitas stellen müssen, werden in den folgenden Abschnitten beleuchtet.

8.1 Digitalisierung und Medienkompetenz

Die zunehmende Digitalisierung in allen Lebensbereichen betrifft auch die frühkindliche Bildung. Immer mehr Kitas integrieren digitale Medien in ihre pädagogische Arbeit. Fachberatungen müssen das Fachpersonal dabei unterstützen, medienpädagogische Konzepte zu entwickeln und digitale Tools in der Arbeit mit Kindern sinnvoll und altersgerecht einzusetzen. Fachberatungen sollten sich kontinuierlich in diesem Bereich weiterbilden und Kita-Teams auf dem neuesten Stand der medienpädagogischen Forschung und Praxis unterstützen. Daneben geht es auch darum, pädagogische Fachkräfte zu unterstützen in ihrer Arbeit digitale Instrumente zu verwenden wie beispielsweise digitale Plattformen zur

Kommunikation und zum Austausch mit Eltern. Auch die digitale Dokumentation von Entwicklungsprozessen der Kinder und die Implementierung von Softwarelösungen für Verwaltungsprozesse bedarf der flankierenden Unterstützung. Gleichzeitig bringt die Digitalisierung eine Veränderung in der Arbeit der Fachberatungen mit sich. Sie müssen in der Lage sein, digitale Medien für Kommunikation, Dokumentation und Evaluation in Bezug auf ihre Arbeit in der Fachberatung zu nutzen.

8.2 Inklusion und Diversität

Die gesellschaftliche Vielfalt nimmt weiter zu und damit steigt die Bedeutung von Inklusion und interkultureller Kompetenz in der Kindertagesstättenarbeit. Die Inklusion von Kindern mit besonderen Bedürfnissen müssen Kindertagesstätten immer wieder überprüfen, inklusive Konzepte umsetzen und anpassen, um den Anforderungen an die Betreuung von Kindern mit Behinderungen gerecht zu werden. Wie der Bildungsbericht 2024 zeigt, erhielten 2,6 % der Kinder in evangelischen Tageseinrichtungen Eingliederungshilfe. Der Anteil an integrativen Einrichtungen, d.h. Einrichtungen mit mindestens einem Kind mit Eingliederungshilfe, lag bei den evangelischen Einrichtungen bei 46,2 % und damit über dem Durchschnitt der Einrichtungen aller Träger (38,2 %) (vgl. Comenius-Institut 2024, S. 46).

Auch die Teilhabe von Kindern aus unterschiedlichen kulturellen Hintergründen, ist eine Fragestellung der Inklusion, ebenso wie die Antidiskriminierung und Chancengleichheit. Fachberatungen sollten Einrichtungen dabei unterstützen, kultursensible Pädagogik zu fördern, Herkunftsbenachteiligung zu erkennen sowie Mehrsprachigkeit als Ressource zu nutzen (vgl. Comenius-Institut, 2024, S. 57–60), um Vorurteilen und Diskriminierung begegnen zu können und damit ein teilhabegerechtes Umfeld für Kinder und deren Familien zu schaffen.

8.3 Fachkräftemangel und Personalentwicklung

Der Fachkräftemangel im Bereich frühkindlicher Bildung stellt eine große Herausforderung dar, die die Kindertagesstätten noch bis in die 2030er Jahre begleiten wird.¹ Fachberatungen müssen sich auf diese Entwicklung einstellen und sind gefragt, gemeinsam mit den Trägern und Leitungen Strategien zur Gewinnung und Bindung von qualifizierten Fachkräften zu entwickeln. Ebenso müssen Konzepte entwickelt werden dafür, Quereinsteiger:innen den Weg in die Kindertagesstättenarbeit zu ebnen und diese ausreichend zu qualifizieren und weiterzubilden. In Zeiten des Fachkräftemangels spielen die Arbeitsbedingungen

1 Zum Personalsatz- und Platzbedarf vgl. Comenius-Institut, 2024, S. 118–120, sowie den Beitrag von Böwing-Schmalenbrock in diesem Band.

und Teamgesundheit eine große Rolle. Fachberatungen haben eine Schlüsselrolle in der Beratung zu gesunden Arbeitsbedingungen, Work-Life-Balance und der Prävention von Burnout. Ihre Arbeit unterstützt dabei, ein gutes Arbeitsklima zu schaffen und Fachkräfte zu fördern.

8.4 Qualitätssicherung und -entwicklung

Die Anforderungen an die Qualität in der frühkindlichen Bildung werden weiter steigen. Fachberatungen müssen auf neue Entwicklungen im Bereich der Qualitätssicherung reagieren. Neben klassischen Bildungs- und Erziehungszielen rücken Themen wie Partizipation, Nachhaltigkeit und Resilienzförderung immer stärker in den Fokus. Fachberatungen müssen diese Themen in ihre Arbeit integrieren, in die Weiterentwicklung der Kindertagesstätten einbringen und in der Qualitätsentwicklung hinterlegen. Ein weiterer Aspekt der Qualität von Fachberatung ist die stärkere Vernetzung mit Wissenschaft und Forschung. Fachberatungen müssen zunehmend wissenschaftliche Erkenntnisse in ihre Beratungsarbeit einfließen lassen und praxisorientierte Forschungsergebnisse in die Arbeit der Kindertagesstätten übertragen. Hinzu kommt, dass die Wirkungsweise und das Gelingen von Fachberatung noch keine prominenten Forschungsfragen sind. Für die Professionalisierung der Fachberatung ist zukünftig nicht nur der Theorie-Praxis-Transfer in Richtung der Kindertagesstätten von Bedeutung, sondern auch umgekehrt die systematische, verbindliche Rückbindung der Praxiserkenntnisse an die Wissenschaft, was zu einer Aufgabe von Fachberatungen werden und nachhaltig zukunftsweisend auf die Entwicklung der Kindertagesstättenarbeit einwirken kann

8.5 Frühkindliche Bildung als gesellschaftliche Priorität

Die Bedeutung der frühkindlichen Bildung wird gesellschaftlich weiter aufgewertet und politisch gefordert, da frühe Bildung maßgeblich dazu beiträgt, die Chancengleichheit zu verbessern, soziale Ungleichheit zu reduzieren und Kinder zu fördern, die später resilient mit komplexen Lebensanforderungen umgehen können. Dies führt zur Herausforderung für Fachberatungen, Kindertagesstätten in der Umsetzung von zukunftsfähigen Konzepten zur frühkindlichen Bildung zu unterstützen, die Kinder und deren Familien zur Förderung von Handlungskompetenzen in den Kinderlebensalltag einbinden.

8.6 Nachhaltigkeit und Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE)

Nachhaltigkeit wird zunehmend als zentraler Bildungsauftrag anerkannt. Fachberatungen sind in Bezug auf die Bildung zur Nachhaltigkeit auf zwei Ebenen

gefordert. Zum einen geht es um die Einbindung der Bildung zur Nachhaltigkeit in die pädagogischen Konzepte von Kindertageseinrichtungen, mit dem Ziel einen verantwortungsvollen Umgang mit Ressourcen zu vermitteln. Zum anderen geht es um Unterstützung von Trägern und Leitungen von Kindertagesstätten, um die organisatorischen Abläufe in Kindertagesstätten nachhaltiger zu gestalten.

8.7 Krisenmanagement und Resilienzförderung

Besondere gesellschaftlichen Situationen wie z. B. Pandemien benötigen Fachberatung verstärkt im Bereich von Krisenmanagement und -koordination. Dabei wird einerseits die psychische Gesundheit von Kindern und Fachkräften ein Thema, um psychische Belastungen frühzeitig zu erkennen und Präventionsmaßnahmen zu entwickeln, andererseits werden Fachberatungen eine Aufgabe im Zusammenhang von Notfall- und Krisenplänen haben. Kindertagesstätten und ihre Träger benötigen in krisenhaften Situationen vernetzt arbeitende Fachberatungen, die einen Überblick über Gesetze und Handlungsansätze haben und eine angemessene und vorausschauende Begleitung in der Bearbeitung von extremen Situationen in Kindertagesstätten leisten können.

8.8 Evangelische Profilierung und Sichtbarkeit

Vor dem Hintergrund sinkender Mitgliederzahlen der Kirche ist die Sichtbarkeit und Wirksamkeit kirchlich diakonischer Arbeit von herausragender Bedeutung. Kindertagesstätten, die als kirchliche Orte fest in die lokalen Sozialräume eingebunden sind, leisten einen wesentlichen Beitrag zur Sichtbarkeit von Kirche. Die evangelische Fachberatung trägt durch ihre Arbeit in den Institutionen, den Netzwerken und im Mitwirken von wissenschaftlichen Arbeiten auch in der Zukunft dazu bei, dass Kirche in ihrem Handeln wahrgenommen wird.

