

Zwanzig – Zwei – ein Drittel.

Gute pädagogische Praxis braucht gute Rahmenbedingungen!¹

1. Ausgangssituation

Der Bereich der frühkindlichen Bildung ist in den letzten drei Jahren zunehmend in das öffentliche Interesse gerückt. Anlass dazu waren vordergründig die Ergebnisse der Pisa-Studie, die zwar zunächst nicht direkt etwas mit der Bildung in Kindertageseinrichtungen zu tun haben. Allerdings verweisen die Ergebnisse von Vergleichsuntersuchungen für diesen frühen Bildungsbereich (z.B. OECD 2001, 2004) auf prinzipiell ähnliche Problemfelder, wie sie für den Schulbereich festgestellt wurden. Mittlerweile hat sich ein breiter gesellschaftlicher Konsens darüber hergestellt, dass im Vorschulalter entscheidende Weichen für die spätere Entwicklung von Kindern und ihren Bildungswegdegang getroffen werden. Während im Bereich der Wissenschaft, vor allem der Pädagogik und der Entwicklungspsychologie, schon länger die Pädagogik der Frühen Kindheit eine erhöhte Aufmerksamkeit erhielt (vgl. z.B. Schäfer 1995, Fthenakis 1998, 2003), so besteht mittlerweile auch ein Konsens in und mit Politik und Wirtschaft darüber, dass die frühkindliche Bildung und die entsprechenden Institutionen eine hohe gesellschaftliche Bedeutung haben. Ein Beispiel hierfür ist der im September 2006 von Robert Bosch Stiftung, Konrad-Adenauer-Stiftung und der Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände veranstaltete „Kindergipfel“ in Berlin, an dem – unter der Schirmherrschaft der Bundeskanzlerin - die zuständige Bundesministerin, VertreterInnen der Wissenschaft, aber auch die Präsidenten der Spitzenvereinigungen der Arbeitgeberverbände teilnahmen.

Programmatisch finden sich entsprechende Aussagen in Publikationen des zuständigen Bundesministeriums und auch bei den verschiedenen Verbänden:

→ So stellen alte wie neue Bundesregierung fest: „Trotz der Weiterentwicklungen der vergangenen Jahre entspricht das System der Kindertageseinrichtungen in Deutschland in seiner derzeitigen Form weder den Ansprüchen moderner Pädagogik noch den neuen Anforderungen, die aus den beschriebenen gesellschaftlichen Entwicklungen resultieren. Gerade vor dem Hintergrund neuerer Erkenntnisse der

¹ Ein herzlicher Dank für kritische Durchsicht und weiterführende Rückmeldungen geht an Eva-Maria Engel, Tina Dörner, Sibylle Fischer und Daniela Glaubitz

Neurowissenschaften, der Bildungsforschung und der Entwicklungspsychologie, die die zentrale Bedeutung der ersten sechs Jahre für das lebenslange Lernen herausstellen, wird deutlich, in welchem Maße man derzeit die Entwicklungschancen dieses frühen Lebens- und Lernabschnittes ungenutzt verstreichen lässt. Die Weiterentwicklung des Systems der Tageseinrichtungen für Kinder muss daher ein *politisches und gesellschaftliches Ziel höchster Priorität* darstellen“ (BMFSFJ 2004; Hervorhebung im Original).

→ In der gemeinsamen Presseerklärung von Konrad-Adenauer-Stiftung, Robert Bosch Stiftung und der Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (2006) zum Kindergipfel heißt es:

„*Kindergarten als erste Stufe des Bildungssystems aufwerten*. Der Kindergarten muss zur vollwertigen ersten Stufe des Bildungssystems und daher qualitativ und konzeptionell aufgewertet werden. Umfassende Bildungspläne für die frühkindliche Bildung sind weiter zu entwickeln sowie bundesweite Bildungsstandards zu vereinbaren und ihre Umsetzung zu überprüfen, um die Qualität zu verbessern“ (ebd.).

Weiterhin sollen Eltern einbezogen und „Familien beraten“ werden, die Fachkräfte sollen professionalisiert und die „Qualifizierung von pädagogischen Fachkräften in Kindertageseinrichtungen muss an Hochschulen verankert und der von Grundschullehrern gleichgestellt werden“ (ebd.). Weitere Forderungen betreffen die Intensivierung von Forschung und die bessere Vernetzung der Kindertageseinrichtungen, besonders hinsichtlich des Übergangs zwischen Schule und Kindergarten.

