

Erährungsbezogene Bildungsarbeit in Kindertageseinrichtungen

Eine Analyse von ausgewählten Einflussfaktoren auf den Prozess der Ernährungsbildung in deutschen Kindertageseinrichtungen und Ableitung von Handlungsempfehlungen zur Stärkung der Ernährungsbildung

Inauguraldissertation

zur Erlangung des akademischen Grades

Doktor der Naturwissenschaften (Dr. rer. nat.)

Fakultät für Naturwissenschaften der Universität Paderborn

vorgelegt von

Julia Hirsch, M. Sc.

Erstgutachter: Prof. Dr. Helmut Heseker

Zweitgutachterin: Prof. Dr. Christel Rademacher

Paderborn, im September 2019

Inhalt

Inhalt.....	I
Abbildungen.....	IV
Tabellen.....	VII
Abkürzungen	VIII
Zusammenfassung	X
Summary	XII
1 Einleitung	1
2 Essen und Ernährung als Bildungsaufgabe der frühen Kindheit	5
2.1 Der Bildungsbegriff in der frühen Kindheit.....	5
2.1.1 Bildungsverständnis nach Humboldt	6
2.1.2 Bildungsverständnis des 12. Kinder- und Jugendberichtes	7
2.2 Ernährungsbildung in der frühen Kindheit	9
2.2.1 Bedeutung von frühkindlicher Ernährungsbildung	9
2.2.2 Verständnis von Ernährungsbildung	13
2.2.3 Ziele und Inhalte von frühkindlicher Ernährungsbildung	14
3 Organisation und Struktur des Systems Kindertageseinrichtung in Deutschland	16
3.1 Rechtliche Einordnung.....	16
3.2 Rahmenpläne für die Bildungsarbeit	17
3.2.1 Gemeinsamer Rahmen der Jugend- und Kultusministerkonferenz.....	18
3.2.2 Bildungspläne der Länder	19
3.3 Strukturen und Aufgaben von Kita-Trägern.....	23
3.4 Funktion und Aufgabenprofil von Kita-Leitungen.....	27
3.5 Ausbildungswege für die Arbeit in Kindertageseinrichtungen.....	30
3.5.1 Ausbildung zur Kinderpflege und Sozialassistentz	31
3.5.2 Ausbildung zur Erzieherin	34
3.5.3 Studium der Kindheitspädagogik.....	39
4 Einflussfaktoren auf den Prozess der Ernährungsbildung in Kindertageseinrichtungen.....	43

4.1	Einflussfaktoren auf Bundesebene.....	45
4.2	Einflussfaktoren auf Landesebene	45
4.3	Einflussfaktoren auf Einrichtungsebene	46
4.3.1	Merkmale der Kindertageseinrichtung	47
4.3.2	Professionelle Kompetenz der pädagogischen Mitarbeiterin	50
5	Forschungsdesign und methodisches Vorgehen	55
5.1	Untersuchungsziele und Forschungsfragen	55
5.2	Untersuchungsdesign	57
5.2.1	Dokumentenanalyse der rechtlichen und bildungspolitischen Rahmenvorgaben	58
5.2.2	Befragung von Kita-Leitungen.....	61
5.2.3	Experteninterviews mit Trägerverbänden und Kita-Trägern	65
6	Ergebnisse	73
6.1	Analyse der rechtlichen und bildungspolitischen Rahmenvorgaben.....	73
6.1.1	Landesrechtliche Regelungen für Kindertageseinrichtungen.....	73
6.1.2	Bildungspläne für die frühkindliche Bildung der Länder	75
6.1.3	Lehrpläne und Prüfungsordnungen für die Ausbildung von pädagogischen Mitarbeiterinnen	79
6.2	Befragung von Kita-Leitungen.....	87
6.2.1	Beschreibung der Stichprobe	87
6.2.2	Angebot, Organisation und Inanspruchnahme von Mahlzeiten.....	91
6.2.3	Räumliche Ausstattung der Kindertageseinrichtungen	98
6.2.4	Verständnis und Relevanz von Ernährungsbildung	99
6.2.5	Ernährungsbezogene Bildungsangebote.....	102
6.2.6	Teilnahme und Interesse an Fort- und Weiterbildungen	105
6.2.7	Herausforderungen und Bedingungen für Ernährungsbildung in Kindertageseinrichtungen	108
6.3	Experteninterviews mit Trägerverbänden und Kita-Trägern	110
6.3.1	Beschreibung der Durchführung und Stichprobe.....	110
6.3.2	Verständnis und Relevanz von Essen und Ernährungsbildung in Kindertageseinrichtungen	111

6.3.3 Unterstützungsangebote im Bereich Essen und Ernährungsbildung	114
6.3.4 Herausforderungen bei der Umsetzung von Ernährungsbildung in Kindertageseinrichtungen und Lösungsvorschläge	116
7 Diskussion.....	121
7.1 Methoden und Limitationen.....	121
7.1.1 Dokumentenanalysen der rechtlichen und bildungspolitischen Rahmenvorgaben	121
7.1.2 Befragung von Kita-Leitungen.....	122
7.1.3 Experteninterviews mit Trägerverbänden und Kita-Trägern	124
7.2 Ergebnisse	126
7.2.1 Essen und Ernährungsbildung in den Rahmenvorgaben der Länder	126
7.2.2 Ernährungsbezogene Merkmale von Kindertageseinrichtungen.....	134
7.2.3 Ernährungsbezogene Kompetenzen der pädagogischen Mitarbeiterinnen.....	141
7.2.4 Trägerverbände und Kita-Träger als Kontextbedingung für Essen und Ernährungsbildung.....	144
8 Handlungsempfehlungen für die Gestaltung von Ernährungsbildung in Kindertageseinrichtungen.....	150
8.1 Empfehlungen an Bund und Länder	150
8.2 Empfehlungen an Trägerverbände	153
8.3 Empfehlungen an Kita-Träger	153
8.4 Empfehlungen an Kita-Leitungen und pädagogisches Personal	154
9 Fazit und Ausblick	156
10 Literatur.....	159
Anhang	171

Abbildungen

Abbildung 1: Ernährung im Verständnis von Prävention und Gesundheitsförderung.....	14
Abbildung 2: Qualifikationsgefüge in Kindertageseinrichtungen	31
Abbildung 3: Einflussfaktoren auf den Prozess der Ernährungsbildung in Kindertageseinrichtungen	44
Abbildung 4: Bezugsrahmen zur Spezifizierung pädagogischer Qualität und ihrer Effekte in Kindertageseinrichtungen	48
Abbildung 5: Kompetenzmodell für frühpädagogische Fachkräfte.....	51
Abbildung 6: Ablaufmodell der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse.....	71
Abbildung 7: Häufigkeiten der Themenfelder in den Bildungsplänen für die frühkindliche Bildung.....	76
Abbildung 8: Häufigkeiten der Inhalte des Themenfeldes „Ernährung und persönliche Gesundheit - Ernährungsempfehlungen und Richtlinien, alte und neue Konzepte“ ...	77
Abbildung 9: Häufigkeiten der Inhalte des Themenfeldes „Essen und emotionale Entwicklung – Körper, Identität und Selbstkonzept“	77
Abbildung 10: Häufigkeiten der Inhalte des Themenfeldes „Kultur und Technik der Nahrungsmittelzubereitung – ästhetisch-kulinarischer Umgang mit Nahrungsmitteln, (inter-)kulturelle, historische, soziale, religiöse Bezüge“	78
Abbildung 11: Häufigkeiten der Inhalte des Themenfeldes „Essgewohnheiten, kulturelle und soziale Einflüsse – Ernährungsweisen, Essstile, Essen in sozialer Gemeinschaft“	78
Abbildung 12: Häufigkeiten der Inhalte des Themenfeldes „Prozesse der Erzeugung, Verarbeitung und Verteilung von Nahrung - Lebensmittelqualität und globaler Handel“	79
Abbildung 13: Anzahl der Studiengänge mit Inhalten aus dem Bereich Essen und Ernährungsbildung sowie Gesundheitsförderung, -bildung oder -erziehung	84
Abbildung 14: Beteiligung an der Kita-Leitungsbefragung nach Bundesland im Vergleich zur bundesweiten Verteilung	87
Abbildung 15: Höchster Berufsabschluss der befragten Kita-Leitungen	88
Abbildung 16: Größe der befragten Kindertageseinrichtungen nach Anzahl der Kinder ...	89
Abbildung 17: Qualifikation des pädagogischen Personals in den befragten Kindertageseinrichtungen	90

Abbildung 18: Pädagogische Schwerpunkte der befragten Kindertageseinrichtungen	91
Abbildung 19: Organisation der Mahlzeiten in den befragten Kindertageseinrichtungen ..	92
Abbildung 20: Verbindlichkeitscharakter der Mahlzeiten in den befragten Kindertageseinrichtungen	92
Abbildung 21: Vorhandensein von festen Essenzeiten in den befragten Kindertageseinrichtungen	93
Abbildung 22: Bekanntheit des DGE-Qualitätsstandards für die Verpflegung in Tageseinrichtungen für Kinder in den befragten Kindertageseinrichtungen	94
Abbildung 23: Bedeutung des DGE-Qualitätsstandards für die Verpflegung in Tageseinrichtungen für Kinder in den befragten Kindertageseinrichtungen	95
Abbildung 24: Ausgabe der Mahlzeiten in den befragten Kindertageseinrichtungen	95
Abbildung 25: Funktion des pädagogischen Personals beim Mittagessen in den befragten Kindertageseinrichtungen	96
Abbildung 26: Vereinbarungen/Vorgaben für mitgebrachte Speisen in den befragten Kindertageseinrichtungen	97
Abbildung 27: Rituale während der Mahlzeiten in den befragten Kindertageseinrichtungen	98
Abbildung 28: Ort des Mittagessens in den befragten Kindertageseinrichtungen	98
Abbildung 29: Nutzung der Kinderküche in den befragten Kindertageseinrichtungen	99
Abbildung 30: Verständnis der befragten Kita-Leitungen von Ernährungsbildung	100
Abbildung 31: Stellenwert von frühkindlicher Ernährungsbildung aus Sicht der befragten Kita-Leitungen und Einschätzung der Trägersicht	101
Abbildung 32: Stellenwert von Ernährungsbildung in Kindertageseinrichtungen aus Sicht der befragten Kita-Leitungen in den nächsten drei bis fünf Jahren	102
Abbildung 33: Aktivitäten zur Ernährungsbildung in den befragten Kindertageseinrichtungen	103
Abbildung 34: Ernährungsbezogene Bildungsangebote in den befragten Kindertageseinrichtungen	103
Abbildung 35: Die häufigsten genutzten Materialien und Medien für den Bildungsbereich Ernährung in den befragten Kindertageseinrichtungen	104
Abbildung 36: Kooperationspartner im Bildungsbereich Ernährung in den befragten Kindertageseinrichtungen	105

Abbildung 37: Teilnahme der befragten Kita-Leitungen an ernährungsbezogenen Fortbildungen in den letzten drei Jahren	105
Abbildung 38: Teilnahme der pädagogischen Fachkräfte an ernährungsbezogenen Fortbildungen in den letzten drei Jahren nach Angabe der befragten Kita-Leitungen	106
Abbildung 39: Anbieter der letzten besuchten ernährungsbezogenen Fortbildung der befragten Kita-Leitungen	106
Abbildung 40: Die häufigsten Wünsche für ernährungsbezogene Fortbildungsinhalte der befragten Kita-Leitungen	107
Abbildung 41: Interesse der Kita-Leitung und der pädagogischen Mitarbeiterinnen an ernährungsbezogenen Fortbildungen aus Sicht der befragten Kita-Leitungen	108
Abbildung 42: Die größten Herausforderungen bzw. Hindernisse bei der Umsetzung von Ernährungsbildung in Kindertageseinrichtungen aus Sicht der befragten Kita-Leitungen	109
Abbildung 43: Qualifikationsgefüge in Kindertageseinrichtungen und curriculare Verankerung von ernährungsbezogenen Inhalten in der Ausbildung	134

Tabellen

Tabelle 1: Übersicht über Merkmale der Bildungspläne für die frühkindliche Bildung der Länder	20
Tabelle 2: Qualitätsdimensionen und Aufgaben von Kita-Trägern.....	26
Tabelle 3: Aufgabenprofil von Kita-Leitungen.....	29
Tabelle 4: Übersicht über die Hauptbildungsbereiche für Essen und Ernährung der Bildungspläne für die frühkindliche Bildung der Länder.....	75
Tabelle 5: Titel der berufsbezogenen Lernfelder/Lernbereiche oder Fächer der Kinderpflege-Ausbildung mit explizitem Ernährungsbezug	80
Tabelle 6: Titel der berufsbezogenen Lernfelder/Lernbereiche oder Fächer der Sozialassistenten-Ausbildung mit explizitem Ernährungsbezug und Fokus auf das Arbeitsfeld Kindertageseinrichtung.....	81
Tabelle 7: Titel der berufsbezogenen Lernfelder/Lernbereiche oder Fächer der Erzieherinnen-Ausbildung mit explizitem Ernährungsbezug	82
Tabelle 8: Ernährungsbezogene Themen und Inhalte der Lehrpläne für die Kinderpflege-, Sozialassistenten- und Erzieherinnenausbildung	85
Tabelle 9: Ernährungsbezogene Themen und Inhalte der Prüfungsordnungen/ Modulbeschreibungen für die Studiengänge Kindheitspädagogik	86
Tabelle 10: Anzahl der Berufsjahre der Kita-Leitungen in der Stichprobe.....	88
Tabelle 11: Art des Kita-Trägers in der Stichprobe und bundesweit.....	89
Tabelle 12: Zuständigkeit für die Speisenauswahl in den befragten Kindertageseinrichtungen	93
Tabelle 13: Kategorienschema für die Auswertung des Verständnisses der befragten Kita-Leitungen von Ernährungsbildung	100
Tabelle 14: Die häufigsten hemmenden Faktoren für pädagogische Mitarbeiterinnen an ernährungsbezogenen Fortbildungen teilzunehmen aus Sicht der befragten Kita-Leitungen	108
Tabelle 15: Die häufigsten genannten Bedingungen/Voraussetzungen für die Stärkung der Ernährungsbildung in Kindertageseinrichtung aus Sicht der befragten Kita-Leitungen	109

Abkürzungen

BAG-BEK	Bundesarbeitsgemeinschaft Bildung und Erziehung in der Kindheit e. V.
BB	Brandenburg
BE	Berlin
BeKi	Landesinitiative Bewusste Kinderernährung, Baden-Württemberg
BFS	Berufsfachschule
BL	Bundesland
BLE	Bundesanstalt für Landwirtschaft und Ernährung
BMEL	Bundesministerium für Ernährung und Landwirtschaft
BMFSFJ	Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend
BöfAE	Bundesarbeitsgemeinschaft der öffentlichen und freien, nicht konfessionell gebundenen Ausbildungsstätten für Erzieherinnen
BW	Baden-Württemberg
BY	Bayern
DGE	Deutsche Gesellschaft für Ernährung e. V.
DQR	Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen
ErnBildung	Projekt „Erährungsbezogene Bildungsarbeit in Kitas und Schulen“
FS	Fachschule
HB	Bremen
HE	Hessen
HH	Hamburg
JFMK	Jugend- und Familienministerkonferenz
JMK	Jugendministerkonferenz
KMK	Kultusministerkonferenz
MV	Mecklenburg-Vorpommern
NI	Niedersachsen
NW	Nordrhein-Westfalen
REVIS	Projekt „Reform der Ernährungs- und Verbraucherbildung in Schulen“

RP	Rheinland-Pfalz
SGB VIII	Achtes Buch Sozialgesetzbuch
SH	Schleswig-Holstein
SL	Saarland
SN	Sachsen
ST	Sachsen-Anhalt
TH	Thüringen
VeKiTa	Studie „Verpflegung in Kindertageseinrichtungen“
WiFF	Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte

Zusammenfassung

Kindertageseinrichtungen sind Lern- und Bildungsorte, die bereits früh im Leben eines Kindes prägend sind. Zudem können über sie nahezu alle Kinder der Drei- bis Sechsjährigen unabhängig von ihrer kulturellen Herkunft und dem sozioökonomischen Status erreicht werden. Hieraus resultiert die institutionelle Verantwortung von Kindertageseinrichtungen, sich mit Ernährungsbildung zu beschäftigen und Kindern zu helfen, einen gesundheitsförderlichen Lebensstil zu entwickeln.

Bislang liegen keine wissenschaftlich fundierten Erkenntnisse darüber vor, wie das Potenzial für Ernährungsbildung in Kindertageseinrichtungen genutzt und ernährungsbezogene Bildungsprozesse gestaltet werden. Ziel der vorliegenden Arbeit ist es, Faktoren, die den Prozess der Ernährungsbildung in Kindertageseinrichtungen beeinflussen, zu erfassen, zu beschreiben und zu bewerten, um darauf aufbauend Handlungsempfehlungen zur Weiterentwicklung und Stärkung der ernährungsbezogenen Bildungsarbeit in Kindertageseinrichtungen zu formulieren. Basierend auf einem neu entwickelten Einflussfaktorenmodell für den Prozess der Ernährungsbildung wurden zu diesem Zweck ausgewählte Einflussfaktoren durch Dokumentenanalysen, Befragungen und Experteninterviews untersucht und diskutiert.

Der Prozess der Ernährungsbildung in Kindertageseinrichtungen wird beeinflusst durch Merkmale der einzelnen Einrichtung und durch die professionelle Kompetenz der pädagogischen Mitarbeiterin, die das Bildungsangebot gestaltet. Diese wiederum werden bedingt durch rechtliche und politische Rahmenvorgaben. Darüber hinaus spielen weitere Bedingungen, wie z. B. die Unterstützungsleistung von Kita-Trägern und Trägerverbänden, eine entscheidende Rolle.

Die Untersuchung zeigt, dass der Bereich Essen und Ernährungsbildung bundesweit gesetzlich kaum geregelt wird. In den Kita-Gesetzen sind mehrheitlich keine rechtlich bindenden bzw. konkreten Vorgaben für die Mahlzeitengestaltung und Qualität der Verpflegung formuliert. Bildungspolitisch hingegen wird Essen und Ernährungsbildung ein Stellenwert zugeschrieben. In den Bildungsplänen für die frühkindliche Bildung ist in allen Bundesländern Essen und Ernährung als Bildungsauftrag verankert und damit als Aufgaben von Kindertageseinrichtungen definiert. Ob und inwieweit pädagogische Mitarbeiterinnen im Rahmen der Ausbildung für die Aufgabe der Ernährungsbildung qualifiziert werden, ist abhängig vom Berufsabschluss bzw. Qualifizierungsweg. In der Kinderpflege- und Sozialassistenten-Ausbildung sollen umfangreiche und vielfältige ernährungsbezogene Kompetenzen erworben werden. In der Ausbildung von Erzieherinnen und Kindheitspädagoginnen sind ernährungsbezogene Inhalte hingegen nicht flächendeckend verankert. Vor dem Hintergrund, dass nur wenige pädagogische Fachkräfte eine Erstausbildung als

Kinderpflegerin bzw. Sozialassistentin mitbringen, ist folglich davon auszugehen, dass ernährungsbezogene Bildungsprozesse nicht immer professionell angeregt und gestaltet werden können.