Die evangelische Fachberatung ist mit ihren Leistungen, Handlungsweisen und Prinzipien auch in der Zukunft aus den Kindertagesstätten und dem Kindertagesstättensystem nicht wegzudenken. Es ist erwartbar, dass sie weiterhin die Geschichte der evangelischen Kindertagesstätten mitschreibt.

Literatur

- Alsago, E., Fuchs-Rechlin, K., Marx, J., Mück, M.-T. & Preissing, C. (2023). *Fachberatung auf dem Weg zur Profession?* Herder. <https://doi.org/10.5771/9783451829390>
- BAG BEK. (2019). *Selbstverständnis von Fachberatung. Beitrag zur ethischen und sozialpädagogischen Fundierung der Fachberatung im System der Erziehung, Bildung und Betreuung von Kindern.* https://www.bag-bek.de/fileadmin/user_upload/Selbstverstaendnis_Fachberatung_BAG-BEK.pdf

- BETA. (2022). *Der Film: Vom Wachsen und Werden. 100 Jahre BETA*. <https://www.beta-diakonie.de/angebot/veranstaltungen/beta-jubilaeumsveranstaltung/100-jahre-beta-16-november-2022-dokumentation/>
- Comenius-Institut (Hrsg.). (2024). *Evangelische Tageseinrichtungen für Kinder. Bildungsbericht 2024*. https://comenius.de/wp-content/uploads/EBiB-Kita_Band-7_Bildungsbericht-2024.pdf
- Herrenbrück, S., Kägi, S., Karsten, M.-E. & Müller, J. (2011). Fachberatung – zwischen Etablierung und Veränderungsdruck. Ein unregelmäßiges Berufsbild auf der Suche nach Profil. *Theorie und Praxis der Sozialpädagogik (TPS)*, 4, 4–7.

Erziehen als Beruf – zwischen Betreuung und Bildung. Überlegungen aus der Perspektive sozialpädagogischer Fachschulen¹

Axel Bernd Kunze

Der gravierende Fachkräftemangel in der Kindertagesbetreuung ist Symptom eines gesellschaftlichen Wandels in den vergangenen drei Jahrzehnten, der politisch nicht vom Himmel gefallen ist. Der folgende Beitrag will aus Perspektive der sozialpädagogischen Fachschulen vor allem die berufs- und professionalisierungspolitischen Folgen beleuchten, die damit einhergehen. Er reagiert auf den Bildungsbericht zu evangelischen Kindertageseinrichtungen von 2024 im Rahmen der Evangelischen Bildungsberichterstattung. Im Rahmen seiner Aussagen zur Personalentwicklung bei evangelischen Trägern werden zwei Befunde deutlich: Zum einen bestehen durchaus sichtbare Unterschiede zwischen den einzelnen Landeskirchen. Zum anderen werden in den Landeskirchen, die einen erheblichen Personalersatzbedarf haben werden, beträchtliche Maßnahmen zur Gewinnung von Fachkräften notwendig werden (Comenius-Institut, 2024, S. 123–124): eine Aufgabe, die unter den gegenwärtigen personalpolitischen Rahmenbedingungen erhebliche Anstrengungen erwarten lässt.

1. Überlegungen zum Bildungsanspruch in der Kindertagesbetreuung

1.1 Ein Blick zurück ...

Mit der Wiedervereinigung übernahmen im Zuge der Rechtsangleichung die beigetretenen Länder den bundesdeutschen Paragraphen 218 StGB; damit endete die bis dahin in der DDR für Abtreibung geltende Straffreiheit. Nach kontroversen öffentlichen Debatten verständigte man sich 1995 auf einen Kompromiss, wonach Abtreibung zwar strafbar bleibt, aber unter bestimmten Bedingungen nicht verfolgt wird (Par. 218a Abs. 1 StGB i. V. m. Par. 219 Abs. 2 StGB; zur Rechtslage vgl. Hillgruber, 2022). Gleichzeitig sollte die Vereinbarkeit von Familie und Beruf erleichtert und Frauen sollten darin bestärkt werden, ein ungeborenes Kind auch auszutragen. So wurde die Kindertagesbetreuung ausgebaut und 1996 ein

1 Basierend auf einem Vortrag im Rahmen der Fachtagung „Die Zukunft evangelischer Kitas gestalten. Einsichten und Impulse im Dialog mit dem aktuellen Bildungsbericht ‚Evangelische Tageseinrichtungen für Kinder‘“ des Comenius-Instituts. Evangelische Arbeitsstätte für Erziehungswissenschaft e. V. am 13. September 2024 in Münster (Westf.).

Rechtsanspruch auf einen Kindergartenplatz für Kinder ab drei Jahren eingeführt. Damit die Wiedervereinigung nicht weiter verzögert wurde, stellte Art. 31 Abs. 4 Einigungsvertrag eine Neuordnung beim Schwangerschaftsabbruch und einen Ausbau nachgeburtlicher Hilfen in Aussicht. Nach kontroversen politischen Debatten einigten sich im Mai 1992 SPD und FDP schließlich auf einen Kompromiss und verabschiedeten einen Gruppenantrag, dem sich später auch einige Abgeordnete der CDU und des Bündnisses 90/Die Grünen anschlossen, sodass am Ende im Bundestag eine rechtfertigende Fristenlösung mit Beratungspflicht zur Neuregelung des Schwangerschaftsabbruchs für das wiedervereinigte Deutschland eine Mehrheit fand: „Darin war eine Fristenregelung mit einer vorgeschriebenen Beratung vorgesehen. Dieser Vorschlag war an einen Ausbau sozialer Maßnahmen gekoppelt; so war z. B. ein rechtlicher Anspruch auf einen Kindergartenplatz vorgesehen“ (Gleuwitz, 2002, S. 82; vgl. ebenfalls Gleuwitz, 2002, S. 79–83; Lenz, 2021, S. 330; Tagesschau, 2012). Mittlerweile sind die Rechtsansprüche weiter ausgeweitet worden.

Eine verstärkte Nachfrage nach Kindertagesbetreuung setzte in den westlichen Bundesländern allerdings erst mit dem sogenannten „PISA-Schock“ zu Beginn der 2000er-Jahre ein. Im Zuge der damals beginnenden Bildungsreformdebatte wurde die empirische Bildungsforschung ausgebaut, zugleich entstanden aber auch ein eigenständiger sozialetischer Bildungsdiskurs und eine menschenrechtsethische Diskussion über Gehalt und Grenzen eines Rechts auf Bildung und dessen Umsetzung hierzulande (Heimbach-Steins et al., 2007; Kunze, 2012).

Das Recht auf Bildung in seiner überkommenen positivierten Form umfasst zunächst einmal keinen Anspruch auf Elementarbildung. Gleichwohl ist in der jüngeren Bildungsreformdebatte immer wieder angemahnt worden, dass dieses Recht nur dann umfassend verwirklicht werden könne, wenn sein Gehalt auch auf die Bildungsbiographie vor der Einschulung ausgedehnt werde. Prominent wurde diese Forderung nicht zuletzt durch den Deutschlandbesuch des seinerzeitigen Sonderberichterstatters der Vereinten Nationen für das Recht auf Bildung, Vernor Muñoz Villalobos, im Jahr 2006. In seinem Bericht, den er ein Jahr später dem Menschenrechtsrat in Genf vorlegte, forderte der UN-Vertreter eine vermehrte und zugleich kostenfreie Vorschulbildung für Deutschland, insbesondere eine frühe Sprachförderung und Sprachstandsdiagnostik (Bericht des Sonderberichterstatters für das Recht auf Bildung, 2007, Abs. 24. 85. 91).

1.2 Aspekte eines frühpädagogischen Bildungsverständnisses

Der Gemeinsame Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen, den die Kultusministerkonferenz sowie die Jugend- und Familienministerkonferenz 2004 verabschiedet haben, schreibt den Kindertageseinrichtun-

gen einen eigenständigen Bildungsauftrag zu (Jugend- und Familienministerkonferenz & Kultusministerkonferenz, 2004, S. 6–7). Damit gehen vor allem zwei Erwartungen einher.²

Zunächst wird sich ein Recht auf Bildung nur dann umfassend verwirklichen lassen, wenn auch der frühkindlichen Bildung und Förderung verstärkt Beachtung geschenkt werden, bevor sich Benachteiligungen und Förderbedarf verfestigt haben. Mit der Betonung eigenständiger Bildungsansprüche der Kinder sollen diese stärker als bisher als selbständige Subjekte anerkannt und deren rechtlich begründete Beteiligungsansprüche ausgeweitet werden.

Überdies verband sich mit einer Stärkung des Bildungsbegriffs von Anfang an die Hoffnung auf eine frühpädagogische Professionalisierung. Mit dem Bildungsbegriff sollten Tageseinrichtungen für Kinder stärker an die Institutionen des Bildungssystems gebunden werden.