→ Der Deutsche Industrie- und Handelskammertag (DIHK 2004) formuliert in seiner Stellungnahme zum „Tagesbetreuungsausbaugesetz“:

„Die besondere Betonung des Bildungsauftrags, insbesondere die Vermittlung von der Freude am Lernen und die Vorbereitung auf ein lebenslanges Lernen, ist aus Sicht des DIHK eine zielführende und notwendige Neuausrichtung... Eine frühkindliche Förderung...verbessert die Chancen auf einen höheren Schulabschluss und damit die späteren Chancen auf dem Arbeitsmarkt. Zwar verursacht die frühkindliche Förderung wie jede andere Förderung auch zunächst Kosten, doch sind das grundlegende Investitionen in die Zukunft der Kinder, die sich auszahlen. Außerdem: Betrachtet man die durch frühkindliche Förderung vermeidbaren privaten wie gesellschaftlichen Kosten einer problematischen Erwerbsbiografie, so sind die Aufwendungen im Kindesalter für frühkindliche Förderung gerechtfertigt. Gerade Schlüsselqualifikationen wie Kommunikations- sowie Teamfähigkeit, Frustrationstoleranz und Durchsetzungsfähigkeit sind für das Erwerbsleben des 21. Jahrhunderts wesentlich. Diese Kompetenzen können in einer Gruppe besonders gefördert werden“ (ebd.).

Zugleich steigen die Anforderungen an die Fachkräfte in den Kindertageseinrichtungen: Systematische, auch neue pädagogische Konzepte (z.B. das infans Bildungskonzept von Laewen & Andres 2002a,b; die Veränderungen zum sog. offenen Konzept, vgl. Regel & Wieland 1993, Becker-Textor & Textor 1997) werden umgesetzt, und mittlerweile existieren in allen Bundesländern Bildungs- bzw.

Orientierungspläne, die in der Zukunft die inhaltliche Arbeit in den Kindertageseinrichtungen strukturieren sollen. Neben dem Kind, das deutlich individualisiert in seinen (Selbst)Bildungsbewegungen unterstützt und auch in seiner Persönlichkeitsentwicklung gefördert werden soll, übernehmen die Kindertageseinrichtungen als „zentrale Sozialisationsinstanzen“ (z.B. Fröhlich-Gildhoff 2005) auch besondere Verantwortung in der Unterstützung von Eltern (z.B. Textor o.J.a, 2005, Fröhlich-Gildhoff et al. 2006) sowie in der Vernetzung im Sozialraum.

Diese gestiegenen Anforderungen, auf die sich die Fachkräfte in einer Vielzahl von Weiterbildungen vorbereiten und auf die sie sehr innovativ mit konzeptionellen Weiterentwicklungen antworten, sind allerdings unter den gegebenen Rahmenbedingungen nur schlecht bzw. nicht qualitativ hochwertig zu realisieren. Die sinnvollen und wissenschaftlich gestützten Veränderungen benötigen eine Verbesserung der Rahmenbedingungen. Der viel zitierte europäische Vergleich zeigt deutlich auf, dass in Deutschland an dieser Stelle erheblicher Nachholbedarf besteht.

2. Zwanzig – zwei – ein Drittel

Um die gestellten Anforderungen in qualitativ guter Weise umsetzen zu können, aber auch um im Vergleich mit anderen europäischen Nationen „mithalten“ zu können, müssen die Obergrenzen von 20 Kindern pro Gruppe (in sog. „Regeleinrichtungen“ im Altersbereich 3 – 6 Jahre bei 5 Stunden Öffnungszeit) festgehalten werden. Diese sollen von mindestens 2 voll ausgebildeten Fachkräften (ErzieherInnen und/oder akademisch ausgebildeten FrühpädagogInnen) qualifiziert begleitet werden, so dass eine Relation Fachkraft : Kind von 1:10 als Standard festgeschrieben wird. Darüber hinaus brauchen die PädagogInnen 1/3 ihrer Arbeitszeit als Vorbereitungszeit, um genügend Ressourcen für Beobachtungen und Dokumentationen, Reflexion, Elternarbeit und die weiteren Aufgaben zu haben.