Der Alltag in Kindertageseinrichtungen bietet zahlreiche Gelegenheiten, um Ernährungsbildung handlungsorientiert zu gestalten. Die sachliche Ausstattung ist in nahezu allen befragten Kindertageseinrichtungen gegeben. Trotzdem scheint Ernährungsbildung mehrheitlich kein selbstverständlicher und integraler Bestandteil des Kita-Alltags zu sein. Sie findet häufig nur gelegentlich im Rahmen von Projekten und Aktionen statt. Als pädagogischer Schwerpunkt werden Essen und Ernährungsbildung selten definiert. Außerdem sind Essen und Ernährung selten als Bildungsaufgabe im pädagogischen Konzept verankert, obwohl viele Kita-Leitungen Ernährungsbildung persönlich als wichtig und zudem als Handlungsfeld mit Zukunftsbedeutung bewerten. Darüber hinaus ist das Verständnis der Kita-Leitungen von Ernährungsbildung sehr heterogen und nicht immer umfassend. Einige Kita-Leitungen besitzen eine sehr eingeschränkte, laienhafte Vorstellung von Ernährungsbildung. Weiterhin scheinen viele Kita-Träger und insbesondere Trägerverbände die Bedeutung und Vielfältigkeit des Handlungsfelds Essen und Ernährung sowie ihre Verantwortung hierfür noch nicht erkannt zu haben. Das Verständnis sowie die Unterstützungsleistungen sind häufig nur auf den Bereich Verpflegung und Mahlzeitengestaltung bezogen.

Aufbauend auf diesen Erkenntnissen werden Handlungsempfehlungen für die Weiterentwicklung und Stärkung der Ernährungsbildung formuliert. Empfehlenswert ist die Entwicklung eines einheitlichen Referenzrahmens mit den Zielen, den zu erwerbenden ernährungsbezogenen Kompetenzen, Inhalten und Themen für die Altersgruppe der unter Sechsjährigen. Zudem muss der Bereich Essen und Ernährungsbildung zwingend in die Curricula für die Ausbildung pädagogischer Fachkräfte integriert und ernährungsbezogene Fort- und Weiterbildung für pädagogische Mitarbeiterinnen sollten entwickelt und angeboten werden. Weiterhin sollten Kita-Träger sowie Kita-Leitungen für das Handlungsfeld Essen und Ernährungsbildung sensibilisiert und Informations- und Unterstützungsangebote bereitgestellt werden.

Summary

Day care centers are places of learning and education which are already important in the early life of a child. Almost all children aged between three and six years can be reached regardless of their cultural background and socioeconomic status. This leads to the institutional responsibility of day care centers to take a close look at nutrition education and to support children in developing a healthy lifestyle.

So far, there are no scientifically based findings of how to exploit the potential for nutrition education in day care centers and how to shape nutrition-related education processes. The aim of this assignment is to record, describe and evaluate factors influencing the process of nutrition education in day care centers in order to formulate recommendations for further development and consolidation of nutritional education in day care facilities. Based on a newly developed model of influencing factors for the process of nutrition education, selected influencing factors were scrutinized and discussed for this purpose through the analysis of documents, surveys and expert interviews.

The process of nutrition education in day care centers is influenced by features of the individual institution and by the professional competence of the educational assistant who designs the respective offer. These in turn are conditioned by legal and political frameworks. In addition, further conditions, for example the support of day care center providers and supporting associations, play a crucial role.

The survey shows that the area of food and nutrition education nationwide is hardly regulated by law. Most of the Kita-laws do not specify any legally binding or concrete requirements for meal creation and the quality of meals. However, in terms of educational policy, food and nutrition education are attributed an importance. In all federal states, food and nutrition is fixed in the education plans for early childhood education and thus defined as a day care center task. Whether and to which extent educational staff will be qualified for nutrition education during vocational training depends on professional qualification and the chosen path of qualification. During vocational training of childcare and social assistance comprehensive and diverse nutrition-related skills are to be acquired. However, during vocational training of educators and childhood educationalists nutrition-related contents are not conveyed nationwide. Regarding the fact that only a few pedagogical specialists have done an initial training as a childcare or social assistant, it can be assumed that nutrition-related educating processes are not always be professional innervated and designed.

Everyday life in day care centers offer numerous opportunities to design nutrition education actively. The factual equipment is given in almost all day care centers that had been surveyed. Nevertheless, nutrition education does not seem to be a self-evident and integral part of

everyday life in the day care centers. It often only occasionally takes place in the context of projects and campaigns. Food and nutrition education are rarely defined in a pedagogical context. Besides, food and nutrition are rarely established as an educational task in the pedagogical concept, although many day care center manager evaluate nutrition education personally as important and also as a field of action with future meaning. In addition, the understanding of nutritional education of day care center managers is very heterogeneous and not always comprehensive. Some day care center managers have a very limited, unprofessional idea of nutritional education. Furthermore, many day care center providers and especially provider associations don't seem to have realized nor the importance and diversity of the action field "food and nutrition" nor their responsibility they take over. The understanding and the support services are often only related to catering and meal planning.

Based on these findings recommendations for the development and strengthening of nutritional education are formulated. It is recommendable to develop a common reference framework with the aim to define nutritional competences, contents and themes for children under six years. Moreover, food and nutritional education must be mandatory integrated into the curricula of the training of the educational staff, and nutrition-related education should be developed and offered for educators. Furthermore, day care center providers and managers should become sensitized to the action field of nutritional education and information and support services should be provided.

1 Einleitung

Kindertageseinrichtungen sind neben der Familie die zweite wichtige Sozialisations-, Bildungs- und Erziehungsinstanz im Leben eines Kindes. Der Besuch einer Kindertageseinrichtung gehört heute zur Normalbiografie. Im Jahr 2018 besuchten 93,0 % der Kinder im Alter von drei bis unter sechs Jahren in Deutschland eine Kindertageseinrichtung und verbrachten dort mehr als sieben Stunden pro Tag (vgl. Statistisches Bundesamt, 2018). Damit ist die Kindertageseinrichtung ein Lern- und Bildungsort, der für die meisten Kinder bereits früh im Leben prägend ist. Zudem können über Kindertageseinrichtungen nahezu alle Kinder der Altersgruppe der Drei- bis Sechsjährigen, unabhängig von ihrer kulturellen Herkunft oder dem sozio-ökonomischen Status, erreicht werden. Hieraus resultiert die institutionelle Verantwortung der Kindertageseinrichtungen, sich mit Fragen und Aufgaben von Essen und Ernährungsbildung auseinanderzusetzen. Insbesondere vor dem Hintergrund, dass ernährungsbezogene Einstellungen und Verhaltensweisen gerade im Kindesalter erworben und oft ein Leben lang beibehalten werden (vgl. Hesecker und Beer, 2004, S. 240), sind Kindertageseinrichtung ein wichtiges Setting für ernährungsbezogene Bildungsarbeit. Ernährungsbildung leistet aber nicht nur einen Beitrag zur Gesundheitsförderung, sondern ernährungsbezogene Kompetenz hat darüber hinaus den Rang einer Kulturtechnik, ist unverzichtbares Bildungsgut einer Gesellschaft und unabdingbare Voraussetzung für eine gelingende Lebensführung (vgl. Hesecker, 2005, S. 7).

Der Alltag in Kindertageseinrichtungen bietet vielfältige Möglichkeiten, um den Prozess der Ernährungsbildung ohne großen Mehraufwand anzustoßen, denn Essen und Trinken finden täglich mehrmals statt. Die gemeinsamen Mahlzeiten sind hervorragende Anlässe, um mit allen Sinnen Essen und Trinken zu erleben, Erfahrungen zu sammeln und ernährungsbezogene Kompetenzen alltagsintegriert zu erwerben. Sie stellen einen bedeutenden Bildungsort dar. Neben den Mahlzeiten kann und sollte Ernährungsbildung darüber hinaus über das gemeinsame Vor- und Zubereiten von Mahlzeiten sowie über gezielt durchgeführte ernährungsbezogene Bildungsangebote verstärkt werden, indem z. B. mit Kindern sensorische Tests, Experimente und Erkundungen zu Orten der Lebensmittelproduktion durchgeführt werden.

Problemstellung

Fundierte Erkenntnisse darüber, wie das Potenzial für Ernährungsbildung in Kindertageseinrichtungen genutzt und der Prozess der ernährungsbezogenen Bildungsarbeit in Kindertageseinrichtungen gestaltet wird, liegen bislang nicht vor. Bisherige Studien haben sich entweder mit der Situation der Ernährungsbildung in allgemeinbildenden Schulen beschäftigt (vgl. Hesecker et al., 2001) oder schwerpunktmäßig die Kita-Verpflegung und dessen Rahmen-

bedingungen sowie den Bekanntheitsgrad und die Umsetzung des Qualitätsstandards für die Verpflegung in Tageseinrichtungen für Kinder der Deutschen Gesellschaft für Ernährung (DGE) (vgl. Arens-Azevêdo et al., 2016; Arens-Azevêdo et al., 2014) untersucht. Darüber hinaus haben einige Studien den Fokus allgemein auf die pädagogische Qualität im Bereich der frühkindlichen Bildung gelegt und sich mit Themen wie beispielsweise der Gruppengrößen und Fachkraft-Kind-Relationen (vgl. Viernickel et al., 2016), der Aus- und Weiterbildung von pädagogischen Fachkräften (vgl. Leygraf, 2012) oder den Aufgaben und der Qualifikation von Leitungskräften (vgl. DJI/WiFF, 2014) beschäftigt. Zudem gibt es Untersuchungen, die die Sprachförderung (vgl. List, 2010), Bewegung (vgl. Fischer et al. 2016) oder naturwissenschaftliche Bildung in Kindertageseinrichtungen (vgl. Steffensky, 2017) in den Blick nehmen. Die frühkindliche Ernährungsbildung und speziell die ernährungsbezogene Bildungsarbeit in Kindertageseinrichtungen wurde bislang noch nicht systematisch untersucht. Um einen verantwortungsvollen und konstruktiven Dialog zwischen Wissenschaft, Bildung und Politik führen und Maßnahmen legitimieren zu können, sind verlässliche Daten jedoch zwingend erforderlich. Nur so können Stärken und Schwächen aufgezeigt und Impulse für den weiteren Erfolg von Ernährungsbildung in Kindertageseinrichtungen gesetzt werden.

Zielsetzung der Arbeit und Vorgehensweise

Die vorliegende Arbeit soll einen Beitrag zur Schließung der Forschungslücke leisten und erste, empirisch basierte Erkenntnisse über die frühkindliche Ernährungsbildung in Kindertageseinrichtungen hervorbringen. Der Prozess der Ernährungsbildung in Kindertageseinrichtungen ist abhängig von unterschiedlichen Faktoren. Die Kenntnis über die Einflussfaktoren auf den Prozess der Ernährungsbildung ermöglicht es, Veränderungsprozesse anzustoßen und Maßnahmen zu begründen, um letztendlich die Qualität von Ernährungsbildung in Kindertageseinrichtungen zu verbessern. Daher ist Ziel dieser Arbeit, Einflussfaktoren, unter denen sich Ernährungsbildung in Kindertageseinrichtungen vollzieht, bundesweit zu erfassen, zu beschreiben und zu bewerten. Damit soll erstmalig ein quantitativer Überblick über den Ist-Zustand gegeben werden. Auf Basis dieses Ist-Zustandes sollen anschließend Ansatzpunkte und Empfehlungen für die Weiterentwicklung und Stärkung der Ernährungsbildung in Kindertageseinrichtungen aufgezeigt werden.

Zur Zielerreichung müssen die Faktoren, die Einfluss auf die ernährungsbezogene Bildungsarbeit in Kindertageseinrichtungen haben, identifiziert werden. Deswegen wird zunächst ein Einflussfaktorenmodell für den Prozess der Ernährungsbildung in Kindertageseinrichtungen entwickelt. Darauf aufbauend werden im zweiten Schritt ausgewählte Einflussfaktoren durch Dokumentenanalysen, Befragungen und Experteninterviews tiefergehend untersucht und diskutiert, um im dritten Schritt Handlungsempfehlungen für Bund, Länder, Trägerverbände, Kita-Träger und Kindertageseinrichtungen abzuleiten.

Die Analysen und Befragungen sind Teil, der vom Bundesministerium für Ernährung und Landwirtschaft (BMEL) in Auftrag gegebenen und über die Bundesanstalt für Landwirtschaft und Ernährung (BLE) geförderten Studie „Erährungsbezogene Bildungsarbeit in Kitas und Schulen“ (ErnBildung). Sie wurde von der Universität Paderborn, Institut für Ernährung, Konsum und Gesundheit unter der Leitung von Prof. Dr. Helmut Hesecker im Zeitraum Oktober 2016 bis Oktober 2018 durchgeführt (Förderkennzeichen 2816HS006). Das Projekt hatte das Ziel, bundesweit den Status Quo der Umsetzung von Ernährungsbildung in Kindertageseinrichtungen und Schulen zu analysieren und zu bewerten (vgl. Hesecker et al., 2018, S. 1).

Aufbau der Arbeit

Die Arbeit gliedert sich in neun Kapitel. Nach der Einleitung (*Kapitel 1*) werden in den folgenden beiden Kapiteln die theoretischen und strukturellen Grundlagen für das Verständnis der Arbeit gelegt. In *Kapitel 2* werden Essen und Ernährung als Bildungsaufgabe der frühen Kindheit beschrieben. Dazu wird zunächst der Bildungsbegriff in der frühen Kindheit kurz skizziert, bevor darauf aufbauend näher auf die frühkindliche Ernährungsbildung, deren Bedeutung, Verständnis sowie Ziele und Inhalte eingegangen wird. *Kapitel 3* gibt anschließend einen Überblick über die Organisation und Struktur des Systems Kindertageseinrichtungen in Deutschland. Im Fokus stehen zum einen die rechtlichen und bildungspolitischen Rahmenbedingungen für die Arbeit in Kindertageseinrichtungen und zum anderen die Trägerstrukturen und -aufgaben sowie die Funktion und Aufgaben von Kita-Leitungen. Zudem werden die Ausbildungswege des pädagogischen Personals für die Arbeit in Kindertageseinrichtungen in den Blick genommen. Es werden die verschiedenen Qualifizierungsmöglichkeiten, deren Organisation und Strukturen sowie Inhalte und Anforderungen beschrieben.

Kapitel 4 widmet sich dem Prozess der Ernährungsbildung in Kindertageseinrichtungen und dessen Einflussfaktoren. Basierend auf bestehenden Kompetenz- und Qualitätsmodellen sowie wissenschaftlichen Studien wird ein Modell für den Prozess der Ernährungsbildung in Kindertageseinrichtungen entwickelt. Hieraus werden in *Kapitel 5* Teilziele sowie Forschungsfragen abgeleitet und das Forschungsdesign sowie die gewählte Methodik der Arbeit dargestellt.

In *Kapitel 6* werden die Ergebnisse der empirischen Untersuchungen beschrieben. Neben den Befunden der Analysen der landesrechtlichen Regelungen, der landesspezifischen Bildungspläne für die frühkindliche Bildung und der Lehrpläne und Prüfungsordnungen für die Ausbildung von pädagogischen Mitarbeiterinnen werden die Ergebnisse der Kita-Leitungsbefragung und der Experteninterviews mit Vertreterinnen von Trägerverbänden und Kita-Trägern vorgestellt. Die gewählten Methoden und Limitationen sowie die erhobenen Ergebnisse werden anschließend in *Kapitel 7* diskutiert und darauf aufbauend werden in

Kapitel 8 Handlungsempfehlungen für die Weiterentwicklung und Stärkung der Ernährungsbildung in Kindertageseinrichtungen formuliert. Die Arbeit schließt in *Kapitel 9* mit einem Fazit und Ausblick.

Hinweis:

Im Interesse der Lesbarkeit und da Frauen im Arbeitsfeld Kindertageseinrichtungen prozentual stärker vertreten sind als Männer, wird in dieser Arbeit grundsätzlich die weibliche Form verwendet. Selbstverständlich sind damit stets auch männliche Personen gemeint.

2 Essen und Ernährung als Bildungsaufgabe der frühen Kindheit

Im Fokus des vorliegenden Kapitels steht die Bildungsaufgabe Essen und Ernährung in der frühen Kindheit. Bevor jedoch näher auf Essen und Ernährung als Bildungsaufgabe eingegangen und die Bedeutung sowie Ziele und Inhalte der frühkindlichen Ernährungsbildung vorgestellt werden, wird im nachfolgenden Abschnitt zunächst der Bildungsbegriff beleuchtet und ein Verständnis von frühkindlicher Bildung hergestellt.

2.1 Der Bildungsbegriff in der frühen Kindheit

„Das Thema ‚frühkindliche Bildung‘ bzw. ‚Bildung in früher Kindheit‘ hat Konjunktur“, so Konrad in seinem Beitrag „Bildung im frühen Kindesalter“ (2017, S. 13). Noch nie wurde so intensiv über frühkindliche Bildung diskutiert und noch nie hat der Bildungsbegriff eine solche herausgehobene Rolle gespielt wie heute. Ausschlaggebend hierfür sind vor allem die Ergebnisse der internationalen komparativen PISA-Studien in den 2000er-Jahren (vgl. u. a. Fthenakis, 2008, S. 85; Konrad, 2017, S. 16; Rauschenbach und Otto, 2008, S. 10). Sie haben den Anstoß dafür geliefert, die Zeit vor der Schule in den Blick zu nehmen und über das Bildungspotenzial von Kindertageseinrichtungen neu zu diskutieren. Nahezu zeitgleich hat das „Forum Bildung“ im Dezember 2001 Empfehlungen veröffentlicht, die einen Reformbedarf vor allem bei Kindertageseinrichtungen feststellen und aufrufen, „die Möglichkeiten der Kindertageseinrichtungen zur Unterstützung früher Bildung deutlich besser zu nutzen“ (Arbeitsstab Forum Bildung, 2001, S. 9). Darüber hinaus haben die OECD-Berichte „Starting Strong I“ (2001) und „Starting Strong II“ (2006), in denen frühkindliche Bildungs- und Erziehungssysteme unterschiedlicher Länder miteinander verglichen werden, darauf hingewiesen, dass der Bereich der frühkindlichen Bildung explizit als ein Bestandteil des Bildungssystems angesehen werden soll, ebenso wie auf die Notwendigkeit der Verbesserung der Qualität frühkindlicher Bildung aufmerksam gemacht wurde (vgl. Fthenakis, 2008, S. 85). Flankiert und vorangetrieben wurde die frühkindliche Bildungsdebatte darüber hinaus durch neue entwicklungspsychologische Erkenntnisse u. a. aus der Kognitionswissenschaft und der Pädagogik. Sie bestätigen und legitimieren die zentrale Bedeutung der frühen Jahre für die Entwicklung von Kindern. Kinder sind von Geburt an lernfähige, wissbegierige Individuen, die mit einem Schatz an angeborenen Fähigkeiten ausgestattet sind, mit der sie die Welt von Beginn an entdecken können. Diese Fähigkeiten sollten bereits früh genutzt und gefördert werden.