Der genannte Gemeinsame Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen, auf dem die Orientierungs-, Rahmen- oder Bildungspläne für den Elementarbereich in den einzelnen Ländern aufbauen, verzichtet bewusst auf eine Abgrenzung zwischen Bildung und Erziehung: „Der Bildungsprozess des Kindes ist ein aktiver Aufnahme- und Verarbeitungsprozess und umfasst alle Aspekte seiner Persönlichkeit. Bildung und Erziehung werden als ein einheitliches, zeitlich sich erstreckendes Geschehen im sozialen Kontext betrachtet“ (Jugend- und Familienministerkonferenz & Kultusministerkonferenz, 2004, S. 6). Zwischen den Zeilen ist die Warnung vor einer „Verschulung“ des Kindergartens herauszulesen. Vermieden werden soll ein Bildungsverständnis, wie es schulischer Didaktik zugrunde liegt, bei der die Auseinandersetzung zwischen Lernenden und Lehrenden immer primär über einen methodisch strukturierten Bildungsinhalt verläuft.

Für die Akteure im Feld der Elementarbildung stellen sich zwei Herausforderungen: Zum einen wird, soll der frühkindliche Bereich nicht „verschult“ werden, auf die Eigenständigkeit einer Elementarbildung zu achten sein, ebenso aber auch auf deren Anschlussfähigkeit an die Grundschulbildung. Zum anderen wird zu fragen sein, wie bildungsbezogene und sozialpädagogische Aufgaben fruchtbar miteinander verknüpft werden können, ohne dass Bildung ein sozialpolitisches Mittel zum Zweck wird oder die sozialpädagogische Arbeit nur noch als Lieferant für Lernanlässe gefragt wäre (Kunze, 2019, S. 214–215).

In der Elementardidaktik soll sich der „Prozess der Weltaneignung“ – wie Bildung im Gemeinsamen Rahmen umschrieben wird – vorrangig aus sozialen Situationen ergeben, also alltagsbasiert erfolgen:

2 Vgl. zur Frage, welche Rolle der Bildungsbegriff für den Elementarbereich spielt, ausführlich Kunze, 2019.

„Die inhaltlichen Bildungsschwerpunkte in den Bildungsplänen stehen nicht isoliert, sondern durchdringen sich gegenseitig und sind nicht fächerorientiert zu handhaben. Durch ganzheitliche Bildungsangebote ist es möglich, mehrere Bildungsbereiche gleichzeitig umzusetzen. Die pädagogische Praxis wahr und gestaltet gezielt diese Verbindung und gegenseitige Durchdringung der Bildungsbereiche“ (Jugend- und Familienministerkonferenz & Kultusministerkonferenz, 2004, S. 8).

Der kokonstruktivistische Mainstream der elementarpädagogischen Bildungspläne folgt einem umweltbezogenen Entwicklungsverständnis. Bildung und Erziehung geschehen über die lern- und entwicklungspsychologisch angemessene Gestaltung von Beziehungen, Situationen, Zeiten und Räumen.

Gerade in Zeiten eines bis auf Weiteres fortbestehenden Fachkräftemangels, der angesichts der vorsichtigen prognostischen Schätzungen im vorliegenden evangelischen Bildungsbericht zum Personalbedarf in evangelischen Kindertageseinrichtungen gerade die Landeskirchen mit hohem Personalersatzbedarf vor erhebliche Herausforderungen stellt, wird es darauf ankommen, den Bildungsanspruch von Kindertageseinrichtungen zu verteidigen. Soll ein qualitativ hochwertiges Angebot frühkindlicher Bildung, Erziehung und Betreuung gesichert bleiben, sind die pädagogischen Leistungen von Kindertageseinrichtungen aus einer bildungsorientierten Perspektive zu bestimmen. Dabei werden sich Querbezüge zwischen Bildungs- und Sozialpolitik zeigen. Doch bleibt die Sicherung einer sozialstaatlich angemessenen und leistungsfähigen Betreuungslandschaft eine politische Aufgabe, die nicht mit dem Bildungs- und Erziehungsauftrag von Kindertageseinrichtungen verwechselt werden darf. Politische, gesellschaftliche oder wirtschaftliche Probleme werden grundsätzlich nicht über Bildung gelöst werden können. Deren Aufgabe bleibt die Ausbildung einer selbstbestimmten und eigenverantwortlichen Persönlichkeit, und zwar über Stärkung der praktischen Urteilskraft.

1.3 Zusammenhang von Elementarbildung und Sozialpädagogik

Festzuhalten bleibt aber auch, dass nicht alles, was Kindertageseinrichtungen sozialpädagogisch leisten, an deren Bildungsauftrag angehängt werden kann, gerade dann nicht, wenn die Momente der Selbsttätigkeit und aktiven Verarbeitung im Bildungsprozess nicht unterbestimmt bleiben sollen. Kindertageseinrichtungen haben aus guten Gründen einen historisch gewachsenen, eigenständigen pädagogischen Auftrag, der sich deutlich von demjenigen des Schulwesens abhebt.

Alltagsintegrierte Erziehung und Förderung setzen sozialpädagogische Kompetenzen voraus, die nicht vollständig durch ein bildungsbezogenes Selbstverständnis absorbiert werden sollten. Für die Pädagogik der Kindheit ergibt sich die Aufgabe, pädagogische Konzepte für die Verschränkung bildungsorientierter

Zugänge einerseits und sozialpädagogischer Zugänge andererseits zu entwickeln. Wenn dies gelingt, könnten sich frühe Bildung, frühzeitige Förderung und sozialpädagogische Unterstützung, Kompetenzerwerb und pädagogisch anspruchsvolle Betreuung wechselseitig verbinden und gegenseitig befruchten.

Davon kann pädagogisch auch der Prozess wachsender Grundschulbetreuung profitieren. Gerade hierfür ist es wichtig, überzeugende Modelle für die Kooperation schul- und sozialpädagogischer Professionen auf Augenhöhe zu entwickeln. Ein geklärter Bildungsbegriff für den Elementarbereich wird die hierfür notwendigen Kommunikations- und Austauschprozesse deutlich unterstützen.

2. Zwischenfazit

Der politisch angestoßene Ausbau der Kindertagesbetreuung war verschieden motiviert: Elementarbildung wurde zunehmend als erster wichtiger Schritt einer erfolgreichen Bildungskarriere betrachtet. Der Ausbau galt zudem als bedeutender Faktor, den Wirtschaftsstandort zu stärken. Verbesserungen bei der Vereinbarkeit von Familie und Beruf sollten dazu dienen, dem stärker spürbar werdenden demographischen Wandel und der drohenden Erosion der Sozialsysteme entgegenzuwirken.

Der Ausbau der Kindertagesbetreuung folgte somit in starkem Maße wirtschaftlichen und sozialpolitischen Interessen. Der pädagogische Eigenwert einer gestärkten, auf Mündigkeit zielenden Elementarbildung blieb vielfach sekundär. Auf Bundesebene und einem Teil der Bundesländer liegt die Verantwortung für den Elementarbereich weiterhin bei den Sozial- und nicht bei den Kultusministerien. Die Kindertagesbetreuung gilt in Deutschland nicht unerheblich als Teil des Hilfesystems für Familien, und nicht zwingend als integraler Bestandteil des Bildungssystems.

Die politischen und gesellschaftlichen Erwartungshaltungen, die an den Bereich der Kindertagesbetreuung herangetragen werden, sind vielfach außerpädagogischer Natur und entsprechen nicht dem genuin pädagogischen Selbstverständnis der evangelischen Ausbildungsstätten für Sozialpädagogik. Diese Erwartungen bedürfen in jedem Fall der eigenständigen pädagogischen Kontextualisierung. Dabei ist zu bedenken, dass der Fachkräftemangel Symptom von Entwicklungen und Erwartungen ist, die nicht allein der frühkindlichen Bildung zugerechnet und auch nicht pädagogisch gelöst werden können.

3. Zur Situation der sozialpädagogischen Ausbildungen

Die Fachkräftegewinnung erfolgte in den vergangenen anderthalb Jahrzehnten vornehmlich über eine Ausweitung der Ausbildungskapazitäten. Laut Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2023³ ist die Zahl der Absolventen und Absolventinnen an den Berufsfachschulen im Zehnjahreszeitraum zwischen 2011 und 2021 in der Kinderpflege leicht von 5.368 auf 5.668 (6 %), in der Sozialassistenten deutlicher von 11.425 auf 16.819 (47 %) gestiegen. Mittlerweile hat sich die Zahl derjenigen, die eine berufsfachschulische Ausbildung im Sozialwesen beginnen auf rund dreißigtausend pro Jahr eingependelt (Autorengruppe Fachkräftebarometer, 2023, S. 112–116). Allerdings haben neue Ausbildungsformate (z. B. in praxisintegrierter Form, Direkteinstiegsmodelle) in den Berufsfachschulen zeitversetzt Einzug gehalten; die starken Zuwachszahlen in der Sozialassistenten lassen Verschiebungen im Qualifikationsniveau erwarten. Schon der vorliegende Bildungsbericht 2024 zeigt für die evangelischen Tageseinrichtungen für Kinder beim Blick auf die Qualifikation des Personals einen Aufwuchs bei den berufsfachschulischen Abschlüssen und einen zurückgehenden Anteil an Erziehern und Erzieherinnen (Comenius-Institut, 2024, S. 101).