2.1 Gruppengröße 20

Die durchschnittliche Größe der Gruppen in Kindertageseinrichtungen – sofern sie noch nach einem Gruppenkonzept arbeiten – ist in Deutschland schwer zu ermitteln, da in den verschiedenen Bundesländern sehr unterschiedliche Regelungen bestehen: Nach einer aktuellen Übersicht des Landes Brandenburgs (Land

Brandenburg 2006) sind für 3- bis 6- jährige Kinder in neun Bundesländern Gruppengrößen von maximal 25 Kindern als Richtwerte vorgegeben; sieben Länder haben gar keine Vorgaben. In letzter Zeit sind Tendenzen zu größeren Gruppen zu beobachten (Fröhlich-Gildhoff & Glaubitz 2007) – zurückgehende Kinderzahlen werden durch Zusammenlegungen von kleineren Gruppen „kompensiert“; diese Entwicklungen sind jedoch gleichfalls regional- und trägerspezifisch sehr unterschiedlich.

Trotz intensiver Recherche konnte keine systematische Studie über den Zusammenhang von Gruppengröße und Lernerfolg im Vorschulbereich gefunden werden. Allerdings gibt es solche vergleichenden Studien für den Schulbereich. Die Ergebnisse dieser Untersuchungen sind nicht immer eindeutig: So wird in vielen *deutschen* Studien – die allerdings in der Regel bei älteren SchülerInnen durchgeführt wurden – kein eindeutiger Zusammenhang zwischen Klassengröße und Lernerfolg festgestellt (vgl. z.B. Helmke & Weinert 1997, von Saldern 1993). Jedoch spielen sog. Moderatorvariablen, insbesondere das Ausgangslevel der SchülerInnen und die Art der Unterrichtsgestaltung durch die LehrerInnen, und hier besonders das Ausmaß der inhaltlichen Differenzierung, eine bedeutende Rolle. Eine weitere moderierende Variable ist das Alter der Kinder: In einer Analyse des Zusammenhangs zwischen Gruppengröße und Effekten eines Denktrainings kommt Klauer (1998) zu dem Schluss, dass die „die optimale Gruppengröße mit wachsendem mittleren Lebensalter zunimmt. Ist es im Kindergarten- und Grundschulalter das Paartraining, so ist es bei den älteren Probanden das Training in der ganzen Klasse, das die besten Wirkungen zeigt“ (ebd. S. 319).

Zwei in jüngerer Zeit durchgeführte große *internationale* Studien („Student-Teacher-Achievment-Ratio-Studie, STAR, Finn 1998; Londoner Class Size Studie, Blatchford 2003), die Grundschulkinder als Zielgruppe hatten, belegen spezifische Zusammenhänge zwischen Klassengröße und Lernerfolg. Im Brahm (2006) stellt hierzu zusammenfassend fest: „Ein Vergleich der Klassen miteinander zeigt, dass die Schüler kleiner Klassen [13 – 17 Schüler; KFG] insgesamt besser abschneiden als ihre Mitschüler aus regulären Klassen [22 – 25 Schüler; KFG]“ (ebd.). Differenzierte Betrachtungen zeigen, dass „speziell sozial benachteiligte Schüler einen höheren Vorteil aus dem Besuch der kleinen Klassen ziehen... Im Laufe der ersten und zweiten Klasse erhöht sich der Gewinn insbesondere für die benachteiligten Schülergruppen, so dass dieser am Ende der zweiten Klasse doppelt

so groß ist wie für nicht benachteiligte Schüler“ (ebd., vgl. auch Arnhold 2005). SchülerInnen der unteren Klassenstufen profitieren in besonderer Weise von den geringeren Klassengrößen (ebd.).

Zusammenfassend ist davon auszugehen, dass eine geringere Gruppengröße nicht nur eine bessere Realisierung individualisierter Bildungskonzepte, sondern auch bessere Lernerfolge im Vorschulalter ermöglicht.