Was allgemein unter Bildung bzw. spezifisch unter frühkindlicher Bildung verstanden wird, ist nicht einheitlich definiert. Nach Erath et al. (2017, S. 7) deckt „der Bildungsbegriff, so wie er

aktuell gebraucht wird, [...] ein äußerst vieldeutiges ‚Assoziationsfeld‘ (J. Oelkers) ab, manche sagen auch, er sei ein ‚Containerwort‘, das es jedem erlaubt, sich sein eigenes Bildungsverständnis zurechtzulegen“. Trotz aller Vielfalt und Vielschichtigkeit des Bildungsbegriffs ist nach Konrad (vgl. 2017, S. 20) die Humboldt'sche Auffassung, dass Bildung sich als Mensch-Welt-Interaktion vollzieht, Konsens unter den Bildungstheoretikern und Kern jeder modernen Bildungstheorie. Dies bestätigt auch Schäfer (vgl. 2013, S. 34). Seiner Meinung nach können Humboldts Grundgedanken „als eine Art regulative Idee des Bildungsgedankens betrachtet werden [...], an der sich die Diskussion zu messen hat“ und die noch heute als wesentlich für das Verständnis von Bildung gelten.

Im Folgenden werden die Kerngedanken des Humboldt'schen Bildungskonzeptes herausgearbeitet und charakterisiert, bevor das für diese Arbeit leitende und auf Humboldt aufbauende Bildungsverständnis der Sachverständigenkommission des 12. Kinder- und Jugendberichts der Bundesregierung vorgestellt wird (vgl. BMFSFJ, 2005). Eine Darlegung der unterschiedlichen Definitionen bzw. Verständnisse von Bildung und dessen Entwicklungen ist nicht Ziel dieser Arbeit und erfolgt daher nicht.

2.1.1 Bildungsverständnis nach Humboldt

Im Mittelpunkt des Bildungskonzepts von Wilhelm von Humboldt steht der Mensch. Seinem Verständnis nach ist Bildung „Selbstbildung“ und damit ein personaler Vorgang (vgl. Konrad, 2010, S. 40). Die Wurzel des Bildungsgeschehens ist, so Humboldt, die aneignende Auseinandersetzung des Menschen mit der Welt. Der Mensch soll sich bemühen, „so viel Welt, als möglich zu ergreifen, und so eng, als er nur kann, mit sich zu verbinden“ (zit. in Konrad, 2010, S. 41). Humboldt spricht von der „Verknüpfung unseres Ichs mit der Welt“ (zit. in Konrad, 2010, S. 41). Dabei ist es allerdings nicht beliebig, womit der Einzelne sich „verbinden oder sein Ich verknüpfen will“. Jeder Mensch, so Humboldt, ist in einen kulturellen-sozialen Zusammenhang eingebettet, der für ihn selbst und seine Zeitgenossen die Welt repräsentiert, mit der sie sich verbinden sollen. Zum Bildungsgut wird, was sich in besonderer Weise hierfür eignet und sich über die Zeit bewährt hat (vgl. Konrad, 2017, S. 20). Bildung im Humboldt'schen Sinne besteht allerdings nicht einfach darin, die Welt, so wie sie dem Menschen begegnet, in sich aufzunehmen. Das sich bildende Individuum ist – wie Konrad (2017, S. 20 f.) im Sinne Humboldts sagt – „nicht ein trockener Schwamm oder ein Container, zur Aufspeicherung gegebener Inhalte bestimmt“, sondern, die Welt, mit der sich das Individuum beschäftigt, „berührt das Individuum und verändert, es (im Sinne von formen und gestalten) ‚bildet‘“. Dies ist dabei ein wechselseitiges Verhältnis. Das heißt, es ist nicht nur die Welt, die den Menschen „bildet“, sondern es ist umgekehrt auch der Mensch, der der Welt „den Stempel“ „seines Geistes aufdrücken“ soll, um „beide“, sich selbst und die Welt, „einander ähnlicher [zu] machen“ (zit. in Konrad 2010, S. 43). Konrad (2017, S. 21) fasst dies mit den

Worten „aus bloßer Aktivität erwächst keine Bildung“ zusammen. Bedingungen bzw. Voraussetzung für gelingende Bildung sind laut Humboldt Freiheit und eine vielseitige, abwechslungsreiche Umgebung:

„Zu dieser Bildung ist Freiheit die erste, und unerlässliche Bedingung. Allein ausser der Freiheit erfordert die Entwicklung der menschlichen Kräfte noch etwas andres, obgleich mit der Freiheit eng verbundenes, Mannigfaltigkeit der Situationen“ (zit. in Konrad, 2010, S. 39).

Ein Mensch gilt laut Humboldt dann als gebildet, „wenn er zu einer ausgewogenen, zu einer harmonischen Ganzen sich fügenden Persönlichkeit gefunden hat, die aber nicht Gleichförmigkeit, sondern Individualität erkennen lässt“ (Konrad, 2010, S. 40).

Zusammenfassend ist Bildung im Sinne Humboldts *„ein interaktives Mensch-Welt-Geschehen, das sowohl den Menschen als auch die Gegenstände, an denen er sich bildet, in einem quasi dialektischen Prozess formt. Bildung ist ein ganzheitlicher Prozess und bedarf gleichermaßen der Freiheit sowie möglichst vielfältige Reize, die die Umwelt zur Verfügung stellt“* (Konrad, 2017, S. 21). Bildung bedarf der Eigentätigkeit des Individuums und ist ein aktiver Prozess.

2.1.2 Bildungsverständnis des 12. Kinder- und Jugendberichtes

Im 12. Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung, in dem das Thema „Bildung, Betreuung und Erziehung vor und neben der Schule“ im Fokus steht (vgl. BMFSFJ, 2005), wurde ein moderner, empirisch ausgerichteter Bildungsbegriff beschrieben, in dem Bildung – bezugnehmend auf Wilhelm von Humboldt – als Selbstbildung verstanden wird, die sich durch Auseinandersetzung der Welt vollzieht. Auf diesem Bildungsbegriff wird sich in der vorliegenden Arbeit gestützt, weshalb er im Folgenden dargelegt und erörtert wird.

Bildung hat nach dem Verständnis der Sachverständigenkommission des 12. Kinder- und Jugendbericht immer zwei Funktionen. Sie zielt einerseits auf die Selbstkonstitution des Individuums und andererseits auf die Konstitution der Gesellschaft ab, wobei die gesellschaftliche Seite der Bildung nur durch die Bildung des einzelnen Individuums erreicht werden kann (vgl. BMFSFJ, 2005, S. 83).

Bildung wird im 12. Kinder- und Jugendbericht (vgl. BMFSFJ, 2005, S. 83 ff.) in Anlehnung an das Humboldt'sche Verständnis als ein aktiver und lebensbegleitender Prozess definiert, in dem sich der Mensch die kulturelle, materiell-dingliche, soziale und subjektive Welt durch die eigenständige und selbsttätige Auseinandersetzung mit ihr aneignet. Dabei wird Bildung als ko-konstruktiver Prozess zwischen dem lernwilligen Subjekt und seiner sozialen Umwelt verstanden, der bildende Gelegenheiten, Anregungen aus der Umwelt und Begegnungen mit Personen benötigt.

Allgemeines Ziel von Bildung ist „die Befähigung zu einer eigenständigen und eigenverantwortlichen Lebensführung in sozialer, politischer und kultureller Eingebundenheit und Verantwortung“ (BMFSFJ, 2005, S. 84). Eigenständig bedeutet dabei, in einer komplexen Umwelt kognitiv, physisch und psychisch eigenständig aktiv handeln zu können und sich mit anderen Menschen auseinander zu setzen, sich auf sie zu beziehen und sich mit ihnen zu verständigen. Diese Fähigkeit zur Selbstregulation erwirbt der Mensch in einem lebenslangen Prozess durch die praktische, geistige, mentale und emotionale Aneignung der Welt und in der aktiven Auseinandersetzung mit ihr. „Sie zielt auf die Entwicklung und die Entfaltung einer eigenen Persönlichkeit in der Balance von sozialer und subjektiver Identität [...]“ (BMFSFJ, 2005, S. 84).

Der Prozess der Bildung bzw. der Aneignung von Welt wird im 12. Kinder- und Jugendbericht in vier Dimensionen, sogenannten Weltbezügen, beschrieben. Hierbei handelt es sich um Bezüge zur kulturellen, zur materiell-dinglichen, zur sozialen und zur subjektiven Welt (vgl. BMFSFJ, 2005, S. 85). In diesen vier Weltbezügen sollen Kompetenzen – im Sinne von Leitkompetenzen oder basalen Kompetenzen – aufgebaut und vertieft werden. Diese sind kulturelle, instrumentelle, soziale und personale Kompetenz (vgl. BMFSFJ, 2005, S. 87). Unter kultureller Kompetenz wird die sprachlich-symbolische Fähigkeit verstanden, sich „das akkumulierte kulturelle Wissen, das ‚kulturelle Erbe‘ anzueignen, die Welt mittels Sprache sinnhaft zu erschließen, zu deuten, zu verstehen, sich in ihr zu bewegen“ (BMFSFJ, 2005, S. 87). Instrumentelle Kompetenz meint die objektbezogene Fähigkeit, „die naturwissenschaftlich erschlossene Welt der Natur und der Materie sowie die technisch hergestellte Welt der Waren, Produkte und Werkzeuge in ihren inneren Zusammenhängen zu erklären, mit ihr umzugehen und sich in der äußeren Welt der Natur und der stofflichen Dinge zu bewegen“ (BMFSFJ, 2005, S. 87). Soziale Kompetenz bezieht sich auf die intersubjektiv-kommunikative Fähigkeit, „die soziale Außenwelt wahrzunehmen, sich mit anderen handelnd auseinander zu setzen und an der sozialen Welt teilzuhaben sowie an der Gestaltung des Gemeinwesens mitzuwirken“ (BMFSFJ, 2005, S. 87). Personale Kompetenz umfasst die ästhetisch-expressive Fähigkeit, „eine eigene Persönlichkeit zu entwickeln, sich als Person einzubringen, mit sich und seiner mentalen und emotionalen Innenwelt umzugehen, sich selbst als Eigenheit wahrzunehmen und mit seiner Körperlichkeit, seiner Emotionalität und seiner Gedanken- und Gefühlswelt umzugehen“ (BMFSFJ, 2005, S. 87).

Diese vier Leitkompetenzen können an unterschiedlichen Orten und Welten entwickelt und aufgebaut werden. Wesentlichste Bildungsorte und Lernwelten in der frühen Kindheit sind laut dem 12. Kinder- und Jugendbericht vor allem die Familie, daneben aber auch Müttergruppen, Spiel- und Krabbelgruppen, Eltern-Kind-Gruppen sowie die Institutionen der Kinder- und Jugendhilfe, zu denen die Tagespflege und Kindertageseinrichtungen gehören, ebenso wie Peer-Gruppen und Medien (vgl. BMFSFJ 2005, S. 103). Die Bedeutung der Institution

Kindertageseinrichtung als Bildungsort wird dabei explizit herausgehoben und ihr Bildungsauftrag betont (vgl. BMFSFJ, 2005, S. 92).

Insgesamt stellt der 12. Kinder- und Jugendbericht die personale Seite und damit die Eigenaktivität und Selbstbildung in den Mittelpunkt von Bildung. Bildung wird zusammengefasst als ein aktiver und lebensbegleitender Prozess verstanden, der potenziell immer und überall stattfinden kann. Bildung beginnt nicht erst mit der Schule, sondern bereits mit der Geburt und dauert ein Leben lang an. Zudem ist Bildung ein mehrdimensionaler Prozess der „Weltaneignung“, der die Entwicklung kultureller, instrumenteller, sozialer und personaler Kompetenzen umfasst. Damit geht Bildung deutlich über die Themen des Schulunterrichts und über die curricular gestaltete Wissensvermittlung hinaus. Außerdem ist Bildung ein Prozess der Ko-Konstruktion und damit ein Herstellungsprozess, an dem prinzipiell mehrere Akteure beteiligt sind. Erforderlich ist die aktive Beteiligung des Lernenden, gleichwohl es aber auch den Impuls von außen, von Dritten, braucht, um Bildungsprozesse überhaupt anzustoßen und wahrscheinlich zu machen (vgl. Rauschenbach und Schilling, 2013, S. 52).

2.2 Ernährungsbildung in der frühen Kindheit

Ein Bereich, in dem Bildung erfolgen kann und sollte, ist Essen und Ernährung. Im folgenden Abschnitt wird die Bedeutung von Ernährungsbildung erläutert. Anschließend erfolgt eine Definition, was unter Ernährungsbildung verstanden wird und was Ziele und Inhalte der frühkindlichen Ernährungsbildung sind.

2.2.1 Bedeutung von frühkindlicher Ernährungsbildung

Essen, Trinken und Ernährung sind spätestens seit dem Ausbau der Kita-Plätze und der zunehmenden Ganztagsbetreuung mit Mittagsverpflegung ein zentrales Handlungsfeld von Kindertageseinrichtungen geworden. Dabei kommen Kindertageseinrichtungen nicht nur eine Versorgungs- und Verpflegungsaufgabe zu, sondern auch Aufgaben der Ernährungsbildung.

Essen und Ernährung umfasst weit mehr als nur die Versorgung des Körpers mit Energie und allen lebensnotwendigen Nährstoffen, die für Wachstum, Entwicklung und den Erhalt der Körperfunktionen wichtig sind. Essen hat neben der physischen auch eine soziale und kulturelle Bedeutung und übernimmt ebenso eine psychische und soziale Funktion (vgl. Barlösius, 2016, S. 51 ff.). Nach dem französischen Soziologen Marcel Mauss (1968) ist Essen ein „soziales Totalphänomen“.

Essen muss gelernt werden. Der Grund hierfür liegt in der Natur des Menschen selbst. Er ist nicht auf bestimmte Nahrungsmittel oder Nahrungsmittelgruppen spezialisiert und er hat keine angeborenen bzw. natürlichen Muster, die ihm bei der Auswahl der Nahrung helfen (vgl. Barlösius, 2016, S. 39; Methfessel et al., 2016, S. 54; Methfessel, 2005, S. 7; Heindl et al.,

2011, S. 186). Das heißt, der Mensch kann und muss seine Essweise selbst bestimmen und schaffen (vgl. Barlösius, 2016, S. 45). Er muss entscheiden, was ess- und genießbar ist und wie das, was er isst, zubereitet sein muss oder sein kann. Dies ist kulturell geprägt (vgl. Barlösius, 2016, S. 46) und stellt eine zentrale Bildungsaufgabe der Kindheit dar (vgl. Methfessel, 2005, S. 28).

Ernährungsbildung zu fordern, ist nicht nur durch die gesellschaftliche Verantwortung für die Entwicklung der Esskultur begründet (vgl. Heindl et al., 2011, S. 189), sondern auch durch die zentrale Bedeutung der Ernährung für die Gesundheit und Lebenserwartung von Kindern und Jugendlichen.

Zu den bedeutendsten Gesundheitsproblemen im Kindes- und Jugendalter zählen in Deutschland Übergewicht und Adipositas (vgl. Schienkiewitz et al., 2018b, S. 70). Laut den aktuellen Daten der Studie zur Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland (KiGGS Welle 2; 2014 - 2017) sind 15,4 % der Kinder und Jugendlichen im Alter von drei bis sieben Jahren übergewichtig oder adipös (vgl. Schienkiewitz et al., 2018a, S. 20).

Übergewicht und Adipositas im Kindesalter sind mit zahlreichen negativen gesundheitlichen Auswirkungen assoziiert, die bis ins Erwachsenenalter nachwirken und die Lebensqualität deutlich verschlechtern sowie die Lebensdauer verringern können. So belegen zahlreiche Studien, dass übergewichtige und adipöse Kinder im Vergleich zu normalgewichtigen Gleichaltrigen häufiger Risikofaktoren für Herz-Kreislauf-Erkrankungen, wie einem erhöhten Blutdruck, Fettstoffwechselstörungen und Störungen des Glukosestoffwechsels aufweisen (vgl. Friedemann et al., 2012, S. 47). Zudem ist ein hoher Body Mass Index im Kindes- und Jugendalter mit einer höheren Wahrscheinlichkeit für Diabetes mellitus Typ 2, Bluthochdruck und Herz-Kreislauf-Erkrankungen im Erwachsenenalter verbunden (vgl. Llewellyn et al., 2016, S. 56). Außerdem gehen Übergewicht und Adipositas mit einem erhöhten Mortalitätsrisiko einher (vgl. Aune et al., 2016). Je nach Schweregrad können sie die Anzahl der krankheitsfreien Lebensjahre um bis zu acht Jahre reduzieren (vgl. Nyberg et al., 2018, S. e490). Ebenso sind Übergewicht und Adipositas bei Kindern und Jugendlichen mit einer erheblichen Reduktion des körperlichen und sozialen Wohlbefindens (vgl. Tsiros et al., 2009, S. 387) sowie mit Mobbing und einem höheren Risiko für psychosoziale Beeinträchtigungen (vgl. Puhl und King, 2013, S. 117) assoziiert. Vor diesem Hintergrund sind Maßnahmen zur Gesundheitsförderung, die zur Reduktion der Prävalenz von Übergewicht und Adipositas bei Kindern und Jugendlichen in Deutschland beitragen, erforderlich.

Wesentliche Ursache für die Entwicklung von Übergewicht und Adipositas ist ein dauerhaftes Ungleichgewicht zwischen Energieaufnahme und Energieverbrauch (vgl. Lehrke und Laessle, 2009, S. 13). Ein zentraler Risikofaktor für die Entstehung von Übergewicht und Adipositas ist daher neben körperlich-sportlicher Inaktivität eine unausgewogene Ernährungsweise (vgl.

Leech et al., 2014, S. 1). Vor allem ein hoher Verzehr von energiedichten Lebensmitteln, die fast überall und ständig verfügbar sind, kann zu einer erhöhten Energiezufuhr und damit zu Übergewicht beitragen (vgl. Bechthold, 2014, S. 2). Die Daten der KiGGS-Studie (vgl. Krug et al., 2018; Mensink et al., 2018) belegen, dass Kinder und Jugendliche sich häufig nicht entsprechend den Empfehlungen ernähren. So ist die tägliche Verzehrmenge von zuckerhaltigen Getränken, Süßigkeiten und süßen Aufstrichen zu hoch und der Anteil von Obst und Gemüse zu niedrig. Nur 14,1 % der Mädchen und Jungen erreichen die Empfehlung der DGE und verzehren mindestens fünf Portionen Obst und Gemüse am Tag (vgl. Krug et al., 2018, S. 15). Die Ergebnisse deuten damit darauf hin, dass Kindern und Jugendlichen oftmals ernährungsbezogene Kompetenzen fehlen.