An den Fachschulen hat nicht zuletzt die Einführung praxisintegrierter Ausbildungsgänge zu einer Kapazitätsausweitung geführt. Von 2008 bis 2021 hat sich die Absolvent:innenzahl in fachschulischen Ausbildungen von 17.742 auf 32.115 erhöht und pendelt sich laut dem schon genannten Fachkräftebarometer auf diesem Niveau ein.⁴ Dies deutet zwar auf ein weiterhin hohes Interesse an einer Erzieher:innenausbildung hin, doch ist für die künftige Entwicklung zu beachten, dass die Absolvent:innenzahlen in den abgebenden allgemeinbildenden Schularten sinken (Autorengruppe Fachkräftebarometer, 2023, S. 118–121).⁵

Die Autorengruppe des Fachkräftebarometers nennt vornehmlich drei Faktoren, die dazu führen, dass die neu ausgebildeten Fachkräfte nicht vollumfänglich dem Arbeitsmarkt zur Verfügung stehen: Ein Teil wechselt unmittelbar nach der Ausbildung in eine Familien- oder Weiterqualifizierungsphase (z. B. Studium), zudem konkurriert der Bereich früher Bildung bei generalistischen Ausbildungs-

3 Nicht erfasst wurden Weiterbildungen zur Assistenz- oder Ergänzungskraft oder Nachqualifizierungen zur Pädagogischen Fachkraft für Quereinsteiger oder Quereinsteigerinnen aus anderen Berufsgruppen.

4 Allerdings ist zu beobachten, dass die Zahl derer, die eine fachschulische Ausbildung beginnen, in den westlichen Bundesländern noch steigt, in den östlichen im Schuljahr 2021/22 erstmals stagniert.

5 Vgl. Autorengruppe Fachkräftebarometer, 2023, S. 118–121.

formaten mit anderen Arbeitsfeldern inner- wie außerhalb der Kinder- und Jugendhilfe (Autorengruppe Fachkräftebarometer, 2023, S. 131–132).

Nicht außer Acht gelassen werden darf die Schnittstelle zwischen Ausbildungskapazitäten und Lehrkräfteversorgung: Das Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2023 weist darauf hin, dass die Fachschulen zunehmend an Kapazitätsgrenzen geraten: „So sind 47 % der Fachschulleiterinnen und Fachschulleiter der Auffassung, dass es zu wenig Lehrkräfte gibt, und weitere 21 % stimmen dieser Aussage teilweise zu – an öffentlichen Schulen häufiger als an freien Schulen.“ (Autorengruppe Fachkräftebarometer, 2023, S. 155).

Für die künftige evangelische Bildungsberichterstattung wäre es wünschenswert, den Bericht für die Kindertagesbetreuung um ein eigenständiges Kapitel zur Situation der Ausbildung an den evangelischen Ausbildungsstätten zu erweitern.

4. Ambiguität gesellschaftlicher Erwartungen

Die Akteure in der Elementarbildung sehen sich einer Ambiguität gesellschaftlicher Erwartungen gegenüber: Einerseits soll primär eine verlässliche Betreuung sichergestellt werden; andererseits wird ein Bildungsauftrag formuliert. Bei verlängerten Betreuungszeiten werden Kindertagesstätten zu wichtigen Instanzen der Erziehung und Wertvermittlung. Diese Aufgaben erfordern weitreichendes pädagogisches und entwicklungspsychologisches Fachwissen sowie zeitliche und personelle Ressourcen. Letztere sind angesichts des deutlichen Fachkräftemangels knapp. Die Folgen zeigen sich nicht allein in einem verminderten Angebot an Betreuungsmöglichkeiten, sondern beeinflussen nicht zuletzt das Selbst- und Berufsverständnis Pädagogischer Fachkräfte.

4.1 Familien- und wirtschaftspolitische Folgen

Der Erziehungsauftrag von Kindertageseinrichtungen wächst, da ein nicht unerheblicher Teil der Eltern zunehmend weniger in der Lage ist, kontinuierlich erzieherisch tätig zu sein, wie Erfahrungen aus schulischer Sicht zeigen. In der Regel sind heute beide Elternteile berufstätig, zumindest in Teilzeit, hinzu kommen in nicht wenigen Familien eine Zunahme psychosozialer Problemlagen, die zu einem gestiegenen Beratungs- oder auch Therapiebedarf führen. Hieraus ergeben sich weitreichende Aufgaben für die Kindertageseinrichtungen, beispielsweise bei der Werterziehung, Sprachbildung, beim Umgang mit Heterogenität oder beim sozialen Lernen.

Kürzere oder unzuverlässige Betreuungszeiten haben nicht allein Folgen für die Vereinbarkeit von Familie und Erwerbsarbeit und für die Teilhabe von Eltern am Arbeitsmarkt. Dies löst individuell Ängste vor gesellschaftlichem Abstieg und volkswirtschaftlich vor gesellschaftlichem Wohlstandsverlust aus. Genauso

wichtig ist aber auch: Kindertagesstätten, die ihren Bildungsauftrag wegen fehlender oder mangelhaft ausgebildeter Fachkräfte nicht umsetzen können, dürften langfristig auch einen schwindenden Beitrag zur Gewinnung qualifizierter Fachkräfte leisten.

4.2 Pädagogische und entwicklungspsychologische Folgen

Damit sich Kinder angemessen entwickeln können, bedürfen sie stabiler Beziehungen und einer bildungsbegleitenden Unterstützung. Dass Kinder und Jugendliche in pädagogischen Moratorien aufwachsen und sich bilden können, ist eine Errungenschaft des neunzehnten und zwanzigsten Jahrhunderts. Die vorstehend benannte, durch Sparzwänge und Fachkräftemangel noch verstärkte Deprofessionalisierung gefährdet die Leistungsfähigkeit des gegenwärtigen Gesellschaftsmodells, das auf Einbindung beider Eltern in den Arbeitsmarkt und eine enge Erziehungspartnerschaft zwischen Familien und professionellen Fachkräften setzt. Die nachwachsende Generation droht nicht die notwendige Unterstützung zu erhalten, die sie braucht, um die für soziale Teilhabe und berufliche Unabhängigkeit notwendigen Kompetenzen auszubilden. Die WELT am Sonntag sprach im Herbst 2024 von einer „tickenden Zeitbombe“ (Menkens & Peters, 2024, S. 6) angesichts steigender Auffälligkeiten bei Kindern. Dies mag journalistisch zugespitzt sein. Doch wenn wir die Aufgaben frühkindlicher Bildung vernachlässigen, wird uns dies über kurz oder lang gesellschaftlich und volkswirtschaftlich auf die Füße fallen.

4.3 Soziale und politische Folgen

Der Nationale Bildungsbericht 2024 belegt für die frühe Kindheit ein sichtbares Maß an sozialer Selektivität: „Neben einer geringeren Teilhabe an Früher Bildung unterscheiden sich auch familiale Bildungsprozesse je nach Einwanderungsgeschichte und elterlichen Bildungsabschlüssen“ (Kern, 2024, S. 32). Durch den Fachkräftemangel werden soziale Unterschiede verstärkt, da wohlhabendere Milieus Mängel in der öffentlichen Kindertagesbetreuung leichter ausgleichen können. Kinder, die ein stabiles häusliches Umfeld genießen, mehr Zeit mit den Eltern verbringen und durch diese eine intensivere individuelle Förderung erhalten, werden wahrscheinlich einen höheren Bildungsgrad erreichen können als jene, die einer nicht hinlänglichen Förderung ausgesetzt sind und deren Eltern weniger Zeit für ihre Bildung und Erziehung haben.

Ob Kinder in der Schule gut lernen können, ist nicht allein eine Frage der Didaktik, sondern immer auch der erzieherischen Grundlagen. Die Schule hat einen doppelten Auftrag zu Bildung und Erziehung. Unterrichtlich-didaktisch soll sie die für ein selbstbestimmtes Leben notwendigen Kenntnisse und Fähigkeiten vermitteln. Erzieherisch soll sie die Educandi ermutigen, das Gelernte zu werten,

sich dazu in ein subjektives Verhältnis zu setzen und urteilsfähig zu werden, wie das Gelernte lebensdienlich und gemeinwohlförderlich eingesetzt werden kann (Rekus, 2006). Im Grundschulbereich, aber auch den weiterführenden Schulen ist schon heute sichtbar, dass die Zahl der Kinder mit sozial-emotionalen Verhaltensauffälligkeiten deutlich gestiegen ist.⁶ Dies zieht einen höheren Bedarf an Schulbegleitung, Schulassistenten, Schulsozialarbeit oder Teamteaching nach sich, damit der Unterrichtsbetrieb aufrechterhalten werden kann. Das wiederum bindet finanzielle, aber auch personelle Ressourcen. Und in den Kindertageseinrichtungen zeigt sich schon heute ein wahrnehmbarer Bedarf an KiTa-Sozialarbeit, der nicht allein durch Pädagogische Fachkräfte gedeckt werden kann, sondern fachübergreifender Zusammenarbeit bedarf (Heitkamp, 2024; Heitkamp & Lochner, 2024).