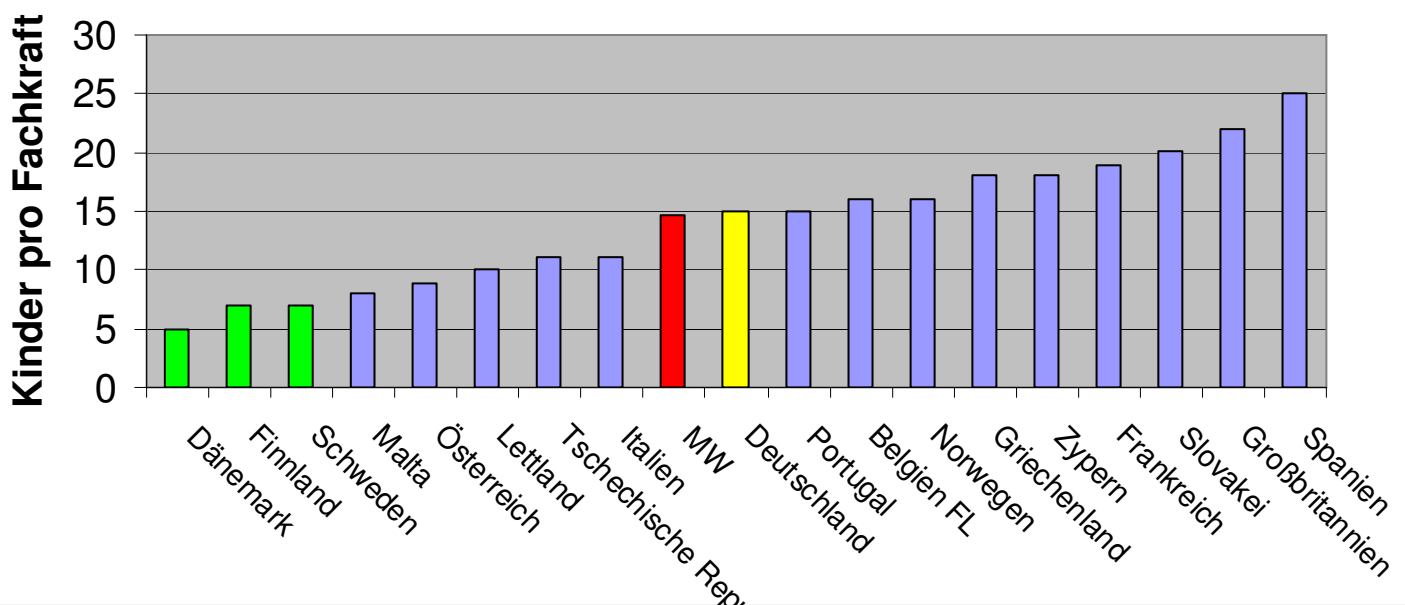
Um zu qualifizierten Daten für den Bereich der Frühpädagogik zu gelangen, ist es allerdings dringend erforderlich, hier systematische Vergleichsuntersuchungen durchzuführen.

2.2 Zwei Fachkräfte pro Gruppe (Betreuungsrelation von 1:10)

Wenn die Pädagogik davon bestimmt sein soll, dass stärker auf die Bildungsprozesse des einzelnen Kindes geachtet werden soll und diese über systematische Beobachtungen und Dokumentationen erfasst und individuell angeregt bzw. gefördert werden sollen, wenn zusätzlich die Eltern als Erziehungspartner anerkannt und in ihrer Erziehungskompetenz gestärkt werden sollen, dann wird dafür Zeit und Personalkapazität benötigt.

Die durchschnittliche Betreuungsrelation zwischen ausgebildeter Fachkraft und Kind beträgt in Deutschland 1:15 (s.u.); damit befindet sich das Land etwa im europäischen Mittelbereich, jedoch deutlich hinter den „Vorbildnationen“ wie Finnland oder Schweden (die bei den Bildungsvergleichsuntersuchungen, wie z.B. der PISA-Studie, auf den Siegerplätzen zu finden sind).

Betreuungsrelationen in Europa



[Eigene Zusammenstellung aus folgenden Quellen: OECD 2004, Vogelsberger 2006, child care in a changing world o.J., Europäische Kommission – eurydice 2005].

Die gestiegenen Anforderungen an die Fachkräfte erfordern zusätzliche Qualifikationen und zumindest für einen Teil der FrühpädagogInnen eine Ausbildung auf akademischem Niveau – auch hier ist Deutschland trotz einiger Studiengänge (z.B. an der EFH Freiburg oder ASFH Berlin) noch „Entwicklungsland“.

2.3 Ein Drittel der Arbeitszeit für Vorbereitung und Reflexion

GrundschullehrerInnen haben bei einem Deputat von 26-29 Unterrichtsstunden pro voller Stelle etwa ein Drittel Zeit für Vor- und Nachbereitung des Unterrichts und der Reflexion. Dies sollte auch für Kindertageseinrichtungen gelten, wenn diese ernsthaft eine Funktion als Bildungsinstitution erfüllen sollen. In diesen Bereich der Vorbereitung und Reflexion fallen folgende Aufgaben:

- Beobachtung und Dokumentation
- Vorbereitung und Nachbereitung von allgemeinen und individualisierten (Förder-)Angeboten
- Teamsitzungen zur systematischen Reflexion (insbesondere der inhaltlichen Arbeit; Vergleich, also das Zusammenführen und Auswerten der Beobachtungen, bei einzelnen Kindern; Fallbesprechungen)
- Elterngespräche (v.a. Entwicklungsgespräche) und Elternberatung
- Gestaltung der Vernetzung
- Systematische Gestaltung von Übergängen.