Darüber hinaus zeigen Studien, dass zwischen dem sozialen Status und der gesundheitlichen Lage von Kindern und Jugendlichen ein enger Zusammenhang besteht (vgl. Lampert und Richter, 2009, S. 212). So zum Beispiel ernähren sich Kinder und Jugendliche mit niedrigem sozioökonomischen Status häufiger ungesund, treiben seltener Sport und sind häufiger übergewichtig oder adipös als Gleichaltrige aus sozial besser gestellten Familien (vgl. Kuntz et al., 2018, S. 19). Die soziale Zugehörigkeit und der Bildungsstatus sowie die materielle und soziale Ernährungsarmut bestimmen das Ess- und Bewegungsverhalten von Kindern also wesentlich mit (vgl. Heindl, 2005, S. 9).

In Privathaushalten hat ein deutlicher Kompetenzverlust im Bereich Ernährung stattgefunden (vgl. Heseker et al., 2005, S. 7; Leonhäuser et al., 2009, S. 113). Das heißt, die Weitergabe von ernährungsbezogenen Kompetenzen an Kinder ist nicht mehr sichergestellt. Vor allem Familien aus niedrigeren sozialen Schichten sind laut Heindl (vgl. 2005, S. 9) „überfordert Gesundheitswissen und -können im Umgang mit Essen, Trinken und Ernährung zu vermitteln“. Zudem ist bekannt, dass Maßnahmen zur Ernährungsaufklärung und -information Menschen mit niedrigem Sozial- und Bildungsstand nicht erreichen (vgl. Heindl, 2009, S. 569). Angesichts dieser Tatsachen ist laut Heindl (2005, S. 9), „die Krise des Gesundheitswesens als eine Krise des Bildungswesens anzusehen“. Gesundheitliche Bildung muss in Bildungsinstitutionen aufgegriffen und umgesetzt werden:

„Hier endet die Selbstverständlichkeit privater Gesundheitsvorsorge und Verhaltensprävention, es beginnen Forderungen nach einer Verhältnisprävention, die sich mit Programmen an die institutionellen Erziehungs- und Bildungssysteme richten“ (Heindl, 2009, S. 569).

Erkenntnisse aus der epidemiologischen Lebenslaufforschung zeigen, dass die Weichen für die Gesundheit im späteren Leben bereits im Kindes- und Jugendalter gestellt werden und gesundheitsbezogene Einstellungen und Verhaltensweisen, die in jungen Jahren erworben wurden, oftmals bis ins Erwachsenenalter hinein bestehen bleiben (vgl. Lampert, 2010,

S. 494). Dies gilt auch für die Ernährungsgewohnheiten und Geschmacksvorlieben (vgl. Nicklaus, 2009; Pudel und Westenhöfer, 2003). Folglich sind Kindertageseinrichtungen ein ideales Setting für Maßnahmen der Gesundheitsförderung und speziell der Ernährungsbildung. Sie wirken bereits früh im Leben auf Kinder ein (vgl. Geene et al., 2016) und darüber hinaus können über sie fast alle Kinder unabhängig von ihrer sozialen Herkunft erreicht werden, wodurch soziale Unterschiede in den Gesundheitschancen ausgeglichen werden können (vgl. Lampert et al., 2017, S. 99). Hieraus ergibt sich die Verantwortung von Kindertageseinrichtungen, sich den Zielen und Kompetenzen für eine gesunde Lebensführung zuzuwenden und Kindern zu helfen, früh einen gesundheitsförderlichen Lebensstil zu entwickeln.

Wie Murimi et al. (vgl. 2018, S. 554) in ihrem Review darstellen, hat Ernährungsbildung das Potenzial, die Ernährungsgewohnheiten von Kindern zu beeinflussen, die Gesundheit und die schulischen Leistungen zu verbessern. So zum Beispiel zeigt eine Interventionsstudie mit Grundschulkindern von Dunton et al. (2014), dass Kinder nach der Durchführung eines zehnstündigen Ernährungsbildungsprogramms signifikant mehr über Ernährung wissen, mehr Obst und Gemüse essen sowie weniger gesüßte Getränke und energiereiche Lebensmittel verzehren als die Kontrollgruppe. Ebenso zeigen Prelip et al. (2012), dass Interventionen im Bereich Ernährungsbildung das Wissen und die Einstellung gegenüber Obst und Gemüse positiv verändern können. Zudem deuten Studien darauf hin, dass Maßnahmen zur Gesundheitsförderung in Schulen die Leistungen von Kindern verbessern können (vgl. Pucher et al., 2013). Zusammenfassend kann Ernährungsbildung im doppelten Sinne einen wichtigen Beitrag zur Gesundheitsförderung leisten. Auf der einen Seite ist Gesundheit unverzichtbare Voraussetzung für Bildung und Entwicklung und auf der anderen Seite sind gute Bildung und Entwicklung Grundlage für Gesundheit und Wohlbefinden (vgl. Bartsch et al., 2013, S. M85).

Essen und Ernährung bieten insgesamt vielfältige Erfahrungen und Erlebnisse und stellen für Kinder ein zentrales Lern- und Handlungsfeld dar. Über Essen und Ernährung können sich Kinder aktiv und mit allen Sinnen die Welt aneignen. Sie können erfahren, dass Essen und Trinken Lust und Genuss bedeuten, dass Hunger nicht gleich Appetit ist und dass gemeinsames Essen Freude bereitet, gleichzeitig aber auch Regeln benötigt. Darüber hinaus können sie lernen, woher Lebensmittel kommen, wie sie zubereitet werden und wie sie schmecken ebenso wie sie die Bedeutung von Nahrung für ihr Wohlbefinden und ihre Gesundheit erkennen können. Durch die Auseinandersetzung mit Fragen der Ernährung können zudem Kompetenzen erworben werden, die über die Ernährung hinauswirken, wie z. B. Eigenverantwortlichkeit und Selbstständigkeit oder Kommunikationsfähigkeit. Ernährungsbildung bedeutet damit Erwerb von Lebenskompetenz. Nach Oeppling (2018) ist Ernährungsbildung „nichts als eine Wanderausrüstung“ für das Leben. Dies führt zum Begriff der Bildung, genauer gesagt zum Begriff der Ernährungsbildung.

2.2.2 Verständnis von Ernährungsbildung

Aufbauend auf dem Bildungsverständnis des 12. Kinder- und Jugendbericht (vgl. Kapitel 2.1.2) ist Ernährungsbildung ein lebensbegleitender und biografischer Prozess, in dem das Subjekt in Wechselwirkung mit seiner soziokulturellen Umwelt ernährungsbezogene Kompetenz erwirbt. Die D-A-CH-Arbeitsgruppe zur Ernährungs- und Verbraucherbildung (2010) formuliert als Ziel der Ernährungsbildung

„die Fähigkeit, die eigene Ernährung politisch mündig, sozial verantwortlich und demokratisch teilhaben unter komplexen gesellschaftlichen Bedingungen zu gestalten. Ernährungsbildung ist immer auch Esskulturbildung, beinhaltet ästhetisch-kulturelle sowie kulinarische Bildungselemente und trägt zur Entwicklung der Kultur des Zusammenlebens bei“.

Ernährungsbildung bzw. die Didaktik der Ernährungsbildung rückt den essenden und trinkenden Menschen ins Zentrum der Betrachtung. Entsprechend werden Essen und Ernährung nicht nur aus der naturwissenschaftlichen Perspektive und unter gesundheitsorientierten Aspekten betrachtet, sondern schließt auch die physische, psychische und soziale Funktion des Essens ein (vgl. D-A-CH-Arbeitsgruppe zur Ernährungs- und Verbraucherbildung, 2010). Damit unterscheidet sich Ernährungsbildung von der traditionellen Ernährungserziehung.

Ernährungserziehung widmet sich der Ernährungssozialisation und umfasst alle intendierten bzw. gelenkten Lernprozesse, die eine Beeinflussung des Ernährungsverhaltens beabsichtigen (vgl. D-A-CH-Arbeitsgruppe zur Ernährungs- und Verbraucherbildung, 2010). Sie basiert auf der Annahme, dass eine gezielte Aufklärung und die Vermittlung von Informationen und Verhaltensregeln Kinder und Jugendliche zu einem entsprechenden Alltagshandeln befähigen kann, welches sie vor Risikofaktoren und damit vor Krankheiten schützt (vgl. Heindl, 2003, S. 30; Pudol und Westenhöfer, 2003, S. 257). Ernährungserziehung ist damit hauptsächlich präventiv orientiert, wohingegen Ernährungsbildung auf dem Modell der Gesundheitsförderung (vgl. Abbildung 1) basiert. Es geht weniger um die Vermeidung von Risikofaktoren, sondern vielmehr um die Nutzung und Stärkung von Ressourcen im Sinne der Salutogenese (Empowerment). Im Mittelpunkt steht die Frage: „Was erhält den Menschen gesund?“ und nicht, „was macht ihn krank?“. Hierzu gehören beispielsweise Ressourcen wie Vielfalt und Qualität der Lebensmittel, Freude am Essen sowie Essen in Gemeinschaft. Ziel von Ernährungsbildung im Sinne der Gesundheitsförderung sind u. a. Wohlbefinden, Sinnesbewusstsein, Leistungsstärke und ein starkes Immunsystem.



Abbildung 1: Ernährung im Verständnis von Prävention und Gesundheitsförderung (Heindl, 2009, S. 570)

2.2.3 Ziele und Inhalte von frühkindlicher Ernährungsbildung

Eine Grundlage für die Ziele und Inhalte von Ernährungsbildung in Kindertageseinrichtungen bietet das Europäische Kerncurriculum der Ernährungsbildung (vgl. Heindl, 2003). Hierbei handelt es sich um ein spiralförmig aufgebautes Curriculum für die schulische Ernährungsbildung, das im Rahmen eines europäischen Projektes entwickelt und auf deutsche Verhältnisse angepasst wurde. Zudem diente es als Arbeitsgrundlage für das Forschungsprojekt „Reform der Ernährungs- und Verbraucherbildung in Schulen“ (REVIS), indem ein Referenzrahmen für die schulische Ernährungs- und Verbraucherbildung in Deutschland entwickelt wurde (vgl. Heindl, 2009, S. 571).

Das Europäische Kerncurriculum richtet sich an alle Altersstufen von vier bis 18 Jahren und ist für alle Schulformen gültig. Es wendet sich zwar nicht explizit an die Institution Kindertageseinrichtung, da es bislang aber keinen spezifischen Bezugsrahmen für die frühkindliche Ernährungsbildung in Kindertageseinrichtungen gibt und das Kerncurriculum darüber hinaus das Kindergartenalter von vier bis sieben Jahre umfasst, wird in der vorliegenden Arbeit das Europäische Kerncurriculum als grundlegende Orientierung für die Ernährungsbildung in Kindertageseinrichtungen verwendet.

Das Europäische Kerncurriculum der Ernährungsbildung beinhaltet sieben Themenfelder. Diese „verknüpfen [...] ernährungs- und gesundheitswissenschaftliche, kultur- und haushaltswissenschaftliche Kompetenzen mit Einstellungen und Wertorientierungen für eine situations- und problemgerechte Anwendung des Wissens, anschlussfähig für weiteres Lernen“ (Heindl, 2003, S. 88). Die sieben Themenfelder der Ernährungsbildung sind:

1. Essen und emotionale Entwicklung – Körper, Identität und Selbstkonzept
2. Essgewohnheiten, kulturelle und soziale Einflüsse – Ernährungsweisen, Essstile, Essen in sozialer Gemeinschaft
3. Ernährung und persönliche Gesundheit - Ernährungsempfehlungen und Richtlinien, alte und neue Konzepte
4. Prozesse der Erzeugung, Verarbeitung und Verteilung von Nahrung – Lebensmittelqualität und globaler Handel
5. Lebensmittel, Märkte, Verbraucher und Konsum – Marketing, Werbung und Einkauf
6. Konservierung und Lagerung von Nahrung – Lebensmittelverderb, Hygiene, europäische Bestimmungen
7. Kultur und Technik der Nahrungsmittelzubereitung – ästhetisch – kulinarischer Umgang mit Nahrungsmitteln, (inter)kulturelle, historische, soziale, religiöse Bezüge (Heindl, 2003, S. 88 f.)

Für die pädagogische Umsetzung der sieben Themenfelder wird eine Einteilung in die vier Altersgruppen vier bis sieben Jahre, acht bis zehn Jahre, elf bis 13 Jahre und 14 bis 18 Jahre vorgenommen. Für jedes Themenfeld werden entsprechende Schlüsselfragen, Inhalte und Lernziele formuliert. Der inhaltliche Fokus der Altersgruppe der Vier- bis Siebenjährigen liegt auf der sinnlich-emotionalen Wahrnehmung des essenden und trinkenden Menschen. Entsprechend sind auch die Inhalte und Lernziele der sieben Themenfelder konzipiert. Die Tabellen A-1 bis A-7 im Anhang bilden die Inhalte und Lernziele für die Altersgruppe der Vier- bis Siebenjährigen für jedes Themenfeld ab.

3 Organisation und Struktur des Systems Kindertageseinrichtung in Deutschland

Nachdem im vorangegangenen Kapitel der Bildungsbegriff skizziert und Essen und Ernährung als Bildungsaufgabe der frühen Kindheit beschrieben wurde, wird in diesem Kapitel die Institution Kindertageseinrichtung als Ort für Ernährungsbildung betrachtet. Im Folgenden findet eine rechtliche und strukturelle Einordnung der Kindertageseinrichtungen im föderalen System der Bundesrepublik Deutschland statt. Zum einen werden der gesetzliche Förderauftrag sowie die rechtlichen und fachpolitischen Rahmenbedingungen für die Arbeit in Kindertageseinrichtungen vorgestellt und zum anderen werden die Trägerstrukturen und -aufgaben erläutert ebenso wie die Funktion der Kita-Leitung als Schlüsselposition. Weiterhin wird das pädagogische Personal in Kindertageseinrichtungen in den Blick genommen und das Ausbildungssystem sowie seine rechtlichen Regelungen werden vorgestellt.

3.1 Rechtliche Einordnung

Derzeit gibt es in Deutschland rund 56.000 Kindertageseinrichtungen, in denen knapp 3,6 Millionen Kinder im Alter von null bis sechs Jahren von über 600.000 pädagogischen Fachkräften betreut werden (vgl. Statistisches Bundesamt, 2018). Kindertageseinrichtungen werden in Deutschland rechtlich und organisatorisch der Kinder- und Jugendhilfe zugeordnet. Die zentrale bundesrechtliche Grundlage der Kinder- und Jugendhilfe und damit der Kindertageseinrichtungen bildet in Deutschland das Achte Buch des Sozialgesetzbuchs (SGB VIII), das auch „Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG)“ genannt wird. Darin werden im Abschnitt „Förderung von Kindern in Tageseinrichtungen und Kindertagespflege“ Kindertageseinrichtungen als familienunterstützende und -ergänzende Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe definiert, „in der sich Kinder für einen Teil des Tages oder ganztägig aufhalten und in Gruppen gefördert werden“ (§ 22, Abs. 1 Satz 1 SGB VIII).

Die übergeordneten Ziele und pädagogischen Aufgaben der Kindertagesbetreuung sind in § 22 Abs. 2 und § 22 Abs. 3 SGB VIII formuliert. Demnach sollen Kindertageseinrichtungen

„die Entwicklung der Kinder zu eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeiten fördern, die Erziehung und Bildung in der Familie unterstützen und ergänzen, [sowie] den Eltern dabei helfen, Erwerbstätigkeit und Kindererziehung besser miteinander vereinbaren zu können“.

Weiter heißt es:

„Der Förderungsauftrag umfasst Erziehung, Bildung und Betreuung des Kindes und bezieht sich auf die soziale, emotionale, körperliche und geistige Entwicklung. Er

schließt die Vermittlung orientierender Werte und Regeln ein. Die Förderung soll sich am Alter und Entwicklungsstand, den sprachlichen und sonstigen Fähigkeiten, der Lebenssituation sowie den Interessen und Bedürfnissen des einzelnen Kindes orientieren und seine ethnische Herkunft berücksichtigen“.

Kindertageseinrichtungen wird damit gesetzlich ein breiter und ganzheitlicher Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsauftrag zugeschrieben, bei dem Bildung, Erziehung und Betreuung als Einheit zu verstehen sind. Wichtiger Bezugspunkt für die Arbeit in der Kindertageseinrichtung sind neben den Kindern die Familien. So soll sich nach § 22a Abs. 3 SGB VIII das Angebot der Kindertageseinrichtung an den jeweiligen pädagogischen und organisatorischen Bedürfnissen beider Gruppen orientieren. Hierzu fordert das SGB VIII die Träger und Einrichtungen explizit zur Zusammenarbeit mit den Eltern bzw. Erziehungsberechtigten auf. Sie sollen an allen wesentlichen Erziehungs-, Bildungs- und Betreuungsangelegenheiten der Einrichtung beteiligt werden (vgl. § 22, Abs. 2 Satz 1 SGB VIII).

Zusammenfassend sollen Kindertageseinrichtungen also eine bedarfsorientierte, im Sinne einer kindgerechten sowie familienergänzenden und -unterstützenden Dienstleistung zur Bildung, Betreuung und Erziehung der Kinder unter partizipativer Mitwirkung der Eltern bereitstellen. Eine nähere Bestimmung des Auftrags von Kindertageseinrichtungen findet im SGB VIII nicht statt. Die Ausgestaltung der Aufgaben und Leistungen ist nach § 26 SGB VIII Aufgabe der einzelnen Bundesländer und soll in den jeweiligen landesrechtlichen Regelungen erfolgen. Das SGB VIII gibt dabei den Rahmen vor.

In den jeweiligen Ausführungsgesetzen der Länder – den sog. Kita-Gesetzen – werden i. d. R. folgende Aspekte geregelt: Auftrag und Aufgaben der Tageseinrichtungen, qualitative Mindestanforderungen wie z. B. die räumliche und personelle Ausstattung sowie die Gruppengröße, die Rechte von Eltern und Kindern, die Anforderungen an das Personal und dessen Fortbildung, die Finanzierung der Einrichtung einschließlich der Elternbeiträge, Schutz und Gesundheit der Kinder inklusive der Betriebserlaubnis für die Einrichtungen (vgl. Rauschenbach und Schilling, 2013, S. 46). Der gesetzlich verankerte Bildungsauftrag wird in den Kita-Gesetzen mehrheitlich nicht konkretisiert. Dies erfolgt in den Bildungsplänen der Bundesländer für die frühkindliche Bildung. Diese sind Inhalt des nachfolgenden Kapitels.