Erziehungs- und Bildungsdefizite in Kindheit und Jugend und damit einhergehende Folgen, z. B. für Emotionsregulation oder soziale Integrationsfähigkeit, können sich biographisch langfristig auswirken. Dies verringert dauerhaft die sozialen Teilhabechancen, befördert gesellschaftliche Exklusion – mit weiterreichenden Folgen für politische Stabilität und gesellschaftlichen Frieden.

4.4 Berufs- und professionalisierungspolitische Folgen

Das Berufsethos Pädagogischer Fachkräfte basiert auf der Erziehung und Bildung der ihnen anvertrauten Kinder, deren Selbstbestimmungsfähigkeit und Mündigkeit gefördert werden sollen. Diese Arbeit ist äußerst anspruchsvoll und erfordert hohe Fachlichkeit. Sie bedarf der Zeit, das einzelne Kind in seiner Entwicklung zu sehen und Bildungsprozesse anzuregen. Der steigende Bedarf an Kindertagesbetreuung aufgrund gesellschaftspolitischer Veränderungen und des daraus resultierenden Fachkräftebedarfs führen dazu, dass Kindertageseinrichtungen die Erfüllung ihres Bildungs- und Erziehungsauftrags in hohem Maße erschwert wird. Dies hat zur Folge, dass immer mehr Fachkräfte überlastet und frustriert sind, da sie der primären Aufgabe, um derentwillen sie den Beruf gewählt haben, nicht mehr gerecht werden können. Eine Abwanderung Pädagogischer Fachkräfte in andere Arbeitsfelder, eine hohe Fluktuation oder ein erhöhter Krankenstand sind sichtbare Folgen (Fuchs-Rechlin, 2024, S. 14). Es droht ein Ansehens- und Attraktivitätsverlust des Berufes: „Der Zugang zur Fachschulausbildung und der Zugang zum Arbeitsfeld wurden ausgeweitet bzw. erleichtert, um den Preis, dass bislang mühsam errungene professionelle Standards aufzuweichen drohen“,

6 Aktuelle Befunde wurden auf der Jahrestagung 2024 der Bundesarbeitsgemeinschaft der öffentlichen und freien, nicht konfessionell gebundenen Ausbildungsstätten e. V. (BoefAE) durch das Deutsche Zentrum für psychische Gesundheit vorgestellt (Christiansen, 2024, S. 3–7; dort finden sich auch weitergehende Literaturhinweise).

bilanziert das Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2023 (Autorengruppe Fachkräftebarometer, 2023, S. 156).

5. Leitprinzip Zukunftsoffenheit

Durch den Fachkräftemangel verändert sich in der öffentlichen Diskussion der Auftrag der Kindertageseinrichtungen. Der Erziehungs- und Bildungsauftrag tritt in den Hintergrund und jener der Betreuung in den Mittelpunkt. Dies zeigt sich nicht nur in der gesellschaftspolitischen Debatte um fehlende Betreuungsplätze und unzureichende Betreuungszeiten, sondern auch in den Versuchen, dem Fachkräftemangel mittels niedriger qualifizierter Kräfte entgegenzuwirken, gemäß dem Motto: „Betreuung kann jeder“. Diese Verschiebung des gesellschaftspolitischen Auftrages von Kindertagesstätten kollidiert mit dem Berufsethos der Pädagogischen Fachkräfte und trägt zu einem Ansehensverlust des Berufes bei. Doch Bildung und Erziehung bedürfen einer hohen fachlichen Kompetenz.

Kindertageseinrichtungen sind familienunterstützende Erziehungs- und Bildungseinrichtungen, deren Augenmerk darauf liegt, Kinder beim Aufwachsen zu begleiten und gezielt zu fördern. Außerfamiliäre Betreuung ist eine weitere Funktion, aber nicht der eigentliche Zweck von Kindertageseinrichtungen. Denn diese unterstützen die Eltern auf pädagogisch-professionelle Weise, ersetzen aber nicht den elterlichen Erziehungsauftrag.

Gerade konfessionelle Fachschulen können durch die starken Orientierungswerte, denen sie aufgrund ihrer Ausrichtung verpflichtet sind, den künftigen Pädagogischen Fachkräften wichtige Kompetenzen und Haltungen für ihre Aufgaben im Bereich Werterziehung mit auf den Weg geben. Allerdings sollten sie sich dabei nicht vorschnell auf eine demokratiebildende Funktion zurückziehen. Sie wären dann leicht austauschbar mit anderen Ausbildungsangeboten; und bildungspolitisch könnte sich – unter Berufung auf säkulare Tendenzen und wachsende gesellschaftlich Heterogenität – der Druck verstärken, das Fach Religionspädagogik durch Ethik – und damit durch ein nicht mehr von der Theologie als Bezugsdisziplin bestimmtes Fach – zu ersetzen. Ausbildungseinrichtungen mit einem zeitgemäßen konfessionell-religionspädagogischen Profil können die religiöse Sprachfähigkeit der Auszubildenden fördern sowie spezifische religionspädagogische oder religionspropädeutische Kompetenzen für die Auseinandersetzung mit Sinn-, Wert- und religiösen Fragen in der künftigen pädagogischen Arbeit vermitteln. Gerade konfessionelle Träger sollten daran interessiert sein, diese Ausbildungsangebote zu erhalten.

Kindertageseinrichtungen sind zukunftsorientierte und zukunfts offene Einrichtungen, deren Angebot sich auf die heranwachsende Generation und deren Zukunftschancen richtet. Werden sie für kurzfristige politische Zwecke, wie derzeit etwa solche des Arbeitsmarktes, missbraucht, können sie ihren eigentlichen

Zweck nicht mehr erfüllen, wodurch die gesellschaftliche Ordnung mittel- und langfristig in Gefahr gerät. Arbeitsmarktpolitische und wirtschaftliche Probleme lassen sich nicht über eine Zweckentfremdung von Bildungseinrichtungen lösen, sondern bedürfen systemimmanenter Lösungen dort, wo sie entstehen.

Der Fachkräftemangel ist Symptom einer Entwicklung, bei der arbeitsmarktpolitische, wirtschaftliche und demographische Probleme pädagogischen Institutionen und den dort Tätigen aufgeladen werden. Dies kann keine Lösung sein. Auf diese Weise entstehen gesellschaftliche Folgelasten, die wiederum der nachwachsenden Generation aufgebürdet werden. Das Qualifikationsniveau und in der Folge die tarifliche Vergütung abzusenken, ist keine angemessene Antwort, sondern wird die benannten pädagogischen wie gesellschaftlichen Folgen noch verschärfen.

Vielmehr bedarf es eines gesellschaftlichen Diskurses, wie Arbeitsmarkt und Wirtschaftssystem so transformiert werden können, dass Eltern wie pädagogische Einrichtungen gleichermaßen den ihnen je eigenen Auftrag erfüllen können, zum Wohle der Kinder und Jugendlichen wie der Gesellschaft insgesamt. Kindertageseinrichtungen erfüllen in diesem Kontext eine wertvolle und unverzichtbare Bildungsaufgabe für die Gesellschaft von morgen.

6. Dafür stehen evangelische Ausbildungsstätten

Der Bundesverband evangelischer Ausbildungsstätten für Sozialpädagogik (BeA) sorgt sich um die gesellschaftliche Zukunft – so der Tenor des neuen Positionspapieres „Betreuung statt Bildung? – Ohne uns! Pädagogische und berufspolitische Folgen des Fachkräftemangels“, das am 24. November 2024 veröffentlicht worden ist (Bundesverband evangelischer Ausbildungsstätten für Sozialpädagogik, 2024). Bildung und Erziehung sind genuine Aufgaben von Kindertageseinrichtungen. Indem der Verband dafür einsteht, engagiert er sich für eine zentrale Zukunftsaufgabe, die gesellschaftliche Entwicklung sowie ein humanes, friedvolles und gemeinwohlorientiertes Zusammenleben zu sichern.