Bei der Zuständigkeit einer Fachkraft für 10 Kinder lassen sich hierfür folgende Zeiten ermitteln:

Aufgabenbereich	Berechnung	Zeit
Beobachtung und	Pro Kind 20 min/Woche	200 min/Woche

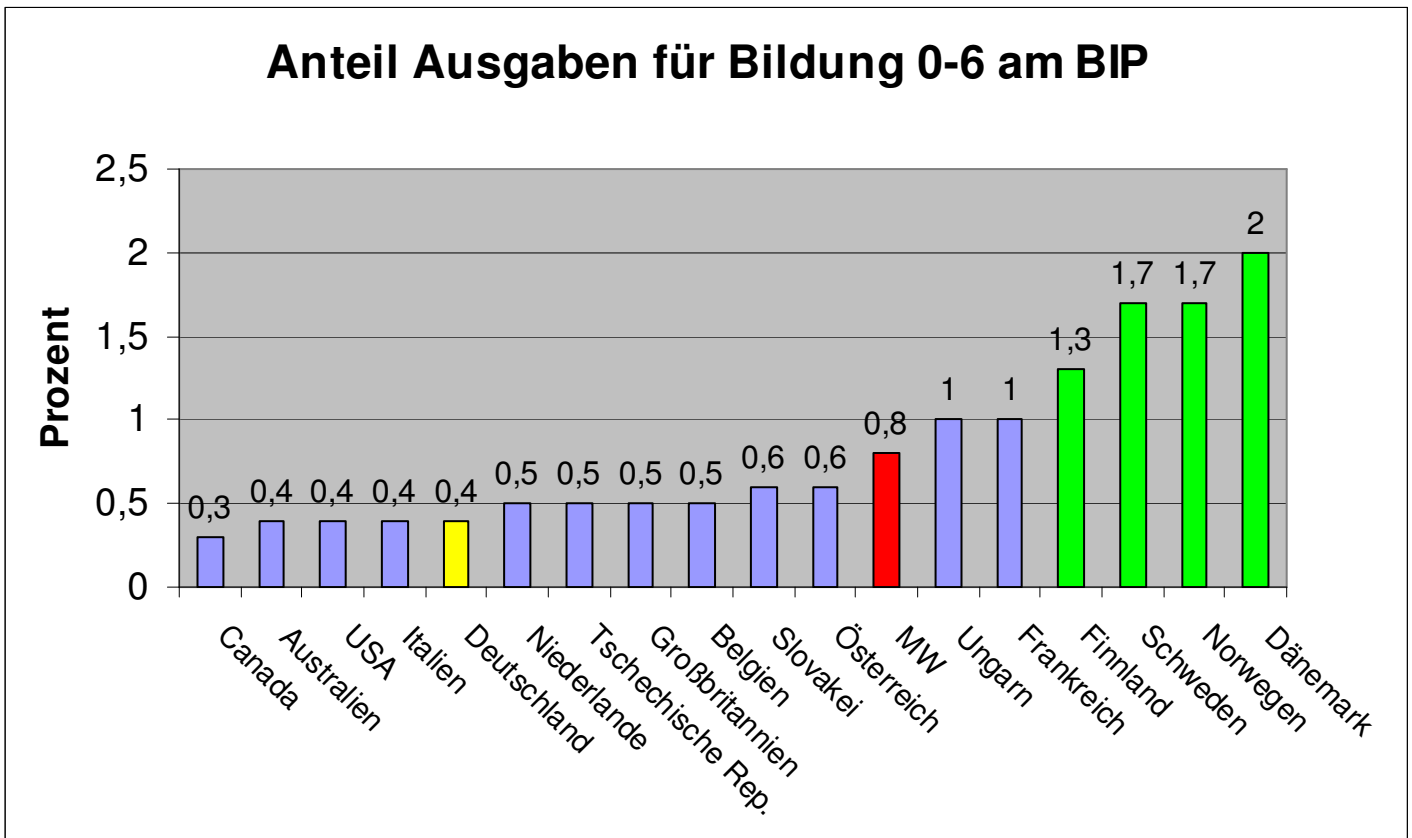
Dokumentation		
Planung individualisierter Bildungs- und Förder-Angebote	Durchschn. 3 Kinder/Woche, Aufwand je 20 min	60 min/Woche
Planung und Vorbereitung von Gruppen(bildungs)angeboten (incl. Materialbeschaffung etc.)		60 min/Woche
Teamsitzung	60 min für organisatorische Aufgaben, 60 min für inhaltl. Reflexion und Austausch über Beobachtungen	120 min/Woche
Elterngespräche	2 Elterngespräche/Jahr → 0,5 Gespräche/Woche, Aufwand incl. sorgfältiger Vor- und Nachbereitung: 3 Std.	90 min/Woche
Gezielte Elternberatung		30 min /Woche
Kooperationen/Vernetzung, Absprache mit Schule usw.		30 min/Woche
		590 min/Woche