3.2 Rahmenpläne für die Bildungsarbeit

Im vorliegenden Abschnitt werden die Bildungspläne der Bundesländer für die frühkindliche Bildung und die darin verankerten Grundsätze und Inhalte vorgestellt. Ziel der Bildungspläne ist, die Bildungsqualität für alle Kinder, in allen Bildungsinstitutionen des vorschulischen Bereichs sicherzustellen und dazu beizutragen, dass das frühe Lernpotenzial von Kindern gezielt genutzt wird (vgl. Fthenakis, 2008, S. 87). Zudem können sie ein Steuerungsinstrument

sein, mit dem lokale Ungleichheiten bezüglich Bildungschancen vermieden werden können ebenso wie sie als Orientierungshilfe für Fachkräfte dienen und eine Verständigungsgrundlage zwischen Familien und Bildungsinstitutionen darstellen können (vgl. Fthenakis, 2008, S. 87).

3.2.1 Gemeinsamer Rahmen der Jugend- und Kultusministerkonferenz

Im Jahr 2004 haben sich die Jugend- und Kultusminister aller Bundesländer auf einen „gemeinsamen Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtung“ verständigt (vgl. JMK und KMK, 2004). Diese Rahmenvereinbarung ist zum einen eine Reaktion auf die durch Ergebnisse der internationalen PISA-Studien ausgelöste Diskussion über die Qualität des deutschen Bildungssystems (vgl. Gold und Dubowy, 2013, S. 41) und zum anderen ist Deutschland damit vielen OECD-Mitgliedsstaaten gefolgt, die bereits Bildungs- und Erziehungspläne verabschiedet haben (vgl. Deppe, 2011, S. 13).

Die Bedeutung von Kindertageseinrichtungen als Orte für frühkindliche Bildung wird durch den gemeinsamen Rahmen der Länder gestärkt. Kindertageseinrichtungen werden darin „als unentbehrlicher Teil des öffentlichen Bildungswesens verstanden“, die neben Erziehung und Betreuung einen expliziten Bildungsauftrag zu erfüllen haben (vgl. JMK und KMK, 2004, S. 2). Darüber hinaus benennt der gemeinsame Rahmen Grundsätze für die Bildungsarbeit in Kindertageseinrichtungen und formuliert grundlegende Gedanken und Leitprinzipien zum Bildungsauftrag, die als Konsens zwischen den Bundesländern gelten. Im Fokus steht dabei der Erwerb von Basiskompetenzen und Persönlichkeitsressourcen. Wörtlich heißt es:

„Im Vordergrund der Bildungsbemühungen im Elementarbereich steht die Vermittlung grundlegender Kompetenzen und die Entwicklung und Stärkung persönlicher Ressourcen, die das Kind motivieren und darauf vorbereiten, künftige Lebens- und Lernaufgaben aufzugreifen und zu bewältigen, verantwortlich am gesellschaftlichen Leben teilzuhaben und ein Leben lang zu lernen“ (JMK und KMK, 2004, S. 3).

Aufbauend auf dem gemeinsamen Rahmen sollen die Bundesländer entsprechend ihrer Bildungshoheit Bildungspläne erarbeiten, in denen der im Gesetz allgemein gehaltene Bildungsauftrag konkretisiert, ausgefüllt und erweitert wird (vgl. JMK und KMK, 2004, S. 2). Als Funktion und Zielgruppe der geforderten Bildungspläne wird im gemeinsamen Rahmen Folgendes beschrieben:

„Bildungspläne im Elementarbereich präzisieren den zu Grunde gelegten Bildungsbegriff und beschreiben den eigenständigen Bildungsauftrag der Kindertageseinrichtungen [...]. Sie verleihen den Bildungsprozessen in den Kindertageseinrichtungen Transparenz und bieten Orientierung für die Fachkräfte, Eltern und Lehrkräfte gleichermaßen. Bildungspläne haben aber insbesondere die Aufgabe, die

Grundlagen für eine frühe und individuelle Förderung der Kinder zu schaffen“ (JMK und KMK, 2004, S. 2).

Die Umsetzung der jeweiligen Bildungspläne soll wiederum in der Konzeption jeder Einrichtung beschrieben und dadurch reflektierbar und kommunizierbar werden (vgl. JMK und KMK, 2004, S. 5).

Die pädagogische Arbeit in der Kindertageseinrichtung soll nach Vorgaben der gemeinsamen Rahmenvereinbarung durch das pädagogische Prinzip der ganzheitlichen Förderung geprägt sein (vgl. JMK und KMK, 2004, S. 3). Empfohlen werden Lerninhalte, die sich an der Lebenswelt der Kinder und ihren Interessen orientieren sowie „Lernformen, die selbstgesteuertes Lernen fördern, Gestaltungsspielräume eröffnen und Teamarbeit ermöglichen, den produktiven Umgang mit Fehlern fördern und es den Kindern erlauben, frei zu erkunden und auszuprobieren“ (JMK und KMK, 2004, S. 3). Als besonders geeignet für das ganzheitliche Lernen gilt daher die Projektarbeit. Darüber hinaus formuliert die Rahmenvereinbarung sechs nicht hierarchisierte Bildungsbereiche, in denen frühkindliche Bildung in Kindertageseinrichtungen stattfinden soll. Diese sind:

- Sprache, Schrift, Kommunikation
- Personale und soziale Entwicklung, Werteerziehung/religiöse Bildung
- Mathematik, Naturwissenschaft, (Informations-)Technik
- Musische Bildung/Umgang mit Medien
- Körper, Bewegung, Gesundheit
- Natur und kulturelle Umwelten (vgl. JMK und KMK, 2004, S. 4 f.).

3.2.2 Bildungspläne der Länder

Basierend auf dem gemeinsamen Rahmen und entsprechend ihrer Bildungshöhe haben alle Bundesländer Bildungspläne für die frühkindliche Bildung und damit für die Arbeit in Kindertageseinrichtungen entwickelt, viele davon mittlerweile sogar bereits in einer mehrfach überarbeiteten Neuauflage. Darin wird der Bildungsauftrag länderspezifisch konkretisiert und Bildungsbereiche, in denen Kinder Kompetenzen erwerben sollen, werden definiert. Folglich gibt es bundesweit 16 verschiedene Bildungspläne.

Fthenakis (vgl. 2008, S. 92) unterscheidet zwischen Bildungsplänen der ersten und der zweiten Generation. Die Pläne der ersten Generation stellen zwar das Kind in den Mittelpunkt, fokussieren sich aber auf die Bildungsinstitution und trennen Kindertageseinrichtungen deutlich von der Schule. Darüber hinaus fehlt in diesen Bildungsplänen laut Fthenakis (vgl. 2008, S. 92) häufig eine Verständigung auf zentrale Bildungsbereiche sowie eine konsequente Differenzierung zwischen Bildungsbereichen und den zu stärkenden Kompetenzen. Die Bildungspläne der zweiten Generation haben nach Fthenakis (vgl. 2008, S. 92) diese

Nachteile überwunden und fokussieren konsequent auf das Kind und nicht mehr auf die Bildungsinstitution. Es handelt sich um institutionsübergreifende und lernortorientierte Bildungspläne. „Sie betten den gesamten Bildungsverlauf auf eine gemeinsame bildungstheoretische Grundlage [...]“ (Fthenakis, 2008, S. 92).

Tabelle 1 zeigt ausgewählte Merkmale der Bildungspläne der Bundesländer. Im Folgenden wird ein allgemeiner Überblick über die Gemeinsamkeiten und Unterschiede der 16 bundeslandspezifischen Bildungsplänen gegeben.

Tabelle 1: Übersicht über Merkmale der Bildungspläne für die frühkindliche Bildung der Länder (Stand 2017)

BL	Titel des Bildungsplans	Seiten-anzahl	Anzahl der Bildungsbereiche	Geltungsbereich/ Zielgruppe
BB	Grundsätze elementarer Bildung in Einrichtungen der Kindertagesbetreuung im Land Brandenburg	33 Seiten	6 Bildungsbereiche	Kindertageseinrichtungen einschl. Horte
BE	Berliner Bildungsprogramm für Kitas und Kindertagespflege	180 Seiten	6 Bildungsbereiche	Kindertageseinrichtungen bis zur Einschulung
BW	Orientierungsplan für Bildung und Erziehung in baden-württembergischen Kindergärten und weiteren Kindertageseinrichtungen	173 Seiten	6 Bildungs- und Entwicklungsfelder	Kindertageseinrichtungen bis zur Einschulung
BY	Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung	488 Seiten	11 Bildungs- und Erziehungsbereiche	Kindertageseinrichtungen bis zur Einschulung
HB	Rahmenplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich	44 Seiten	7 Bildungsbereiche	Kindertageseinrichtungen bis zur Einschulung
HE	Bildung von Anfang an. Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Hessen	149 Seiten	5 Schwerpunkte	Kindertageseinrichtungen und Grundschulen (Kinder 0 bis 10 Jahre)
HH	Hamburger Bildungsempfehlungen für die Bildung und Erziehung von Kindern in Tageseinrichtungen	114 Seiten	7 Bildungsbereiche	Kindertageseinrichtungen bis zur Einschulung
MV	Bildungskonzeption für Kinder von 0 bis 10 Jahren	353 Seiten	5 Bildungs- und Erziehungsbereiche	Kindertageseinrichtungen (Kinder 0 bis 10 Jahre)
NI	Orientierungsplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich niedersächsischer Tageseinrichtungen für Kinder	60 Seiten	9 Lernbereiche und Erfahrungsfelder	Kindertageseinrichtungen bis zur Einschulung
NW	Bildungsgrundsätze: Mehr Chancen durch Bildung von Anfang an: Grundsätze zur Bildungsförderung für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Kindertagesbetreuung und Schulen im Primarbereich in Nordrhein-Westfalen	143 Seiten	10 Bildungsbereiche	Kindertageseinrichtungen und Grundschulen (Kinder 0 bis 10 Jahre)
RP	Bildungs- und Erziehungsempfehlungen für Kindertagesstätten in Rheinland-Pfalz	238 Seiten	11 Bildungs- und Erziehungsbereiche	Kindertageseinrichtungen einschl. Horte
SH	Erfolgreich starten: Leitlinien zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen	68 Seiten	6 Bildungsbereiche	Kindertageseinrichtungen einschl. Horte (Kinder 0 bis 14 Jahre)
SL	Bildungsprogramm für Saarländische Kindergärten	19 Seiten	7 Bildungsbereiche	Kindertageseinrichtungen bis zur Einschulung
SN	Der Sächsische Bildungsplan – Leitfaden für pädagogische Fachkräfte in Krippen, Kindergärten und Horten sowie für Kindertagespflege	212 Seiten	6 Bildungsbereiche	Kindertageseinrichtungen einschl. Horte (Kinder 0 bis 10 Jahre)
ST	Bildungsprogramm für Kindertageseinrichtungen in Sachsen-Anhalt. Bildung: elementar – Bildung von Anfang an	153 Seiten	9 Bildungsbereiche	Kindertageseinrichtungen bis zur Einschulung
TH	Thüringer Bildungsplan bis 18 Jahre. Bildungsansprüche von Kindern und Jugendlichen	376 Seiten	10 Bildungsbereiche	Kinder und Jugendliche bis 18 Jahre

(eigene Darstellung)

Unterschiede zeigen sich bereits bei der Betitelung der Bildungspläne. Diese variiert in den einzelnen Bundesländern stark. Sie heißen beispielsweise „Bildungs- und Erziehungsplan“, „Orientierungsplan“, „Leitlinie“ oder „Bildungsempfehlungen“.

Die Vielzahl der Namen der Bildungspläne deutet bereits auf Unterschiede in der Verbindlichkeit und damit auf den normativen Charakter der Pläne hin. Rechtlich verbindlich sind die Bildungspläne gemäß den Kita-Gesetzen in Brandenburg (BE), Mecklenburg-Vorpommern (MV), Saarland (SL), Sachsen (SN), Sachsen-Anhalt (ST) und Thüringen (TH). Darüber hinaus hat ebenfalls Berlin (BE) sein Bildungsprogramm verpflichtend eingeführt, in dem alle Kita-Träger, die aus Landesmitteln finanziert werden, eine „Qualitätsvereinbarung Tageseinrichtung“ unterzeichnen müssen. In dieser verpflichten sich die Träger, den gesetzlich beschriebenen Bildungsauftrag durch die Umsetzung des Berliner Bildungsprogramms zu erfüllen. Ebenso sind die Pläne in Bremen (HB) und in Hamburg (HH) verbindlich umzusetzen. Dies ist aus den Bildungsplänen selbst zu entnehmen. In Bayern (BY) ist der Bildungs- und Erziehungsplan selbst nicht verbindlich. Er ist lediglich ein Orientierungsrahmen zur Norminterpretation und gibt Anregungen, wie die in der Verordnung zur Ausführung des Bayerischen Kinderbildungs- und -betreuungsgesetzes (AVBayKiBiG) formulierten verbindlichen Bildungs- und Erziehungsziele umgesetzt werden können. Der Träger hat laut § 14 Abs. 2 AVBayKiBiG dafür zu sorgen, dass das pädagogische Personal sich an den Inhalten des bayerischen Bildungs- und Erziehungsplans orientiert. Ebenso handelt es sich in Schleswig-Holstein (SH) nur um eine Leitlinie, die den didaktischen und methodischen Rahmen für die Arbeit in Kindertageseinrichtungen vorgibt. Die Bildungsbereiche, die berücksichtigt werden sollen, sind jedoch gesetzlich in § 4 Abs. 3 KiTaG festgelegt. In Baden-Württemberg (BW), Hessen (HE), Niedersachsen (NI), Nordrhein-Westfalen (NW) und Rheinland-Pfalz (RP) haben die Bildungspläne einen unverbindlichen, empfehlenden Charakter und bieten lediglich eine Orientierung. So heißt es im Kita-Gesetz von NW beispielsweise: „Die pädagogische Arbeit in Kindertageseinrichtungen orientiert sich dabei an den Grundsätzen zur Bildungsförderung für Kinder“ (§ 13a Abs. 2 KiBiz). In den meisten Bundesländern wie z. B. BW, NI und NW haben die Landesregierungen allerdings Vereinbarungen mit den freien und kommunalen Trägern bzw. Trägerverbänden geschlossen, wonach sich die Träger verpflichten die Bildungspläne umzusetzen. Das Land HE hat darüber hinaus eine Qualitätspauschale eingeführt, die jede Tageseinrichtung erhält, die nach den Grundsätzen und Prinzipien des Bildungs- und Erziehungsplans arbeitet (vgl. § 32 Abs. 3 HKJGB). Zusammenfassend haben die Bildungspläne in den Bundesländern damit einen unterschiedlichen Verbindlichkeitsgrad, wobei sie häufig nicht als verbindliche Handlungsanweisung, sondern eher als allgemeine Leitlinie zu verstehen sind. Damit entsprechen sie der Anforderung der Rahmenvereinbarung der JMK und KMK, in der es heißt:

„Bildungspläne sind Orientierungsrahmen, auf deren Grundlage die Tageseinrichtungen unter Berücksichtigung der lokalen Gegebenheiten träger- oder einrichtungsspezifische Konzeptionen erstellen. Sie enthalten keinen umfassend geregelten Ablauf der pädagogischen Arbeit, belassen einen großen pädagogischen Freiraum und setzen auf die Berücksichtigung individueller Unterschiede und spielerischer, erkundender Lernformen“ (JMK und KMK, 2004, S. 2).

Entsprechend finden sich in keinem der Bildungspläne verbindliche Anweisungen für die pädagogische Praxis, sondern eher übergreifende Zielvorstellungen und allgemeine Hinweise.

Unterschiede zwischen den Bildungsplänen existieren darüber hinaus im Altersbereich, für den die Bildungspläne gelten. Die Mehrzahl der Bildungspläne gilt für die Arbeit in Kindertageseinrichtungen und richtet sich an Kinder von der Geburt bis zum Eintritt in die Grundschule (vgl. Tabelle 1). Es gibt aber auch Bildungspläne für Kinder von null bis zehn Jahren wie z. B. in HE, MV und NW. Sie beziehen die Grundschule mit ein. Ein Alleinstellungsmerkmal nimmt TH ein. Hier richtet sich der Bildungsplan an Kinder und Jugendliche bis 18 Jahre und gilt damit von der Kindertageseinrichtung bis zum Berufsleben.

Weiterhin differieren die Seitenumfänge der Bildungspläne zwischen den Bundesländern erheblich ebenso wie die Anzahl der Bildungsbereiche. Der Umfang reicht von 19 Seiten im SL bis zu 488 Seiten in BY (vgl. Tabelle 1). Entsprechend weichen die Bildungspläne in ihrer inhaltlichen Ausgestaltung und Detailliertheit stark voneinander ab. So fokussieren sich einige Bildungspläne vornehmlich auf die Bildungsbereiche, während andere Pläne die gesellschaftlichen und historischen Rahmen- und Entstehungsbedingungen ihrer Konzeption detailliert darstellen oder bildungsspezifische und gesellschaftspolitische Besonderheiten ihres Bundeslandes thematisieren (vgl. Gold und Dubowy, 2013, S. 43).

Gemeinsam ist allen Bildungsplänen, dass Bildungsbereiche beschrieben werden, in denen Wissen und Fertigkeiten erworben werden sollen. Sie orientieren sich alle an dem gemeinsamen Rahmen der JMK und KMK, die Anzahl und die Ausgestaltung der Bildungsbereiche unterscheidet sich von Bundesland zu Bundesland jedoch deutlich. Sie liegt zwischen fünf Bildungsbereiche in HE bzw. MV und elf themenbezogene Bildungs- und Erziehungsbereiche in BY (vgl. Tabelle 1). Übereinstimmung besteht darin, dass alle Bildungspläne, wenn auch mit unterschiedlicher Bezeichnung, „Sprache und Kommunikation“, „Mathematik und Naturwissenschaft“, „Musik, Ästhetik und Kreativität“, „Soziale und kulturelle Umwelt“ sowie „Körper, Bewegung und Gesundheit“ als Bereiche definieren, in denen frühkindliche Bildung stattfinden soll.

3.3 Strukturen und Aufgaben von Kita-Trägern

Die verantwortlichen Organe für die Kinder- und Jugendhilfe sind die Träger der öffentlichen Jugendhilfe, wobei zwischen überörtlichen und örtlichen Trägern der öffentlichen Jugendhilfe unterschieden wird. Sie müssen zur Wahrnehmung ihrer Aufgaben Jugendämter bzw. Landesjugendämter errichten (vgl. § 69 SGB VIII). Wer genau Träger der öffentlichen Jugendhilfe ist, bestimmt das jeweilige Landesrecht. Den Trägern der öffentlichen Jugendhilfe bzw. den eingerichteten Jugendämtern obliegt gemäß § 79 Abs. 1 SGB VIII die Gesamtverantwortung, inkl. der Planungsverantwortung. Sie sollen gewährleisten, dass geeignete Einrichtungen und andere Jugendhilfeangebote rechtzeitig und ausreichend zur Verfügung stehen und zudem eine kontinuierliche Qualitätsentwicklung erfolgt. Sie sind folglich für die Qualität der Angebote verantwortlich. Darüber hinaus üben sie Genehmigungs- und Aufsichtsfunktionen aus (vgl. § 45 SGB VIII) und sollen z. B. die fachliche Qualität der Mitarbeiterinnen durch Fortbildung und Praxisberatung sicherstellen (vgl. §§ 72 und 73 SGB VIII). Insgesamt wird den Jugendämtern damit eine zentrale Funktion hinsichtlich der Entwicklung und vor allem der Sicherung fachlicher Standards der Leistungserbringung zugeschrieben.