Mit einer qualitativ hochwertigen Ausbildung Pädagogischer Fachkräfte leisten die evangelischen Fachschulen, Fachakademien und Berufskollegs einen wichtigen Beitrag, den Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen und weiteren Institutionen der Kinder- und Jugendhilfe zu sichern. Im Mittelpunkt stehen dabei das kindliche Bildungsrecht und die Ansprüche der Heranwachsenden auf angemessene Förderung und Unterstützung. Ausdrücklich ist zu betonen, dass auch der ebenso deutliche Fachkräftemangel in der Grundschulbetreuung sowie den Hilfen zur Erziehung nicht übersehen werden darf. Mit Sorge nimmt der Verband wahr, wie der Bildungsauftrag im Elementarbereich zunehmend zurückgedrängt wird. Den evangelischen Ausbildungsstätten für Sozialpädagogik ist in dieser Situation wichtig:

- 1) Sozialpädagogische Ausbildungen sind heute durch differenzierte Anschlussmöglichkeiten und eine hohe vertikale Durchlässigkeit gekennzeichnet, auch wenn sich das Vorurteil eines „Sackgassenberufes“ mitunter immer noch als langlebig erweist (Kunze, 2022). Evangelische Fachschulen für Sozialpädagogik leisten einen zentralen Beitrag für die Ausbildung professioneller Pädagogischer Fachkräfte, und dies mit einer großen Spannweite: von Ausbildungsmöglichkeiten auf berufsfachschulischer Ebene bis zur Verzahnung von Ausbildung und Studium. Sie haben in den vergangenen Jahren durch neue Ausbildungsformate, die Gewährleistung einer qualitativ hochwertigen, kompetenzorientierten Theorie-Praxis-Verzahnung sowie innovative Kooperationen mit Hochschulen und internationalen Partnern einen Beitrag zur Fachkraftsicherung in der Kindertagesbetreuung geleistet. Evangelische Fachschulen in freier Trägerschaft haben hier in bestimmten Fällen durchaus Pionierarbeit geleistet, so etwa beim Integrierten Studienmodell der evangelischen Fachschulen in Württemberg mit der Pädagogischen und der Evangelischen Hochschule Ludwigsburg. Sie können aber nicht wirtschaftliche, politische oder gesellschaftliche Ursachen des Fachkraftmangels lösen, die außerpädagogischen Ursprungs sind.
- 2) Evangelische Fachschulen für Sozialpädagogik treten für eine hohe Professionalität Pädagogischer Fachkräfte ein. Sie wollen das Qualifikationsniveau des Berufes⁷, die Bildungs- und Erziehungskompetenz Pädagogischer Fachkräfte und damit die Attraktivität und das gesellschaftliche Ansehen des Berufsbildes (für weibliche wie männliche Beschäftigte) auch künftig sichern. Bis heute stellt die Erzieher:innenausbildung bundesweit die stärkste Ausbildung im Sozialwesen dar. Tendenzen, das Berufsbild zu deprofessionalisieren, indem Betreuungsaufgaben zunehmend den Bildungsauftrag überlagern, treten sie entgegen. Gleiches gilt für Vorschläge nach einem Systemwechsel, bei dem die Fachkraftausbildung auf das Niveau dualer Erstausbildungen abgesenkt würde (Burkard & Roth, 2024; kritisch dazu: Eggers, 2024).
- 3) Pädagogische Institutionen haben einen familienergänzenden, nicht -ersetzenden Auftrag, der Eltern in ihren Erziehungsaufgaben unterstützt. Daher treten die evangelischen Fachschulen dafür ein, in den Debatten um die Behebung des Fachkräftemangels in Kindertagesstätten und anderen sozialpädagogischen Arbeitsfeldern die Erfüllung des Bildungs- und Erziehungsauftrages als unumstößliche, zu bewahrende Kernkompetenz anzuerkennen.
- 4) Folgerichtig ist die Kindertagesbetreuung aus Sicht der evangelischen Fachschulen konsequent als bildungsbiographisch wichtige Institution den Bildungsministerien zuzuordnen.

7 Der staatlich anerkannte Erzieher:innenabschluss, mit dem gleichzeitig der Fortbildungsabschluss eines Bachelor professional in Sozialwesen verliehen wird, ist im Deutschen Qualifikationsrahmen der Niveaustufe 6 (von 8) zugeordnet.

7. Was braucht es aus Perspektive der Ausbildungseinrichtungen?

7.1 Aufstiegsmöglichkeiten und Spezialisierungen

Erziehungsberufe müssen als ein wichtiges Arbeitsfeld in der Berufsorientierung wahrgenommen und sichtbar gemacht werden. Attraktive Erziehungsberufe bedürfen gesellschaftlicher Anerkennung, eines professionellen Selbstverständnisses und verlässlicher Karrierechancen, etwa durch vertikale Aufstiegsmöglichkeiten, beispielsweise über stellvertretende Einrichtungsleitungen, und horizontale Spezialisierungswege.

Auch Fachschulen in freier Trägerschaft können, wenn die Schulträger nicht verbeamteten, engagierten Lehrkräften nur begrenzt Aufstiegsmöglichkeiten bieten. Der Fachkräftemangel zeigt sich zugleich als Lehrkräftemangel. Angesichts wichtiger werdender Anstrengungen bei der Bindung von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern bleibt in vielen Fällen nur der Weg über eine horizontale Spezialisierung und Differenzierung.

7.2 Quereinstieg

Angesichts des Fachkräftemangels bedarf es kontinuierlicher, rechtlich verankerter Qualifizierungen für Quereinsteiger und Quereinsteigerinnen in Erziehungsberufe, die bis zur Ebene eines Bachelor professional in Sozialwesen führen (Kunze, 2023). Ein „Wildwuchs“ ist dabei zu vermeiden, beispielsweise die Einführung allein geprüfter, aber nicht staatlich anerkannter Abschlüsse, die keine bundesweite Anerkennung genießen, oder eine beliebige Auffächerung der Ausbildungsgänge, für die am Ende eine wirtschaftlich ausreichende Nachfrage fehlt. Denn die Vermehrung unterschiedlicher Ausbildungsgänge erhöht für Schulen die Planungsunsicherheit und birgt für Schulen in freier Trägerschaft ein nicht unbeträchtliches wirtschaftliches und Planungsrisiko, wenn nicht alle Klassen gefüllt werden können.

7.3 Auszubildende mit Migrationshintergrund

Eine besondere Herausforderung bleibt die Einmündung von Auszubildenden mit Migrationshintergrund und geringen Deutschkenntnissen oder in Deutschland nicht anerkannten pädagogischen Vorqualifikationen aus dem Herkunftsland in das angestrebte Berufsfeld, auch wenn – nicht nur bei diesem Thema – deutliche Unterschiede zwischen den einzelnen Bundesländern auszumachen sind. Aus Sicht der Ausbildungsstätten wäre es wünschenswert, wenn die Verfahren hierzu erleichtert würden und mehr Bereitschaft zu Klugheits- oder Billigkeitsentscheidungen im Einzelfall bestünde. Die staatliche Schulaufsicht muss aus

Gerechtigkeitsgründen gleiche Fälle einheitlich entscheiden. Allerdings bleiben Gerechtigkeitsentscheidungen notwendig blind gegenüber dem Einzelfall. Daher braucht es Klugheits- oder Billigkeitsentscheidungen, welche die allgemeinen Prinzipien der Gerechtigkeit nicht infrage stellen, aber unbillige Härten im Einzelfall abmildern. Diese sind immer Einzelfallentscheidungen, die keine Präzedenzwirkung entfalten. Das kann im Einzelnen heißen:

- Die Feststellung der Eignung für eine Weiterqualifizierung als Erzieher oder Erzieherin sollte niederschwellig möglich sein, z. B. durch Eignungsfeststellungen nach den ersten sechs Monaten der Ausbildung. Das könnte zur Entbürokratisierung bei der Anerkennung von Abschlüssen durch übergeordnete Behörden führen.
- Bei Bewerbern und Bewerberinnen, die bereits im Heimatland eine pädagogische Ausbildung oder ein pädagogisches Studium abgeschlossen und möglicherweise auch schon in einem pädagogischen Beruf gearbeitet haben, sollte die Anerkennung zügiger erfolgen.
- Bei Anerkennung von Teilen der im Heimat- oder Herkunftsland erworbenen pädagogischen Qualifikation könnte die Weiterqualifizierung in Deutschland verkürzt werden.

Zentral für eine gelingende Ausbildung und Berufseinmündung ist die Beherrschung der deutschen Sprache. Ausbildungsstätten könnten hier verstärkt Unterstützung anbieten, wenn die an dieser Stelle notwendigen Ressourcen gesichert wären. Die Pflegeberufe sind hier bereits weiter. Die Fachschule des Autors konnte dank Drittmittelfinanzierung vonseiten von vier Stiftungen ein zusätzliches Wahlpflichtfach „Deutsch für Pädagogische Fachkräfte“ anbieten, das in diesem Fall durch die Pädagogische Hochschule Ludwigsburg wissenschaftlich begleitet wurde. Leider war eine Überführung in den Regelbetrieb nach Auslaufen der Förderung nicht möglich

Ist eine Anerkennung von mitgebrachten Qualifikationen für das angestrebte Berufsfeld nicht möglich, bedarf es innovativer Modelle. Die hierfür notwendigen Voraussetzungen können von den Ausbildungsstätten und Trägern allein nicht gestemmt werden, insbesondere die Qualifizierung in kleineren Lerngruppen mit individueller Lernbegleitung, zusätzlich finanziertem Coaching oder begleitender Sprachförderung.