Aus dieser Zusammenstellung wird deutlich, dass der regelmäßige Vorbereitungs-/planungsaufwand ca. 10 Std./Woche beträgt – wobei „außergewöhnliche“ Aktivitäten, wie z.B. Feste, spezifische Trainings, aber auch Zeiten für PraktikantInnenanleitung etc. nicht berücksichtigt sind. Ebenso wenig berücksichtigt sind Zeiten für (Fall-)Supervision, die im sozialen Bereich zum Standard gehören sollte.

Da mehr als die Hälfte der ErzieherInnen als Teilzeitkräfte arbeitet (Textor o.J.b, Statistisches Bundesamt 2004), dann bedeutet dies, dass mindestens ein Drittel der Arbeitszeit zur Vorbereitung und Reflexion zur Verfügung stehen muss.

3. Wer soll das bezahlen?

Diese Frage ist eine von gesellschaftlichen Prioritätensetzungen: Deutschland rangiert in den Vergleichsstudien im letzten Drittel, wenn man den Vergleich der Ausgaben für die Bildung im Vorschulalter anschaut



[Eigene Zusammenstellung aus folgenden Quellen: OECD 2004, Vogelsberger 2006, childcare in a changing world o.J., Europäische Kommission – eurydice 2005].

Wenn die im Vorschulbereich zur Zeit getätigten Ausgaben konstant gehalten würden – und nicht angesichts sinkender Kinderzahlen Personal gekürzt würde –, so wäre angesichts der verringerten Kinderzahlen die Situation in 10 Jahren in Deutschland so verbessert, dass man sich im europäischen Mittelfeld befinden würde; man spricht hier von einer möglichen „demografischen Rendite“. Berechnungen des Instituts der deutschen Wirtschaft (2006) zeigen, dass sich selbst kurzfristige Mehrausgaben für Reformen im Bereich der frühkindlichen Bildung

mittelfristig durch eine Verbesserung der Bildungsabschlüsse und vor allem geringere Quoten von späteren Schulversagern bis zum Jahr 2020 „rentieren“.

Es gibt einige internationale Studien, die zeigen, dass jeder Dollar oder Euro, der in die frühkindliche Bildung und Entwicklung investiert wird, vierfach „zurückkommt“:

„Die Untersuchung der volkswirtschaftlichen Effekte von Kindertagesstätten zeigt, dass Ausgaben für Kindertagesstätten aus volkswirtschaftlicher Perspektive Investitionen darstellen. Der volkswirtschaftliche Ertrag dieser Investitionen beläuft sich auf bis zu 4 Euro für einen investierten Euro“ (Bock-Famulla 2002; vgl. auch: Sell 2003, 2004 a, b).

Politik muss an dieser Stelle entscheiden, ob sie Verantwortung übernehmen will – es scheint leider so, dass oft eine Tendenz besteht, diese Verantwortung von einer Ebene auf die nächste – also vom Bund auf die Länder, von den Ländern auf die Kommunen und von diesen möglicherweise noch auf die freien Träger – zu verschieben. Damit wird eine Politik der großen Worte ohne mögliche Konsequenzen gemacht. Auch das zunehmende Engagement der Wirtschaft beschränkt sich oftmals auf punktuell spektakuläre Aktionen (so werden „Bücherkisten“ kostenfrei zur Verfügung gestellt), ohne dass systematisch für eine langfristige Förderung und Unterstützung dieses wichtigen Bildungsbereiches gesorgt wird.

Im Übrigen kann sich auch die Wissenschaft hier nicht aus der Verantwortung zurückziehen. Es reicht nicht, nur Konzepte und Programme vorzulegen bzw. anzubieten. Es müssen hier vermehrt auch Forschungsergebnisse über die Effekte dieser Programme und Vergleichsstudien zur Finanzierung geliefert werden.