Die Kindertageseinrichtungen selbst werden in Deutschland von einer Vielzahl unterschiedlicher Träger mit unterschiedlichen Wertorientierungen, Inhalten, Methoden und Arbeitsformen betrieben. Diese Trägervielfalt ist ein zentrales Kennzeichen der Jugendhilfe und rechtlich, mit Blick auf ein gewolltes Wunsch- und Wahlrecht der Eltern, in § 3 Abs. 1 SGB VIII verankert.

Trägerlandschaft in Deutschland

Das SGB VIII unterscheidet zwischen Trägern der öffentlichen Jugendhilfe und der freien Jugendhilfe (vgl. § 3 Abs. 2 SGB VIII). Zu den Trägern der öffentlichen Jugendhilfe gehören Landkreise und kreisfreie Städte sowie kreisangehörige Gemeinden bzw. Gemeindeverbände. Der Begriff „freie Träger“ bezeichnet private, d. h. nicht-staatliche Organisationen (vgl. Bauer et al., 2012, S. 813) und umfasst nach Hanssen und Oberhuemer (2003, S. 13) „eine bunte Szene von gemeinnützigen und freien Verbänden, Vereinen und sonstigen Organisationen, die einem ständigen Wandel unterliegen“. Innerhalb der freien Träger wird zwischen privaten- oder freien-gemeinnützigen Trägern und solchen, die gewinnorientiert arbeiten, differenziert (vgl. Bauer et al., 2012, S. 813). Die wichtigsten freien-gemeinnützigen Kita-Träger in Deutschland sind Kirchengemeinden sowie kirchliche und nichtkirchliche Wohlfahrtsverbände mit ihren Unterorganisationen wie z. B. der Deutsche Paritätischer Wohlfahrtsverband und der Deutsche Caritasverband. Zudem gibt es private-nichtgemeinnützige Träger, wie z. B. Unternehmen und Betriebe, ebenso wie Elterninitiativen, die Kindertageseinrichtungen betreiben.

Im Jahr 2018 befanden sich in Deutschland laut Statistischem Bundesamt 67,1 % der Kindertageseinrichtungen in freier und 32,9 % in öffentlicher Trägerschaft. Der Anteil der Einrichtungen in freier Trägerschaft ist also größer als der Anteil der Einrichtungen in öffentlicher Trägerschaft, wobei vor allem die Kirchen (Diakonie und Caritas) als Träger von Kindertageseinrichtungen in den Vordergrund treten (vgl. Statistisches Bundesamt, 2018). Begründet ist diese Verteilung durch das Subsidiaritätsprinzip. Dieses ist eine deutsche Besonderheit und zentrales Merkmal der Kinder- und Jugendhilfe, das historisch begründet ist (vgl. Oberhuemer, 2003a, S. 11). Der Begriff „Subsidiarität“ bezeichnet in der Sozialen Arbeit das Verhältnis von Staat und Gesellschaft (vgl. Bettmer, 2012, S. 797). Es bezieht sich auf die Vorrangstellung der freien Träger. Das heißt, dass öffentliche Träger bei einem notwendigen Auf- oder Ausbau von Angeboten der Kinder- und Jugendhilfe aufgefordert sind, freien Trägern den Vorrang zu geben. Öffentliche Träger sollen erst dann soziale Aufgaben übernehmen, wenn der Bedarf nicht durch freie Träger gedeckt werden kann (vgl. Bettmer, 2012, S. 798).

Die verschiedenen öffentlichen und freien Träger unterscheiden sich neben ihren unterschiedlichen Wertorientierungen und Traditionen hinsichtlich ihrer Organisationsstrukturen, der Zahl der zu verantwortenden Kindertageseinrichtungen und des Professionalisierungsgrads ihrer Trägervertreterinnen (vgl. Hanssen und Oberhuemer, 2003, S. 14). Dies hat direkten Einfluss auf die Gestaltung der Trägerarbeit. So beispielsweise agieren kleine Träger wie Kirchengemeinden oder Elterninitiativen auf lokaler Ebene, sind meistens nur Träger einer bzw. weniger Einrichtungen und die Verantwortung liegt häufig in einer Hand. Dem gegenüber stehen die großen Trägerorganisationen wie z. B. die Wohlfahrtsverbände, die bundesweit organisiert sind, Einfluss auf eine große Anzahl an Einrichtungen haben und die Verantwortungsbereiche auf verschiedene Abteilungen verteilen.

Der Träger an sich ist rechtlich keine juristische Person, sondern stellt eine Organisationsform dar (vgl. Hanssen und Oberhuemer, 2003, S. 14). Die Verantwortung und Funktionen der Trägerorganisation werden durch die jeweiligen Mitarbeiterinnen, den sogenannten Trägervertreterinnen, übernommen. Diese können bei den verschiedenen Trägern unterschiedliche Positionen und Funktionen besitzen (vgl. Hanssen und Oberhuemer, 2003, S. 14). Beispielsweise kann bei den öffentlichen Trägern die Jugendamtsleitung oder eine Fachbereichsleitung die Trägervertreterin sein und bei den freien Trägern kann der Kirchenvorstand, die Vorstandsvorsitzende einer Elterninitiative, die Geschäftsführung eines Vereins oder die bestellte Trägervertreterin wie z. B. die Pfarrerin als Trägervertreterin auftreten. Ein zentrales Unterscheidungsmerkmal zwischen den Trägervertreterinnen ist das Ehrenamt (vgl. Hanssen und Oberhuemer, 2003, S. 14). Bei öffentlichen Trägern sind die Trägervertreterinnen hauptamtlich tätig, wohingegen bei freien Trägern ein Großteil der Arbeit vor allem ehrenamtlich realisiert wird. Weitere Unterschiede sind im Ausbildungshintergrund feststellbar. Eine bundesweite Trägerbefragung von Kalicki (vgl. 2003, S. 22) zeigt, dass 41 %

der öffentlichen Trägervertreterinnen eine Verwaltungsausbildung absolviert haben, die Vertreterinnen der kirchlichen Träger mehrheitlich eine theologische Ausbildung besitzen und die Vertreterinnen der nichtkirchlichen freien Träger meistens über eine pädagogische bzw. sozialpädagogische Ausbildung verfügen.

Insgesamt wird damit deutlich, dass es sich in Deutschland um eine äußerst heterogene und komplexe Trägerlandschaft handelt, die sich sowohl hinsichtlich der organisatorischen Verankerung, der Größe des Trägers als auch des damit verbundenen Organisations- und Professionalisierungsgrads unterscheidet. Dies resultiert neben dem Subsidiaritätsprinzip aus den unterschiedlichen gesetzlichen Regelungen in den Bundesländern, den standort-spezifischen Besonderheiten sowie der Zugehörigkeit der meisten Träger zu kommunalen bzw. freien-gemeinnützigen Verbänden mit eigenem Leitbild, Organisationsstrukturen und Interessen. Manche sprechen laut Hanssen und Oberhuemer (2003, S. 13) deswegen auch von einem „Trägerlabyrinth“.

Die meisten Kita-Träger sind in Verbänden organisiert (vgl. Strehmel und Ulber, 2017, S. 22). Es gibt Verbände für kommunale Träger (z. B. die Städte- oder Gemeindetage) sowie Verbände der freien Wohlfahrtspflege (z. B. die Bundesvereinigung Evangelischer Tages-einrichtungen für Kinder e. V. mit den entsprechenden Landesverbänden) und Verbände für freie-private Kita-Träger (z. B. den Deutschen Kitaverband). Aufgabe der Kita-Träger-Verbände ist zum einen die politische Interessenvertretung, d. h. sie wirken in fachpolitischen Gremien und Fachbeiräten mit und nehmen bei gesetzlichen Regelungen Einfluss, und zum anderen die Servicefunktion, d. h. sie unterstützen Kita-Träger und Kindertageseinrichtungen bei der Konzeptionsarbeit, der Qualitätsentwicklung und -sicherung, geben Stellungnahmen bei Grundsatzfragen heraus und informieren und beraten allgemein. Zugleich organisieren sie Fort- und Weiterbildungsangebote und geben Publikationen heraus (vgl. KTK, 2018; BETA, 2018).

Aufgabenprofil von Kita-Trägern

Im Rahmen des Projektes „Nationale Qualitätsinitiative im System der Tageseinrichtungen für Kinder“ wurden die Aufgaben von Kita-Trägern empirisch ermittelt und Qualitätskriterien für die Trägerarbeit formuliert (vgl. Fthenakis et al., 2003). Demnach sind die Aufgaben von Kita-Trägern sehr vielfältig. Sie reichen von der organisatorischen, finanziellen und personellen Steuerung der Einrichtung über konzeptionelle Fragen, bis hin zu Themen wie Bau und Sachausstattung der Kindertageseinrichtung. Beeinflusst wird die Arbeit der Kita-Träger durch gesellschaftliche Rahmenbedingungen, demografische Entwicklungen und gesetzliche Vorgaben (vgl. Oberhuemer et al., 2003, S. 32). Oberhuemer et al. haben insgesamt zehn Aufgabendimensionen von Kita-Trägern identifiziert. Diese werden jeweils über Qualitätsziele,

damit verbundenen Trägeraufgaben, Maßnahmen und Verfahren der Qualitätssteuerung sowie exemplarischen Qualitätskriterien beschrieben. Tabelle 2 listet die zehn Dimensionen der Trägerqualität mit ihren entsprechenden Trägeraufgaben auf.

Tabelle 2: Qualitätsdimensionen und Aufgaben von Kita-Trägern

Trägerqualitätsdimension	Trägeraufgabe
Organisations- und Dienstleistungsentwicklung	<ul style="list-style-type: none"> • Anpassung und Positionierung im System der Kindertageseinrichtungen/ Leitbildentwicklung • Angebot und Leistungsprofil des Trägers und der einzelnen Kindertageseinrichtung (weiter)entwickeln • Kommunikations- und Informationsstrukturen festlegen • Evaluation der eigenen Arbeit und der Einrichtungsarbeit
Konzeption und Konzeptionsentwicklung	<ul style="list-style-type: none"> • Konzeptionsgrundlagen kennen und vermitteln • (Weiter)Entwicklung einer Einrichtungskonzeption fordern und fördern • Konzeption sichtbar machen
Qualitätsmanagement	<ul style="list-style-type: none"> • Qualitätslenkung und Qualitätssicherung • Qualitätsplanung und kontinuierliche Verbesserung
Personalmanagement	<ul style="list-style-type: none"> • Personalplanung und -gewinnung • Personalführung und -aufsicht • Personalentwicklung • Personalcontrolling • Personalverwaltung
Finanzmanagement	<ul style="list-style-type: none"> • Finanzierungskonzept erstellen • Finanzverwaltung • zusätzlichen Finanzierungsquellen erschließen
Familienorientierung und Elternbeteiligung	<ul style="list-style-type: none"> • Bereitstellung eines Leistungsangebots, das die Belange der Familien im Umfeld angemessen berücksichtigt • Unterstützung der pädagogischen Fachkräfte in einer partnerschaftlichen Zusammenarbeit mit Familien • Sicherung eines Kommunikationssystems zwischen Einrichtung und Familien • Gewährleistung von bedarfsgerechten und zielgruppenspezifischen Partizipationsformen von Familien • Stärkung des Selbsthilfepotentials der Eltern
Gemeinwesenorientierte Vernetzung und Kooperation	<ul style="list-style-type: none"> • Vernetzungen und Engagement im System der Kindertageseinrichtungen • Vernetzung im Bereich von Gemeinwesen und Politik • Vernetzung im wirtschaftlichen Bereich
Bedarfsermittlung und Angebotsplanung	<ul style="list-style-type: none"> • Bedarf in ihren Einzugsbereich ermitteln • Angebotsentwicklung • Angebotsregulierung
Öffentlichkeitsarbeit	<ul style="list-style-type: none"> • Konzept der Öffentlichkeitsarbeit erstellen • Corporate Identity stärken • Positionierung in der Öffentlichkeit
Bau und Sachausstattung	<ul style="list-style-type: none"> • Überprüfung der baulichen Situation • (Um)Bauplanung und -durchführung • Bedarfsfeststellung der Sachausstattung • Einkauf

(eigene Zusammenstellung nach Oberhuemer et al., 2003 S. 32 ff.)

In der Praxis werden die beschriebenen (Management)Aufgaben laut Strehmel (vgl. 2016, S. 153) von Trägern und Kita-Leitungen arbeitsteilig wahrgenommen. Die Aufgabenteilung wird dabei individuell ausgehandelt und vereinbart. Sie wird beeinflusst durch die Größe und Professionalität des Trägers. So können größere Träger mit einer hauptamtlichen Geschäftsführung beispielsweise eher Verwaltungsaufgaben übernehmen und in der Personalverwaltung oder bei Bauvorhaben unterstützen als kleinere Elterninitiativen (vgl. Strehmel,

2016, S. 156). Entsprechend delegieren Kita-Träger in sehr unterschiedlichen Konstellationen die Aufgaben an die Kita-Leitungen, wodurch das Aufgabenprofil der Kita-Leitung, ihr Handlungsspielraum sowie die Arbeitsbelastung erheblich variieren können (vgl. Strehmel, 2016, S. 143).

3.4 Funktion und Aufgabenprofil von Kita-Leitungen

Im Jahr 2016 gab es bundesweit etwa 52.800 Einrichtungsleitungen, die für die knapp 55.000 Kindertageseinrichtungen zuständig waren (vgl. Autorengruppe Fachkräftebarometer, 2017, S. 34). Der Anteil der Kita-Leitungen, die ausschließlich Leitungsaufgaben übernehmen und von anderen Tätigkeiten freigestellt sind, liegt bei 42 %. Demgegenüber stehen Kita-Leitungen, die nur anteilig freigestellt sind (58 %). Sie übernehmen neben den Management- und Führungsaufgaben meistens noch eine Gruppenleitung (34 %) oder sind gruppenübergreifend tätig (15 %) (vgl. Autorengruppe Fachkräftebarometer, 2017, S. 36).

Die Mehrheit der Leitungen (81 %) verfügt über eine einschlägige Fachschulausbildung, hauptsächlich zur Erzieherin. Ein relativ kleiner Anteil der Leitungskräfte (16 %) besitzt einen einschlägigen Hochschulabschluss, mehrheitlich aus dem Bereich Sozialpädagogik bzw. Soziale Arbeit (11 %). Kindheitspädagoginnen sind mit 2 % selten vertreten (vgl. Autorengruppe Fachkräftebarometer, 2017, S. 36). Im Folgenden werden die Bedeutung und das Aufgabenfeld der Kita-Leitung im Rahmen des Kita-Managements beschrieben.

Kita-Leitung als Schlüsselposition

Fachpolitisch wird der Kita-Leitung eine Schlüsselposition im Hinblick auf die Integration der pädagogischen und organisationsbezogenen Anforderungen nach innen, die Vertretung der Kindertageseinrichtungen nach außen sowie der zukunftsorientierten Weiterentwicklung zugewiesen (vgl. Nentwig-Gesemann et al., 2016, S. 7). Die Kita-Leitung gilt als wesentlicher Parameter für die Qualität der Arbeit in der Kindertageseinrichtung. So fassen Strehmel und Ulber die Bedeutung der Leitungskraft für die Einrichtungsqualität wie folgt zusammen:

„Die Leitung hat [...] eine ‚Katalysatorfunktion‘, zum einen zur Übersetzung der pädagogischen Orientierungsqualität und zum anderen zur Kanalisierung der strukturellen Ressourcen im Sinne einer guten pädagogischen Arbeit. Sie hat im Sinne einer ‚Innenarchitektin‘ entscheidenden Einfluss auf Profil und Atmosphäre ihrer Einrichtung und gibt – sozusagen als Choreografin – Impulse zur Gestaltung der Prozesse und zur Weiterentwicklung der Kindertageseinrichtung“ (Strehmel und Ulber, 2014, S. 12.).

Die Leitungskraft gilt als Bindeglied zwischen Träger, Kita-Team, Eltern, Kindern, Kooperationspartner, Sozialraum und Öffentlichkeitsarbeit. Sie arbeiten somit an der Schnitt-

stelle zwischen pädagogischem Auftrag sowie der Gestaltung pädagogisch-sozialer Beziehungen einerseits und strukturellen und organisationsspezifischen Bedingungen und Rahmungen andererseits (vgl. Nentwig-Gesemann et al., 2016, S. 7f.).

Dementsprechend sind mit der Leitung einer Kindertageseinrichtung vielfältige Aufgaben verbunden. Im Folgenden werden die Kernaufgaben einer Kita-Leitung vorgestellt. Dabei ist zu berücksichtigen, dass die Aufgabenschwerpunkte der Kita-Leitung bedingt durch die Heterogenität der Trägerlandschaft und unterschiedlichen Rahmenbedingungen stark differieren können (vgl. Kapitel 3.3).

Aufgabenfelder der Kita-Leitung

Strehmel und Ulber (2014) haben ein Anforderungsprofil der Kita-Leitungen entwickelt, das sich in seiner Grundstruktur am „Führungspuzzle“ bzw. „Führungskaleidoskop“ von Simsa und Patak (2008) orientiert und Aufgaben des Kita-Managements, wie sie im Projekt „Nationale Qualitätsinitiative im System der Tageseinrichtungen für Kinder“ (vgl. Oberhuemer et al., 2003) für Kita-Träger beschrieben wurden (vgl. Kapitel 3.3), integriert. Demnach wird das Aufgabenprofil von Kita-Leitungen in sieben Dimensionen beschrieben (vgl. Strehmel und Ulber, 2014, S. 12 f.). Diese sind:

1. Aufgaben und Ziele erfüllen
2. Mitarbeiterinnen führen
3. Zusammenarbeit gestalten
4. Organisation entwickeln
5. Sich selbst führen
6. Wahrnehmung von Rahmenbedingungen, Veränderungen im Umfeld und relevanten Trends
7. Einen strategischen Rahmen für die eigene Führungstätigkeit setzen.

Die sieben Dimensionen bzw. Aufgaben des Leitungshandelns greifen ineinander und sind in ihrem Zusammenwirken als „Ensemble“ zu verstehen, d. h. als System, in welchem die verschiedenen Teilaufgaben für sich genommen dazu beitragen, Strukturen und Prozesse in der Organisation zu analysieren und zu gestalten, die sich aber vor allem gegenseitig beeinflussen und erst in ihrem Zusammenspiel zu einem erfolgreichen Kita-Management beitragen (vgl. Strehmel und Ulber, 2014, S. 14).

In Tabelle 3 werden die Aufgaben der Kita-Leitung mit Inhalten gefüllt und nach den sieben Dimensionen des Führungskaleidoskops strukturiert zusammengefasst.