Denkbar wären auch der Ausbildung vorgelagerte Module mit fachsprachlichem Schwerpunkt. Erfahrungsgemäß reicht es oft nicht aus, wenn allein ein bestimmtes Sprachniveau, gegenwärtig B2, vorgegeben wird.

Denkbar wären überdies durch die Fachschulen begleitete Praxisphasen vor Beginn der Ausbildung – insbesondere da Träger nicht selten Auszubildende aus dem Ausland nur dann einstellen, wenn diese bereits ein Jahr im Rahmen eines Freiwilligen Sozialen Jahres oder eines Praktikums im deutschen Kindertagesbetreuungssystem tätig gewesen sind. Wichtig hierfür bleibt, dass die Fachschulen

in freier Trägerschaft angesichts eines gleichfalls bestehenden Lehrkräftemangels durch angemessen ausgestaltete Vorgaben der staatlichen Schulaufsicht auch in der Lage sind, ihren eigenen Personalbedarf zu decken.

Schließlich wären auch gegenseitige unterstützende *Peer-to-peer*-Netzwerke zu fördern: Auszubildende mit Migrationshintergrund unterstützen Auszubildende in ähnlicher Situation mit dem Ziel der emotionalen Stärkung und Stützung, aber auch der Unterstützung und Beratung bei bürokratischen Herausforderungen, zum Beispiel im Rahmen der Anerkennungsverfahren oder beim Erlernen der notwendigen Fachsprache.

7.4 Privatschulfinanzierung

Der Ausbau der Ausbildungskapazitäten und der Aufbau neuer Ausbildungsgänge gingen gleichzeitig einher mit einer Neugründung von Fachschulen⁸ und einem wachsenden Konkurrenzdruck auf dem Schülermarkt. Damit die Ausbildungskapazitäten nicht gefährdet werden, bedarf es für die Ausbildungsstätten einer verlässlichen Planungssicherheit und einer auskömmlichen Privatschulfinanzierung. Bei Finanzierung der Schulen in freier Trägerschaft lassen sich sehr deutliche Unterschiede zwischen den einzelnen Bundesländern ausmachen. Gleiches gilt für das Engagement und den Rückhalt vonseiten der verschiedenen Landeskirchen und Träger im Bereich des evangelischen Fachschulwesens. Angesichts des prognostizierten Personalersatzbedarfes, der bei evangelischen Trägern aufgrund der gegenwärtigen Altersstruktur des Personals noch einmal höher ausfällt (Comenius-Institut, 2024, S. 118, 123–124), sollte die Bedeutung der eigenen Ausbildungsstätten nicht unterschätzt werden; am Lernort Fachschule, gegebenenfalls verstärkt durch den zweiten Lernort in einer evangelischen Praxiseinrichtung, kann eine positive Bindung entstehen, der die spätere Arbeitsplatzwahl im evangelischen Kontext begünstigt.

Evangelische Fachschulen sind staatlich anerkannte Ersatzschulen und unterliegen der staatlichen Schulaufsicht des jeweiligen Bundeslandes. Das parallel zur Schulaufsicht implementierte AZAV⁹-Qualitätsmanagement für Kooperationen mit den Jobcentern und Agenturen für Arbeit wird den fachschulischen

8 Laut Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2023 hat sich zwischen den Schuljahren 2012/13 und 2021/22 die Zahl der Berufsfachschulen für Kinderpflege von 221 auf 234, die der Berufsfachschulen für Sozialassistenten von 315 auf 467 und die der Fachschulen für Sozialpädagogik von 553 auf 693 erhöht (vgl. Autorengruppe Fachkräftebarometer, 2023, S. 114, 118).

9 Verordnung über die Voraussetzungen und das Verfahren zur Akkreditierung von fachkundigen Stellen und zur Zulassung von Trägern und Maßnahmen der Arbeitsförderung nach dem Dritten Buch Sozialgesetzbuch (Akkreditierungs- und Zulassungsverordnung Arbeitsförderung – AZAV).

Rahmenbedingungen nicht gerecht, bedeutet einen enormen Personal- und Ressourceneinsatz und bildet die tariflichen Bedingungen innerhalb von Kirche und Diakonie nicht ab – bei geringem Ertrag. Denn unter dem Strich kommen nur wenige Teilnehmer und Teilnehmerinnen an den Schulen in evangelischer Trägerschaft an, da öffentliche Schulen in gleicher Trägerschaft wie die Jobcenter vorrangig bedient werden.

7.5 Das Potential der Fachschulen nutzen

Wenn Manfred Müller-Neuendorf vor einigen Jahren gefragt hat: „Ist die Ausbildung der Erzieher und Erzieherinnen an Fachschulen noch zukunftsfähig?“ (Müller-Neuendorf, 2006, S. 167), so ist diese Frage zu bejahen. Mittlerweile besteht ein differenziertes Geflecht unterschiedlicher Qualifizierungswege, das unterschiedlichen Bedürfnissen, Lebenssituationen, berufsbio-graphischen Erwartungen (etwa beim Berufseinstieg oder Berufswechsel) oder Lernwegen gerecht wird. Auszubildende mit unterschiedlichen Zugangsvoraussetzungen und Vorerfahrungen finden einen Zugang in das professionelle, sozialpädagogische Arbeiten mit Kindern und Jugendlichen. Was Müller-Neuendorf noch als Vision formulierte, ist heute für Fachschulen Realität: Durch neue Formen der Durchlässigkeit und Vernetzung haben die Fachschulen für Sozialpädagogik ihren Platz in einer differenzierten Ausbildungs- und Studienlandschaft behauptet.

Eine Studie der Weiterbildungsbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF) bilanzierte vor einigen Jahren:

„Das Ausbildungssystem hat seine Hausaufgaben zur Erhöhung der Attraktivität einer Qualifikation für das Feld der Bildung und Erziehung im Kindesalter gemacht, nun müssen auch die grundlegenden Strukturen des Arbeitsfeldes ebenfalls einer Rundumerneuerung unterzogen werden“ (Fuchs-Rechlin & Züchner, 2018, S. 65).

Denn den Erzieher:innenberuf attraktiv zu halten, kann insgesamt nur im Verein von Ausbildungsstätten und Trägern gelingen, wie die Bundesarbeitsgemeinschaft öffentlicher und freier Ausbildungsstätten für Erzieherinnen und Erzieher e. V., mit welcher auch der BeA zusammenarbeitet, betont: „Die Schaffung von attraktiven Arbeitsbedingungen ist die Aufgabe der Träger und nicht die der Fachschulen“ (Eggers, 2024, S. 6).

Das fachliche Potential, die großen Erfahrungen und die Expertise einer ausdifferenzierten Fachschullandschaft sollten nicht verspielt, sondern gezielt genutzt werden. Auch wenn die Schulaufsicht für staatlich anerkannte Ersatzschulen enger geworden ist, sollten kirchliche Fachschulen den Mut besitzen, ihre Spielräume im Rahmen der Privatschulfreiheit zu nutzen. Fachschulen in freier, evangelischer Trägerschaft können Innovatoren für ergänzende Ausbildungs-mo-

delle auf fachlich hohem Niveau und auf Basis einer besonderen Expertise im Umgang mit Vielfalt und in der Unterstützung von Menschen sein.