Literatur

Arnhold, G. (2005).

Kleine Klassen – große Klasse? Eine empirische Studie zur Bedeutung der Klassengröße für den Unterricht.

Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Becker-Textor, I. & Textor, M.R. (1997).

Der offene Kindergarten – Vielfalt der Formen.

Freiburg, Basel, Wien: Herder.

Blatchford, P. (2003).

The Class Size Debate. Is small better?.

Maidenhead Philadelphia: Open University Press.

BMFSFJ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend) (2004).
Perspektiven zur Weiterentwicklung des Systems der Tageseinrichtungen für Kinder
in Deutschland.

Berlin: Eigendruck.

URL: <http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Broschuerenstelle/Pdf-Anlagen/perspektiven-zur-weiterentwicklung-des-systems-der-tageseinrichtungen.property=pdf,bereich=,rwb=true.pdf>

Bock-Famulla, K. (2002)

Volkswirtschaftlicher Ertrag von Kindertagesstätten. Gutachten im Auftrag der
Max-Traeger-Stiftung der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW)

URL: http://www.gew.de/Binaries/Binary3011/gutachten_kita.pdf

[Zugriff 27.12.2006]

im Brahm, G. (2006).

Klassengröße: eine wichtige Variable von Schule und Unterricht?. In:
Bildungsforschung, Jg. 3, Ausgabe 1,

URL: <http://www.bildungsforschung.org/Archiv/2006-01/klassengroesse/>

[Zugriff: 15.12.2006]

Childcare in a changing world (o.J.).

Position Paper 'childcare in a changing world'

Part I: European childcare strategies [verfasst von: J. Plantenga & M. Siegel,
Rijksuniversiteit Groningen; NL]

URL: http://childcareinachangingworld.nl/downloads/position_paper_part1.pdf

[Zugriff 5.1.2007]

DIHK (Deutscher Industrie- und Handelskammertag) (2004).

Stellungnahme zum Tagesbetreuungsausbaugesetz.

URL: <http://www.dihk.de/>

[Zugriff 27.12.2006].

Europäische Kommission – eurydice (2005).

Schlüsselzahlen zum Bildungswesen in Europa 2005 / Europäische Kommission,
Eurydice Eurostat.

Luxemburg: Amt Für Amtliche Veröffentlichungen Der Europäischen
Gemeinschaften.

URL: http://www.eurydice.org/ressources/eurydice/pdf/0_integral/052DE.pdf

Finn, J.D. (1998).

Class Size and Students at Risk. What is known? What is next?

Washington D.C.

Fröhlich-Gildhoff, K. (2005)

Ganzheitliche Entwicklungsförderung statt einseitiger kognitiver Bildung – Gedanken
zur Zukunft der Kindertagesstätten aus psychologischer und psychotherapeutischer
Perspektive.

In: Verhaltenstherapie und Psychosoziale Praxis, 37.Jg. (3), S. 553-561.

Fröhlich-Gildhoff, K., Kraus-Grüner, G. & Rönnau, M. (2006).
Gemeinsam auf dem Weg. Eltern und ErzieherInnen gestalten
Erziehungspartnerschaft.
In: Kindergarten heute, H. 10/2006, S. 6-15.

Fröhlich-Gildhoff, K. & Glaubitz, D. (2007, in Vorbereitung).
Zwischenergebnisse aus den Erhebungen mit dem Selbstreflexions- und
Evaluationsbogen SERKi. Freiburg: Zentrum für Kinder- und Jugendforschung an der
EFH Freiburg.
URL: <http://www.zfkj.de>.

Fthenakis, W. (Hrsg.) (1998).
Qualität von Kinderbetreuung: Konzepte, Forschungsergebnisse, internationaler
Vergleich.
Freiburg: Lambertus.

Fthenakis, W. (Hrsg.) (2003).
Elementarpädagogik nach PISA.
Freiburg: Herder

Helmke, A. & Weinert, F. (1997).
Unterrichtsqualität und Leistungsentwicklung – Ergebnisse aus dem SCHOLASTIK-
Projekt.
In: Weinert, F. & Helmke, A. (Hrsg.): Entwicklung im Grundschulalter. Weinheim:
Beltz, S. 241-251.