Tabelle 3: Aufgabenprofil von Kita-Leitungen

Die sieben Dimensionen der Kita-Leitung	Inhalte
Aufgaben	<ul style="list-style-type: none"> • Pädagogische Leitung <ul style="list-style-type: none"> - Konzeption und Konzeptionsentwicklung - Gestaltung, Steuerung und Koordination der pädagogischen Aufgaben - Qualitätsmanagement • Betriebsleitung <ul style="list-style-type: none"> - Sicherstellung der Einhaltung aller rechtlichen und strukturellen Vorgaben - Beschaffung, Bewirtschaftung und Verwaltung der Ressourcen (Finanzmanagement, personelle und räumliche Ausstattung) - Gestaltung der formalen Organisationsstruktur (Aufbau- und Ablauforganisation, interne und externe Kommunikation) • Öffentlichkeitsarbeit
Selbstmanagement	<ul style="list-style-type: none"> • Fachliche Positionierung • Selbstreflexion • Arbeitsorganisation und Zeitmanagement • Stress- und Krisenmanagement • Selbstsorge
Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter führen	<ul style="list-style-type: none"> • Personalgewinnung und Personalauswahl • Personaleinsatz • Personalführung und Personalpflege • Personalentwicklung • Personalcontrolling
Zusammenarbeit gestalten	<ul style="list-style-type: none"> • Zusammenarbeit im Team • Zusammenarbeit mit den Eltern • Zusammenarbeit mit dem Träger • Vernetzung im Sozialraum • Kooperation im System der Kindertagesbetreuung und darüber hinaus
Die Organisation entwickeln	<ul style="list-style-type: none"> • Gestaltung der Organisationskultur • Sorge für ein gutes Klima • Steuerung der Organisation • Weiterentwicklung der Organisation
Einschätzung von Rahmenbedingungen und Trends	<ul style="list-style-type: none"> • Beobachtung von Rahmenbedingungen und Trends • Reflexion und Schlussfolgerungen für die eigene Einrichtung
Entwicklung eines strategischen Rahmens für die Leitungstätigkeit	<ul style="list-style-type: none"> • Entwicklung von Visionen für die Einrichtung • Strategische Planung und Umsetzung der Ideen und Visionen

(Strehmel und Ulber, 2017, S. 29 f.)

Das dargestellte Aufgabenprofil verdeutlicht, wie umfangreich, vielfältig und anspruchsvoll die Aufgaben einer Einrichtungsleitung sind. Ihr stellen sich sowohl Aufgaben der pädagogischen Leitung als auch der Betriebsführung und der Öffentlichkeitsarbeit. Zur pädagogischen Leitung gehören die Gestaltung, Steuerung und Koordination der pädagogischen Aufgaben der Bildung, Betreuung und Erziehung, wie z. B. die Umsetzung der Bildungspläne, die pädagogische Raumgestaltung sowie die Sicherstellung geeigneter Verfahren zur Beobachtung, Dokumentation und individualisierten Lernbegleitung der Kinder (vgl. Strehmel, 2016, S. 159). Eine wichtige Grundlage für die pädagogische Arbeit in der Kindertageseinrichtung stellt die pädagogische Konzeption dar. Sie beschreibt die einrichtungsspezifischen pädagogischen Grundsätze, Ziele und Leistungen (vgl. Oberhuemer et al., 2003, S. 33). Die Umsetzung der pädagogischen Konzeption sowie deren regelmäßige Überprüfung

und Weiterentwicklung liegt in der Verantwortung der Kita-Leitung (vgl. Strehmel und Ulber, 2017, S. 30). Weiterhin gehört das Qualitätsmanagement zu den Aufgaben der Kita-Leitung. Es dient der Sicherung und Weiterentwicklung der pädagogischen Qualität sowie der Darstellung der Arbeitsweisen nach innen und außen (vgl. Strehmel und Ulber, 2017, S. 30). Darüber hinaus ist die Kita-Leitung für die Betriebsführung verantwortlich. Hierzu gehört die Sicherstellung der Einhaltung aller rechtlichen und strukturellen Vorgaben wie z. B. der Betriebserlaubnis, des Datenschutzes, der Lebensmittelhygiene und des Arbeitsschutzes und der Arbeitssicherheit (vgl. Strehmel und Ulber, 2017, S. 31). Zudem ist die Leitung, in Abstimmung mit dem Kita-Träger, für die Beschaffung, Bewirtschaftung und Verwaltung insbesondere der finanziellen, personellen, materiellen und räumlichen Ressourcen verantwortlich sowie für die Aufbau- und Ablauforganisation in der Einrichtung und die Gestaltung der internen und externen Kommunikation und Kooperation (vgl. Strehmel, 2016, S. 159). Hinzu kommt die Aufgabe des Selbstmanagements, die Übernahme von Teilen des Personalmanagements, die Zusammenarbeit mit verschiedenen Gruppen und Institutionen innerhalb und außerhalb der Einrichtung, die Organisationsentwicklung, die Beobachtung und die Einschätzung von Rahmenbedingungen und Trends für die Einrichtung sowie die strategische Ausgestaltung und Weiterentwicklung der Kindertageseinrichtung.

3.5 Ausbildungswege für die Arbeit in Kindertageseinrichtungen

Die Qualifizierungsmöglichkeiten für das Arbeitsfeld Kindertageseinrichtungen sind vielfältig. Ausbildungen auf unterschiedlichen Niveaustufen ermöglichen den Weg in die Kindertageseinrichtung. Neben der zentralen Ausbildung zur staatlich anerkannten Erzieherin an Fachschulen (FS) gibt es die Ausbildungen zur staatlich geprüften Kinderpflegerin sowie zur staatlich geprüften Sozialassistentin an Berufsfachschulen (BFS) (vgl. Abbildung 2). Darüber hinaus gibt es seit 2004 kindheitspädagogische Bachelor- und Masterstudiengänge, die spezifisch für das Arbeitsfeld der frühen Bildung ausbilden. Im Folgenden werden die verschiedenen Ausbildungsgänge und deren Strukturen in den Blick genommen und differenziert voneinander dargestellt.

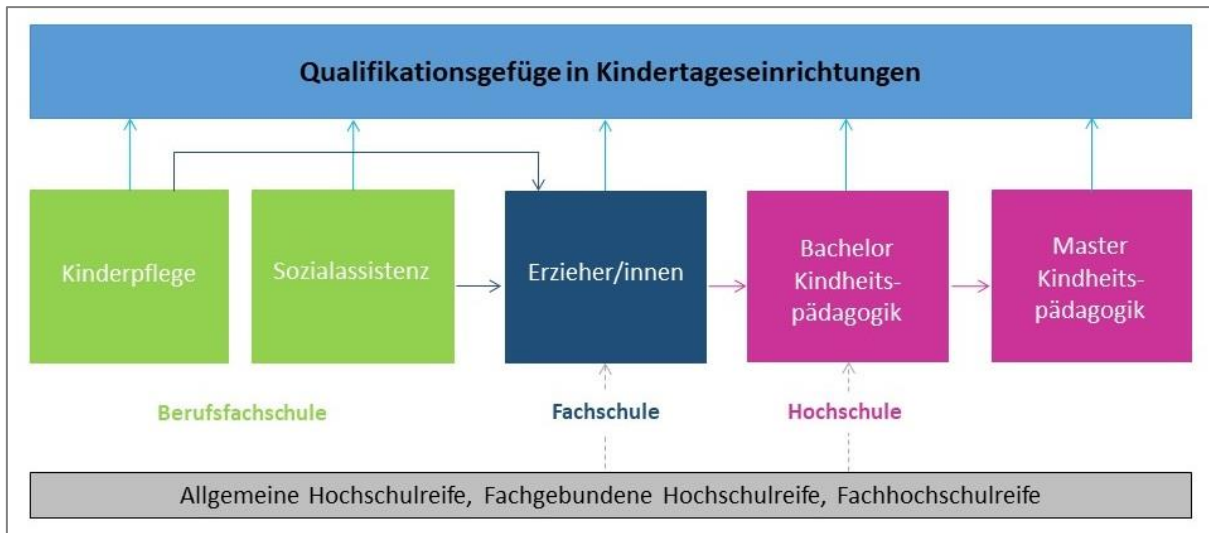


Abbildung 2: Qualifikationsgefüge in Kindertageseinrichtungen (in Anlehnung an: Autorengruppe Fachkräftebarometer, 2017, S. 137)

3.5.1 Ausbildung zur Kinderpflege und Sozialassistentenz

Staatlich geprüfte Kinderpflegerinnen bzw. staatlich geprüfte Sozialassistentinnen sind mit durchschnittlich 13 % die zweitwichtigste Gruppe des in Kindertageseinrichtungen tätigen pädagogischen Personals (vgl. Statistisches Bundesamt, 2018). Bis in die 1990er-Jahre war die Ausbildung zur Kinderpflegerin die einzige Form der sozialpädagogischen Ausbildung an BFS, die für die Tätigkeiten in der Kindertageseinrichtung qualifiziert hat. Seit den 1990er-Jahren läuft dieser Bildungsgang in vielen Bundesländern aus und wird durch das Qualifikationsprofil zur Sozialassistentenz abgelöst (vgl. Autorengruppe Fachkräftebarometer, 2017, S. 120). Derzeit bieten noch sechs Bundesländer die Ausbildung zur Kinderpflegerin an (BY, BW, NW, SL, ST, TH). Im Gegensatz dazu gibt es in 13 Bundesländern ein Ausbildungsangebot zur Sozialassistentin, wobei drei Bundesländer (NW, ST, TH) beide Ausbildungswege anbieten.

3.5.1.1 Rahmenvorgaben der KMK

Die Berufsabschlüsse „staatlich geprüfte Kinderpflegerin“ und „staatlich geprüfte Sozialassistentin“ können beide außerhalb des dualen Systems an BFS erworben werden (vgl. Abbildung 2). Rechtlich-administrativ werden die Bildungsgänge der BFS durch die „Rahmenvereinbarung über die Berufsfachschulen“ der KMK (2013) geregelt. Demnach zielen BFS darauf ab, „[...] Schülerinnen Grundlagen für den Erwerb beruflicher Handlungsfähigkeit zu vermitteln und zu vertiefen, ihnen berufliche Grundqualifikationen für einen oder mehrere anerkannte Ausbildungsberufe zu vermitteln oder sie zu einem Berufsausbildungsabschluss in einem Beruf zu führen. Sie erweitern die vorher erworbene allgemeine Bildung und können einen darüber hinaus gehenden Schulabschluss vermitteln“ (KMK, 2013, S. 3).

Bei der Kinderpflege- und Sozialassistenten-Ausbildung handelt es sich gemäß der KMK-Rahmenvereinbarung um vollqualifizierende Bildungsgänge, die zu einem schulischen Berufsausbildungsabschluss nach Landesrecht führen (vgl. KMK, 2013, S. 12). Darüber hinaus können allgemeinbildende Schulabschlüsse erworben werden. Die Ausbildungen sollen nach Vorgaben der KMK mindestens zwei Jahre dauern. Die genaue Ausgestaltung der Ausbildungen obliegt aufgrund der Bildungshoheit den Bundesländern (vgl. KMK, 2013, S. 7). Folglich sind die Ausbildungen bundesweit unterschiedlich geregelt und durch große Heterogenität geprägt.

3.5.1.2 Qualifikationsprofil

Beide Ausbildungen berechtigen zur Arbeit in der Kindertageseinrichtung (vgl. Abbildung 2). Sie gelten als Einstiegsqualifikation für das Arbeitsfeld der frühen Bildung (vgl. König, 2018, S. 172; Autorengruppe Fachkräftebarometer, 2017, S. 120) und sind im deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (DQR)¹ der Niveaustufe vier zugeordnet (vgl. DQR, 2018). Kinderpflegerinnen und Sozialassistentinnen stellen Ergänzungs- und Assistenzkräfte dar. Sie wirken bei der Bildung, Erziehung und Betreuung der Kinder in Kindertageseinrichtungen mit und unterstützen die sozialpädagogischen Fachkräfte bei ihrer Arbeit (vgl. Autorengruppe Berufsfachschule, 2013, S. 12). Darüber hinaus fungieren die Kinderpflege- und Sozialassistentenausbildung als Zubringer bzw. Vorstufe für die Erzieherinnenausbildung an FS für Sozialpädagogik (vgl. Janssen, 2010).

Seit 2013 gibt es ein „Qualifikationsprofil ‚Frühpädagogik‘ – Berufsfachschule“, das von Vertreterinnen der Schul- und Kultusministerien der Länder erarbeitet wurde (vgl. Autorengruppe Berufsfachschule, 2013). Es definiert das Anforderungsniveau der Berufe und formuliert berufliche Handlungskompetenzen, über die qualifizierte Kinderpflegerinnen und Sozialassistentinnen im Arbeitsfeld Kindertageseinrichtung verfügen müssen. Das Qualifikationsprofil stellt damit eine Basis für die sozialpädagogischen Ausbildungen an BFS dar und dient der Vergleichbarkeit und Vereinheitlichung der landesspezifischen Ausbildungen. Darüber hinaus soll dadurch die Anschlussfähigkeit und Anrechenbarkeit auf die fachschulische Erzieherinnen-Ausbildung erleichtert werden (vgl. Autorengruppe Berufsfachschule, 2013).

Das Qualifikationsprofil orientiert sich an den beruflichen Handlungsfeldern von Ergänzungs- und Assistenzkräften im Arbeitsfeld Kindertageseinrichtung sowie an den Kompetenz-

¹ Der DQR ist ein Instrument zur Einordnung von Qualifikationen im deutschen Bildungssystem. Er soll zu mehr Transparenz und Vergleichbarkeit von Kompetenzen und Qualifikationen in Deutschland und Europa beitragen. Er ordnet die Qualifikationen der verschiedenen Bildungsbereiche acht Niveaus zu. Diese werden durch Lernergebnisse beschrieben. Dabei gilt das Prinzip, je höher das DQR-Niveau, desto umfangreicher sind die dem zugeordneten Abschluss zugrundeliegenden Kompetenzen (vgl. DQR, 2018).

dimensionen „Sozialkompetenz“, „Selbstständigkeit“, „Wissen“ und „Fertigkeiten“ des DQRs. Die beruflichen Handlungsfelder von Ergänzungs- und Assistenzkräften im Arbeitsfeld Kindertageseinrichtung sind:

- Handlungsfeld 1: *Kinder in ihrer Lebenswelt verstehen und pädagogische Beziehungen zu ihnen entwickeln*
- Handlungsfeld 2: *Entwicklungs- und Bildungsprozesse unterstützen und fördern*
- Handlungsfeld 3: *Gruppenpädagogisch handeln*
- Handlungsfeld 4: *Mit Eltern und Bezugspersonen zusammenarbeiten*
- Handlungsfeld 5: *Team und Institution entwickeln, Übergänge gestalten*
- Handlungsfeld 6: *Betreuungsmaßnahmen und Versorgungshandlungen ausführen*
(Autorengruppe Berufsfachschule, 2013, S. 14).

Im Handlungsfeld 6 *Betreuungsmaßnahmen und Versorgungshandlungen ausführen* steht die ganzheitliche Betreuung und die angemessene Versorgung von Kindern im Fokus (vgl. Autorengruppe Berufsfachschule, 2013, S. 27). Hierfür werden ernährungsbezogene Kompetenzen formuliert. So sollen Ergänzungs- und Assistenzkräfte im Hinblick auf Essen und Ernährungsbildung über folgendes Wissen verfügen:

- *„Erweitertes Fachwissen hinsichtlich altersgerechter und gesunder Ernährung von Kindern sowie hinsichtlich der Wirkung unterschiedlicher Einflüsse auf das Ernährungsverhalten von Kindern;*
- *Erweitertes Fachwissen über die Folgen bzw. die Einflüsse von unangemessener Ernährung für die kindliche Entwicklung (z. B. Zahngesundheit, Essstörungen, Über- bzw. Untergewicht);*
- *Grundlegendes Fachwissen über Essgewohnheiten und Tischregeln unterschiedlicher Kulturen;*
- *Erweitertes Fachwissen über Hygienemaßnahmen und Kontrollsysteme hinsichtlich der Hygienevorschriften (Lebensmittelhygiene, Arbeitsplatzhygiene)“*
(Autorengruppe Berufsfachschule, 2013, S. 27).

Zudem werden folgende ernährungsbezogene Fertigkeiten definiert:

- *„Gesunde Ernährung und Verpflegung für Kinder verschiedener Altersstufen unter Berücksichtigung der Partizipation der Kinder zu beurteilen und zu planen;*
- *Mahlzeiten als Gelegenheit zur Kommunikation und Beziehungspflege zu erfassen und zu bewerten;*
- *Mahlzeiten für Kinder verschiedener Altersstufen mit Kindern, auch anlassbezogen, zuzubereiten;*
- *Kinder zu gesundem und ökologischem Verhalten anzuleiten;*

- *Maßnahmen der Gesunderhaltung zu planen und durchzuführen*
(Autorengruppe Berufsfachschule, 2013, S. 28).

Zusammenfassend wird Essen und Ernährungsbildung damit als ein Handlungsfeld von Ergänzungs- und Assistenzkräften in Kindertageseinrichtungen definiert.

3.5.2 Ausbildung zur Erzieherin

Der überwiegende Anteil des pädagogischen Personals in Kindertageseinrichtungen verfügt über einen Berufsabschluss als staatlich anerkannte Erzieherin. Sie stellen mit bundesweit etwa 67 % der Beschäftigten die zahlenmäßig größte Gruppe der in Kindertageseinrichtungen tätigen Fachkräfte dar (vgl. Statistisches Bundesamt, 2018).

3.5.2.1 Rahmenvorgaben der KMK

Die Ausbildung zur staatlich anerkannten Erzieherin erfolgt als vollzeitschulische Ausbildung traditionell an FS für Sozialpädagogik² (vgl. Abbildung 2). Diese können sich in öffentlicher oder in privater Trägerschaft befinden. Die Ausbildung an FS ist durch die „Rahmenvereinbarung über Fachschulen“ der Kultusministerkonferenz vom 07. November 2002 i. d. F. vom 23.02.2018 geregelt. Demnach sind FS „Einrichtungen der beruflichen Weiterbildungen“ (KMK, 2018, S. 2). Die Bildungsgänge bauen auf einer beruflichen Erstausbildung und Berufserfahrungen auf und führen zu einem staatlichen postsekundären Berufsabschluss nach Landesrecht (vgl. Abbildung 2). Außerdem können FS Ergänzungs- und Aufbaubildungsgänge sowie Maßnahmen der Anpassungsweiterbildung anbieten (vgl. KMK, 2018, S. 2). Ziel der FS ist, Fachkräfte für die Übernahme von Führungsaufgaben sowie zur selbstständigen Ausführung verantwortungsvoller Tätigkeiten zu qualifizieren (vgl. KMK, 2018, S. 4). Zusätzlich ermöglichen FS den Erwerb der Fachhochschulreife (vgl. KMK, 2018, S. 2). Der DQR ordnet Abschlüsse der FS dem Qualifikationsniveau sechs zu (vgl. DQR, 2018).