Literatur

- Autorengruppe Fachkräftebarometer. (2023). *Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2023*. Deutsches Jugendinstitut e. V. https://www.fachkraeftebarometer.de/fileadmin/Redaktion/Fachkraeftebarometer_2023/WiFF_FKB_2023_Web.pdf
- Bericht des Sonderberichterstatters für das Recht auf Bildung. (2007). Human Rights Council. Fourth session. Item 2 of the provisional agenda: Implementation of General Assembly Resolution 60/251 of 15 March 2006 entitled „Human Rights Council“. *Report of the Special Rapporteur on the right to education, Vernor Muñoz, Addendum. Mission to Germany (13 – 21 February 2006)*, 09.03.2007. <https://documents.un.org/doc/undoc/gen/g07/117/59/pdf/g0711759.pdf>
- Bundesverband evangelischer Ausbildungsstätten für Sozialpädagogik. (2024). *Betreuung statt Bildung? – Ohne uns! Pädagogische und berufspolitische Folgen des Fachkräftemangels. Positionspapier des Bundesverbands evangelischer Ausbildungsstätten für Sozialpädagogik (BeA)*. <https://www.beaonline.de/wp-content/uploads/2024/12/BeA-Positionspapier-Betreuung-statt-Bildung.pdf>
- Burkard, J. & Roth, X. (2024). Entwicklungsperspektiven in der Erzieherinnenausbildung. *KiTa aktuell. Die Fachzeitschrift für KiTa-Management*, 2, 4–6.
- Christiansen, H. (2024). *Erzieher*innenausbildung im Zeitalter der Krisen*. Deutsches Zentrum für psychische Gesundheit. https://www.boefae.de/wp-content/uploads/2024/11/2024_Vortrag_-H.Christiansen_-Erzieherinnen-im-Zeitalter-der-Krisen.pdf
- Comenius-Institut (Hrsg.). (2024). *Evangelische Tageseinrichtungen für Kinder. Bildungsbericht 2024*. Comenius-Institut. https://comenius.de/wp-content/uploads/EBiB-Kita_Band-7_Bildungsbericht-2024.pdf
- Eggers, U. (2024). *Gegendarstellung zum Artikel # „Entwicklungsperspektiven in der Erzieherausbildung“ von Julia Burkard und Xenia Roth KiTa ND 2/2024*. Bundesarbeitsgemeinschaft öffentlicher und freier Ausbildungsstätten für Erzieherinnen und Erzieher e. V.
- Fuchs-Rechlin, K. (2024). Offen für alle? Personalgewinnung in der Frühen Bildung. *DJI Impulse*, 2, 14–18.
- Fuchs-Rechlin, K. & Züchner, I. (Hrsg.). (2018). *Was kommt nach dem Berufsstart? Mittelfristige berufliche Platzierung von Erzieherinnen und Erziehern sowie Kindheitspädagoginnen und Kindheitspädagogen. Eine Studie der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)*. Deutsches Jugendinstitut e. V. https://www.weiterbildungsinitiative.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/old_uploads/media/WEB_St_27_Fuchs-Rechlin.pdf
- Gleuwitz, G. A. (2002). *Untersuchung der Diskussion um die Neufassung des § 218 unter linguistischen Gesichtspunkten*. Dissertation zur Erlangung des Grades der Doktorin der Philosophie beim Fachbereich Sprach-, Literatur- und Medienwissenschaft der Universität Hamburg. Hamburg, Univ., Diss. <https://d-nb.info/970784163>
- Heimbach-Steins, M., Kruij, G. & Kunze, A. B. (Hrsg.). (2007). *Das Menschenrecht auf Bildung und seine Umsetzung in Deutschland. Diagnosen – Reflexionen – Perspektiven*. W. Bertelsmann.

- Heitkamp, S. (2024). Besser umeinander kümmern. *Erziehung & Wissenschaft*, 6, 6–9.
- Heitkamp, S. & Lochner, B. (2024). „KiTa-Sozialarbeit nützt allen“. *Erziehung & Wissenschaft*, 6, 10–11.
- Hillgruber, C. (2022). Schwangerschaftsabbruch, II. Rechtlich. *Staatslexikon⁸ online*. <https://www.staatslexikon-online.de/Lexikon/Schwangerschaftsabbruch>
- Jugend- und Familienministerkonferenz & Kultusministerkonferenz. (2004). *Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen*. (Beschluss der JMK vom 13./14.05.2004 und Beschluss der KMK vom 03./04.06.2004 i. d. F. vom 06.05.2021 (JFMK) und 24.03.2022 (KMK)). https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_06_03-Fruhe-Bildung-Kindertageseinrichtungen.pdf
- Kern, M. (2024). Ungleiche Chancen auf Frühe Bildung. *DJI Impulse*, 2, 31–33.
- Kunze, A. B. (2012). *Freiheit im Denken und Handeln. Eine pädagogisch-ethische und sozioethische Grundlegung des Menschenrechts auf Bildung*. W. Bertelsmann.
- Kunze, A. B. (2019). Sind Tageseinrichtungen für Kinder Institutionen der Sozialpädagogik oder der Elementarbildung? Überlegungen zum bildungsbezogenen Sprachgebrauch um frühkindliche Bildung, Erziehung und Betreuung. In R. Kaenders, A. Redeker & S. Stomporowski (Hrsg.), *Bildung – noch immer ein wertvoller Begriff?! Festschrift für Prof. Dr. Volker Ladenthin* (S. 199–217). V & R unipress.
- Kunze, A. B. (2022). Erziehen als Beruf. Überblick über eine sich dynamisch entwickelnde Ausbildungslandschaft. *Das Kita-Handbuch*. <https://www.kindergartenpaedagogik.de/>. <https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/ausbildung-studium-beruf-fortbildung/ausbildung-allgemeines-gender-aspekte/erziehen-als-beruf/>
- Kunze, A. B. (2023). Arbeitsfeld Erzieherausbildung. Bildungs- und berufspolitische Entwicklungen im Kontext sozialpädagogischer Ausbildungsgänge. *PädagogikUNTERRICHT, Sonderheft 2023: Unterrichten an Fachschulen und Fachakademien für Sozialpädagogik*, 16–20. <https://www.beaonline.de/wp-content/uploads/2023/06/PU-BK23-A3.pdf>
- Lenz, I. (2021). Gender/Geschlechterpolitik. In U. Andersen, J. Bogumil, S. Marschall & W. Woyke (Hrsg.), *Handwörterbuch des politischen Systems der Bundesrepublik Deutschland* (8. Aufl., S. 326–333). Springer VS.
- Menkens, S. & Peters, F. (2024). Das Kita-Paradox. *WELT am Sonntag*, 39, 6.
- Müller-Neuendorf, M. (2006). Ist die Ausbildung der Erzieher und Erzieherinnen an Fachschulen noch zukunftsfähig? In A. Diller & T. Rauschenbach (Hrsg.), *Reform oder Ende der Erzieherinnenausbildung? Beiträge zu einer kontroversen Fachdebatte* (S. 167–180). DJI.
- Rekus, J. (2006). Begabung und Bildsamkeit als Voraussetzungen pädagogischen Handelns. *Engagement. Zeitschrift für Erziehung und Schule*, 24, 112–121.
- Tagesschau. (2012). Hintergrund: Der Rechtsanspruch auf einen Kita-Platz. <https://www.tagesschau.de/inland/hgkitaplatz-ts-100.html>

Autorinnen und Autoren

PROF. DR. TANJA BETZ

Professorin für Allgemeine Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Kindheitsforschung, Institut für Erziehungswissenschaft, Johannes Gutenberg-Universität Mainz

JANINE BIRKEL-BARSEN

Forschungsverbund DJI/ TU Dortmund, Fakultät Erziehungswissenschaft, Psychologie und Bildungsforschung, Technische Universität Dortmund

THOMAS BÖHME

Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Comenius-Institut Münster e.V.

DR. MELANIE BÖWING-SCHMALENBROCK

Forschungsverbund DJI/ TU Dortmund, Fakultät Erziehungswissenschaft, Psychologie und Bildungsforschung, Technische Universität Dortmund, Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik

DR. JENS DECHOW

Direktor des Comenius-Instituts Münster e.V.

SABINE HERRENBRÜCK

Leiterin des Fachbereichs Kindertagesstätten, Zentrum Bildung der EKHN

PROF. DR. NINA HOGREBE

Professorin für Bildung und Erziehung in der Kindheit, Institut für Sozialpädagogik, Erwachsenenbildung und Pädagogik der frühen Kindheit, Technische Universität Dortmund

DR. DES. NORA JEHLES

Arbeitsbereich Bildung und Erziehung in der Kindheit, Institut für Sozialpädagogik, Erwachsenenbildung und Pädagogik der frühen Kindheit, Technische Universität Dortmund

DOZENT PD DR. AXEL BERND KUNZE

Schulleitung der Evangelischen Fachschule für Sozialpädagogik Weinstadt in Trägerschaft der Stiftung Großheppacher Schwesternschaft

DR. CHRISTINE MEINER-TEUBNER

Forschungsverbund DJI/ TU Dortmund, Fakultät Erziehungswissenschaft,
Psychologie und Bildungsforschung, Technische Universität Dortmund

OLKRIN PROF. DR. GUDRUN NEEBE

Landeskirchenamt, Dezernat Bildung, Evangelische Kirche in Kurhessen-
Waldeck

PROF. DR. UTA POHL-PATALONG

Institut für Praktische Theologie, Christian-Albrechts-Universität Kiel

JUNIORPROF. DR. FELIX ROLEDER

Institut für Praktische Theologie, Universität Hamburg

DR. ANDREAS SANDER

Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Comenius-Institut Münster e.V.

DR. CARSTEN SCHLEPPER

Landesverband Ev. Tageseinrichtungen für Kinder, Bremische Evangelische
Kirche

DOZENTIN PD DR. ARIANE B. SCHNEIDER

Theologische Fakultät, MLU Halle-Wittenberg

PROF. DR. DR. H.C. FRIEDRICH SCHWEITZER

Professor für Praktische Theologie, Eberhard Karls Universität Tübingen