Institut der deutschen Wirtschaft Köln (Hrsg.) (2006).
Bildungsfinanzierung und Bildungsregulierung in Deutschland – Eine
bildungsökonomische Reformagenda.
Köln: Eigendruck

Klauer, K.J. (1998).
Wie viele dürfen es denn sein? Über den Einfluss der Gruppengröße auf die Effekte
eines kognitiven Trainings.
In: Klauer, K.C. & Westmeyer, H. (Hrsg.): Psychologische Methoden und soziale
Prozesse. Lengerich: Pabst, S. 299-327.

Konrad-Adenauer-Stiftung, Robert Bosch Stiftung & Bundesvereinigung der
Deutschen Arbeitgeberverbände (2006).
Gemeinsame Presseerklärung zum Kindergipfel „Kinder bilden! Deutschlands
Zukunft“ zum Weltkindertag am 20. September 2006 in Berlin.
URL: http://www.kas.de/db_files/dokumente/7_dokument_dok_pdf_9137_1.pdf
[Zugriff 27.12.2006]

Laewen, H.-J. & Andres, B. (Hrsg.) (2002a).
Forscher, Künstler, Konstrukteure: Werkstattbuch zum Bildungsauftrag von
Kindertageseinrichtungen.
Neuwied: Luchterhand.

Laewen, H.-J. & Andres, B. (Hrsg.) (2002b).

Bausteine zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen.
Weinheim: Beltz.

Land Brandenburg (2006).
Länderübersicht Kita: Personalstandards.
URL: <http://www.brandenburg.de/media/1234/personalstandards.pdf>
[Zugriff 27.12.2006]

OECD (2001).
Starting strong. Early childhood education and care.
Paris: OECD.

OECD (2004).
Die Politik der frühkindlichen Betreuung, Bildung und Erziehung in der
Bundesrepublik Deutschland. Ein Länderbericht der Organisation für wirtschaftliche
Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD).
URL: <http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Abteilung5/Pdf-Anlagen/oecd-kurzfassung.property=pdf.pdf>
[Zugriff 27.12.2004]

Regel, G. & Wieland, A.J. (Hrsg.) (1993).
Offener Kindergarten konkret. Veränderte Pädagogik in Kindergarten und Hort.
Hamburg: EB-Verlag Rissen.

v. Saldern, M. (1993).
Klassengröße als Forschungsgegenstand.
Landau: Verlag der Universität Landau.

Schäfer, G. (1995).
Bildungsprozesse im Kindesalter. Selbstbildung, Erfahrung und Lernen in der frühen
Kindheit.
Weinheim: Beltz.

Sell, S. (2003).
Educare: Der positive Zusammenhang zwischen vorschulischer und schulischer
Bildung und Betreuung. Forschungsbefunde und Erfahrungen aus den USA.
In: Appel, S., Rother, U. & Rutz, G. (Hrsg.): Jahrbuch Ganztagschule 2004. Neue
Chancen für die Bildung, Schwalbach: Wochenschau-Verlag, S. 206-223.

Sell, S. (2004a).
Gegenwärtige und zukünftige Finanzierung von Kindertageseinrichtungen aus
volkswirtschaftlicher und sozialbetriebswirtschaftlicher Sicht.
In: Wehrmann, I. (Hrsg.): Kindergärten und ihre Zukunft, Weinheim: Beltz, S. 379-
395.

Sell, S. (2004b).
Der volkswirtschaftliche Nutzen der Kinderbetreuung.
In: Henry-Huthmacher, Christine (Hrsg.): Jedes Kind zählt. Neue Wege der
frühkindlichen Bildung, Erziehung und Betreuung. St. Augustin: Konrad-Adenauer-
Stiftung, S. 52-73

Statistisches Bundesamt (2004).

Pressebroschüre "Kindertagesbetreuung in Deutschland - Einrichtungen, Plätze, Personal und Kosten 1990 bis 2002", URL:

http://www.destatis.de/presse/deutsch/pk/2004/kindertagesbetreuung_2002i.pdf
[Zugriff: 27.12.2006].

Textor, M. (o.J.a).

Erziehungspartnerschaft - notwendig zum Wohle des Kindes.

URL: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/988.html>

Textor, M. (o.J.b).

Kindergärten in Deutschland: Statistisches

URL: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/495.html>

[Zugriff: 27.12.2006]

Textor, M. (2005).

Elternarbeit im Kindergarten. Ziele, Formen, Methoden.

Norderstedt: BoD.

Vogelsberger, M. (2006).

Ein Blick auf Europa. Serie über die frühkindliche Bildung in europäischen Ländern.
in: kindergarten heute, H. 3/2006 – 12/2006.