FS differenzieren sich in verschiedene Fachbereiche: Agrarwirtschaft, Gestaltung, Technik, Wirtschaft und Sozialwesen (vgl. KMK, 2018, S. 3 f.). Diese Fachbereiche können sich wiederum in Fachrichtungen untergliedern. Im Fachbereich Sozialwesen können gemäß der Rahmenvereinbarung über FS die drei Fachrichtungen Sozialpädagogik, Heilerziehungspflege und Heilpädagogik angeboten werden. In den Bildungsgängen der Fachrichtung Sozialpädagogik kann der Berufsabschluss „staatlich anerkannte Erzieherin“ erworben werden (vgl. KMK, 2018, S. 26). Dieser soll zur Übernahme von Aufgaben der Erziehung, Bildung und Betreuung sowie zur selbstständigen und eigenverantwortlichen Tätigkeit als Erzieherin in allen sozialpädagogischen Feldern befähigen (vgl. KMK, 2018, S. 21). Die Ausbildung zielt

² In Bayern erfolgt die Ausbildung zur Erzieherin an Fachakademien für Sozialpädagogik. Aus Gründen der Lesbarkeit werden unter dem Begriff „Fachschule“ sowohl die Fachschulen für Sozialpädagogik als auch die Fachakademien für Sozialpädagogik verstanden.

damit auf eine Qualifikation für das gesamte Handlungsfeld der Kinder- und Jugendhilfe ab. Es handelt sich um eine Breitbandausbildung. Das potenzielle Einsatzgebiet von Erzieherinnen liegt in Kindertageseinrichtungen, der Kinder- und Jugendarbeit, in den Hilfen zur Erziehung sowie in der sozialpädagogischen Tätigkeit in Schulen (vgl. KMK, 2017, S. 3).

Die Organisation und Durchführung der Erzieherinnen-Ausbildung sind in der Rahmenvereinbarung über FS (vgl. KMK, 2018) länderübergreifend geregelt. In ihr sind wesentliche strukturelle Eckpunkte wie u. a. die Ausbildungsziele und Qualifikationsprofile, die Zulassungsvoraussetzungen, die Ausbildungsdauer, die Ausbildungsinhalte, die didaktisch-methodische Grundsätze sowie die Rahmenstundentafel festgelegt. Dadurch soll im Bildungsföderalismus ein Mindestmaß an Vergleichbarkeit gewährleistet werden (vgl. Janssen, 2011, S. 18). Die Regelungen im Detail bleiben entsprechend der Bildungshoheit jedoch den Bundesländern vorbehalten.

Die Ausbildung als Erzieherin soll kompetenzorientiert gestaltet werden. In der KMK-Rahmenvereinbarung für FS werden insgesamt zwölf Kompetenzen formuliert, über die eine Fachkraft in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen verfügen soll. Hierzu gehören beispielsweise die Fähigkeit und Bereitschaft, „Entwicklungsmöglichkeiten und Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen in den verschiedenen Altersgruppen erkennen und entsprechende pädagogische Angebote planen, durchführen, dokumentieren und auswerten [zu] können“. Ebenso sollen sie über „didaktische Kompetenzen verfügen, um bereits bei Kindern im Kindergarten/Vorschulalter Interesse an mathematisch-naturwissenschaftlich-technischen Sachverhalten zu wecken“ (KMK, 2018, S. 21 f.).

Voraussetzung für die Ausbildung als Erzieherin an der FS für Sozialpädagogik ist laut der Rahmenvereinbarung der KMK ein mittlerer Schulabschluss oder ein als gleichwertig anerkannter Bildungsabschluss sowie eine abgeschlossene einschlägige Berufsausbildung oder eine in Abhängigkeit von der Dauer der Ausbildung nach den Bestimmungen der Länder als gleichwertig anerkannte Qualifizierung (vgl. KMK, 2018, S. 24). Die gesamte Ausbildung dauert unter Berücksichtigung der beruflichen Vorbildung im Allgemeinen fünf Jahre, mindestens jedoch vier Jahre. Darin ist eine i. d. R. dreijährige, mindestens jedoch zweijährige Ausbildung an der FS enthalten (vgl. KMK, 2018, S. 24). Die Ausbildung umfasst mindestens 2.400 Unterrichtsstunden zuzüglich 1.200 Stunden Praxis in sozialpädagogischen Tätigkeitsfeldern (vgl. KMK, 2018, S. 24). Von den 2.400 Unterrichtsstunden sollen laut Rahmenstundentafel mindestens 360 Unterrichtsstunden auf den fachrichtungsübergreifenden Lernbereich und mindestens 1.800 Unterrichtsstunden auf den fachrichtungsbezogenen Lernbereich entfallen. Die Differenz von 240 Unterrichtsstunden kann länderspezifisch gestaltet werden (vgl. KMK, 2018, S. 26). Als verpflichtende Ausbildungsbereiche sind in der Rahmenvereinbarung über FS folgende sechs Inhalte festgelegt:

- Kommunikation und Gesellschaft
- Sozialpädagogische Theorien und Praxis
- Musisch-kreative Gestaltung
- Ökologie und Gesundheit
- Organisation, Recht und Verwaltung
- Religion/Ethik nach dem Recht der Länder (vgl. KMK, 2018, S. 27).

Als didaktisch-methodischer Grundsatz wird „eine prozesshafte Ausbildung in enger Verzahnung der unterschiedlichen Lernorte“ gefordert (KMK, 2018, S. 25). Im Mittelpunkt stehen dabei die subjektive Entwicklung und Professionalisierung der angehenden Erzieherinnen. Sie sollen im Rahmen der Ausbildung ein Konzept der Berufsrolle entwickeln. Darüber hinaus sollen sie die Fähigkeit erwerben, „ihr sozialpädagogisches Handeln auf der Grundlage eines reflektierenden Fremdverstehens zu begründen“ sowie „eigenverantwortlich und zielorientiert bei Kindern und Jugendlichen Erziehungs-, Bildungs- und Betreuungsprozesse zu gestalten“ (KMK, 2018, S. 25).

Auf Grundlage der KMK-Rahmenvereinbarung über FS erarbeiten und erlassen die Bundesländer eigene Richtlinien und Lehrpläne für die Ausbildung von Erzieherinnen an FS. Die beschriebene KMK-Vereinbarung gibt dafür den Rahmen vor, lässt aber große Gestaltungsräume zu. Dies führt zu länderspezifischen Besonderheiten, wodurch die Ausbildung von Erzieherinnen in den Bundesländern heterogen gestaltet ist (vgl. Janssen, 2010, S. 62). So z. B. ist in allen Bundesländern zwar der mittlere Schulabschluss als eine Grundvoraussetzung für die Zulassung in die FS für Sozialpädagogik vorgesehen, daneben werden aber auch Bewerberinnen mit Hochschulzugangsberichtigung (Fachhochschulreife oder Allgemeiner Hochschulreife) aufgenommen. Für Sie gelten oftmals erleichterte berufliche Zugangsvoraussetzungen (vgl. Janssen, 2010, S. 20 f.).

3.5.2.2 Qualifikationsprofil

Im Jahr 2010 wurde von der Jugend- und Familienministerkonferenz (JFMK) und der KMK ein „Gemeinsamer Orientierungsrahmen ‚Bildung und Erziehung in der Kindheit‘“ verabschiedet. Dieser Orientierungsrahmen formuliert Eckpunkte für die Weiterentwicklung der Aus- und Weiterbildungsgänge an FS, Fachakademien und Hochschulen im Bereich der kindlichen Bildung und Erziehung. In ihm wird u. a. ein kompetenzorientiertes Qualifikationsprofil für die Ausbildung von Erzieherinnen an FS als Ergänzung zur Rahmenvereinbarung gefordert (vgl. KMK und JMK, 2010, S. 9). Dieses Qualifikationsprofil wurde ein Jahr später am 01.12.2011 von der KMK (2017) beschlossen. Es ergänzt die KMK-Rahmenvereinbarung über FS und legt eine verbindliche Grundlage für die länderspezifischen Ausbildungen. „Es definiert das Anforderungsniveau des Berufes und enthält die Formulierung der beruflichen Handlungskompetenzen, über die eine qualifizierte Fachkraft verfügen muss, um den Beruf dem

Anforderungsniveau entsprechend kompetent ausüben zu können“ (KMK, 2017, S. 3). Damit trägt es neben einer besseren Vergleichbarkeit und Abgrenzung von anderen Ausbildungsniveaus zur horizontalen und vertikalen Durchlässigkeit von fachschulischen und akademischen Bildungswegen sowie zur Professionalisierung des Berufsbildes bei (vgl. KMK, 2017, S. 9).

Das Qualifikationsprofil orientiert sich an den beruflichen Handlungsfeldern von Erzieherinnen in den verschiedenen Arbeitsfeldern und an den Kompetenzdimensionen des DQRs (vgl. KMK, 2017, S. 9). Es umfasst die folgenden sechs beruflichen Handlungsfelder, die auch bei der Entwicklung von Lernfeldern bzw. Modulen in den landesspezifischen Unterrichtsvorgaben berücksichtigt werden sollen:

- Handlungsfeld 1: *Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene in ihrer Lebenswelt verstehen und pädagogische Beziehungen zu ihnen gestalten*
 - Handlungsfeld 2: *Entwicklungs- und Bildungsprozesse anregen, unterstützen und fördern*
 - Handlungsfeld 3: *In Gruppen pädagogisch handeln*
 - Handlungsfeld 4: *Erziehungs- und Bildungspartnerschaften mit Eltern und Bezugspersonen gestalten*
 - Handlungsfeld 5: *Institution und Team entwickeln*
 - Handlungsfeld 6: *In Netzwerken kooperieren und Übergänge gestalten*
- (KMK, 2017, S. 11).

Für jedes der sechs Handlungsfelder werden Kompetenzen beschrieben, deren Umsetzung für die Länder verbindlich sind (vgl. KMK, 2017, S. 9). Der Bereich Essen und Ernährungsbildung ist in keinem dieser Handlungsfelder explizit als Inhalt verankert. Das heißt, ernährungsbezogene Kompetenzen müssen nicht verbindlich vermittelt werden. Im Handlungsfeld 2: *Entwicklungs- und Bildungsprozesse anregen, unterstützen und fördern* wird lediglich darauf hingewiesen, dass „die Gesundheitsprävention weitere wichtige Bildungsanlässe für die Persönlichkeitsentwicklung dar[stellt]“ (KMK, 2017, S. 8).

3.5.2.3 Länderübergreifender Lehrplan

Aufbauend auf der Rahmenvereinbarung über FS und dem kompetenzorientierten Qualifikationsprofil der KMK hat im Jahr 2012 eine länderoffene Arbeitsgruppe einen länderübergreifenden Lehrplan für die Ausbildung zur Erzieherin erarbeitet, der über die Homepage der Bundesarbeitsgemeinschaft der öffentlichen und freien, nicht konfessionell gebundenen Ausbildungsstätten für Erzieherinnen (BöfAE) veröffentlicht wurde (vgl. BöfAE, 2012). 14 der

16 Bundesländer haben an der Erarbeitung des Lehrplans mitgewirkt. Er soll als Basis für die jeweiligen Landeslehrpläne dienen.

Der länderübergreifende Lehrplan gliedert sich in einen Richtlinien- und in einen Lehrplanteil. Im Richtlinien-Teil werden die rechtlichen Rahmenbedingungen, das Berufsbild bzw. die Arbeitsfelder sowie die Ausbildungsziele und Grundsätzen der Ausbildung dargelegt. Bestandteile des Lehrplanteils sind u. a. die Stundentafel und eine Übersicht sowie Beschreibung der Lernfelder.

Der länderübergreifende Lehrplan ist – wie in der Rahmenvereinbarung empfohlen – kompetenzorientiert gestaltet und in Lernfeldern strukturiert (vgl. BfAE, 2012, S. 6). Die Stundentafel der Rahmenvereinbarung wurde im länderübergreifenden Lehrplan übernommen und erweitert, indem dem fachrichtungsbezogenen Lernbereich Lernfelder mit Zeitrichtwerten zugeordnet wurden. Die zugeordneten Lernfelder beruhen auf den beruflichen Handlungsfeldern, die im kompetenzorientierten Qualifikationsprofil für die Ausbildung von Erzieherinnen an FS formuliert sind (vgl. BfAE, 2012, S. 19). Dadurch soll eine qualifizierte und auf die zentralen beruflichen Handlungsaufgaben von Erzieherinnen bezogene Ausbildung gewährleistet werden. Für den fachrichtungsbezogenen Lernbereich sieht der Lehrplan folgende sechs Lernfelder vor:

- Lernfeld 1: *Berufliche Identität und professionelle Perspektiven weiterentwickeln*
 - Lernfeld 2: *Pädagogische Beziehungen gestalten und mit Gruppen pädagogisch arbeiten*
 - Lernfeld 3: *Lebenswelten und Diversität wahrnehmen, verstehen und Inklusion fördern,*
 - Lernfeld 4: *Sozialpädagogische Bildungsarbeit in den Bildungsbereichen professionell gestalten*
 - Lernfeld 5: *Erziehungs- und Bildungspartnerschaften mit Eltern und Bezugspersonen gestalten sowie Übergänge unterstützen*
 - Lernfeld 6: *Institution und Team entwickeln sowie in Netzwerken kooperieren*
- (BfAE, 2012, S. 17).

Für jedes Lernfeld werden die zentralen beruflichen Handlungsaufgaben, die zu erwerbenden beruflichen Handlungskompetenzen in Form von Wissen und Fertigkeiten, die zentralen Aufgaben der Ausbildung sowie die (Mindest-)Inhalte beschrieben. Im Lernfeld 4 *Sozialpädagogische Bildungsarbeit in den Bildungsbereichen professionell gestalten* sollen angehenden Erzieherinnen in den folgenden Bildungsbereichen fachspezifische und sozialpädagogische Kompetenzen erwerben:

- Bewegung, Spiel und Theater
- Musik und Rhythmik
- Ästhetik und Kunst
- Sprache, Literacy und Medien
- Religion, Gesellschaft und Ethik
- Natur und Umwelt
- Gesundheit und Ernährung
- Mathematik, Naturwissenschaften und Technik (BöfAE, 2012, S. 35).

Ernährung ist in Verbindung mit Gesundheit also als ein Bildungsbereich vorgesehen, indem Kompetenz entwickelt werden sollen.

Angehende Erzieherinnen sollen u. a. über „vertieftes didaktisch-methodisches Wissen zur fachkompetenten Förderung von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen in ausgewählten Bildungsbereichen“ verfügen, ebenso wie über „vertieftes und integriertes Wissen zur Bedeutung der Bildungsbereiche der sozialpädagogischen Arbeit für die Entwicklung der Wahrnehmungs- und Ausdrucksweisen, die Sozial- und Persönlichkeitsentwicklung und für die Aneignung von Welt für Kinder, Jugendlichen und junge Erwachsene“ (BöfAE, 2012, S. 32). Darüber hinaus sollen sie über die Fertigkeiten verfügen „ihre eigenen Bildungserfahrungen und Kompetenzen in den verschiedenen Bildungs- und Lernbereichen zu reflektieren und weiterzuentwickeln“, „die eigene Rolle als Erzieherin oder Erzieher in Entwicklungs- und Bildungsprozessen der Kinder, Jugendlichen und jungen Erwachsenen wahrzunehmen, zu reflektieren und Konsequenzen für das pädagogische Handeln zu entwickeln“ und „individuelle und gruppenbezogene Impulse für Bildungs- und Entwicklungsprozesse zu geben und dabei Ausdrucksweisen und Selbstbildungsprozesse von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen ressourcenorientiert zu berücksichtigen“ (BöfAE, 2012, S. 33).

3.5.3 Studium der Kindheitspädagogik

Neben den Assistenzausbildungen zur Kinderpflegerin und Sozialassistentin und der Fachschulausbildung zur Erzieherin gibt es in Deutschland seit 2004 die Möglichkeit sich über ein Studium der Kindheitspädagogik³ an Hochschulen für das Arbeitsfeld Kindertageseinrichtung zu qualifizieren (vgl. Abbildung 2). Im Vergleich zu den anderen beiden Ausbildungsmöglichkeiten handelt es sich damit um ein noch relativ junges Qualifikationsprofil. Entsprechend stellen Kindheitspädagoginnen im Arbeitsfeld Kindertageseinrichtung derzeit

³ Im Folgenden wird die Studiengangsbezeichnung „Kindheitspädagogik“ verwendet. „Kindheitspädagogik“ umfasst dabei aber auch Studiengänge wie z. B. „Bildung und Erziehung in der Kindheit“, „Pädagogik der Kindheit“, „Elementarpädagogik“ oder „Frühpädagogik“.

noch eine relativ kleine Gruppe dar, auch wenn sich die Anzahl zwischen 2012⁴ und 2016 von bundesweit 1.010 in Kindertageseinrichtungen tätigen Personen auf 4.557 Personen mehr als vervierfacht hat (vgl. Autorengruppe Fachkräftebarometer, 2017, S. 31). Nichtsdestotrotz liegt der prozentuale Anteil der Kindheitspädagoginnen in Kindertageseinrichtung gemessen an der Gesamtzahl des pädagogischen Personals im Jahr 2018 bei etwa 1 % (vgl. Statistisches Bundesamt, 2018).

Die Einführung von kindheitspädagogischen Studiengängen wurde durch den Bologna-Prozess ermöglicht, im Zuge dessen neue Studiengänge ohne ministerielle Genehmigung entwickelt und eingeführt werden dürfen (vgl. Fuchs-Rechlin und Rauschenbach, 2018, S. 598). Zudem ist es eine Reaktion auf die gestiegenen Anforderungen an pädagogische Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen und der damit verbundenen Qualitäts- und Professionalisierungsdebatte (vgl. Altermann et al., 2015; Stieve et al., 2014).

„Das Anliegen der auf das Feld der Frühpädagogik spezialisierten Studienangebote ist es, den gestiegenen Anforderungen an die Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen mit einem wissenschaftlich orientierten Ausbildungskonzept zu begegnen, das internationalen Standards entspricht“ (Helm, 2010, S. 9).

3.5.3.1 Studienangebote in Deutschland

Seit der Einrichtung der ersten frühpädagogischen Studiengänge 2004 an der Alice-Salomon-Hochschule in Berlin, der Hochschule Emden, der Evangelische Hochschule Freiburg und der Hochschule Koblenz hat innerhalb von zehn Jahren bundesweit ein rasanter Ausbau sowohl der Studiengänge als auch der Hochschulstandorte stattgefunden. In Deutschland gibt es inzwischen an über 50 Hochschulen kindheitspädagogische Bachelor- und Masterstudiengänge (vgl. Autorengruppe Fachkräftebarometer, 2017, S. 127).

Die JFMK und KMK bekennen sich ausdrücklich zu der Einführung und dem Ausbau der kindheitspädagogischen Studiengänge und stellen sie als neue Ausbildungsform neben die Fachschulausbildung. So heißt es im Beschluss zur „Weiterentwicklung der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Erzieherinnen und Erziehern. Gemeinsamer Orientierungsrahmen ‚Bildung und Erziehung in der Kindheit‘“:

„Die JFMK und die Kultusministerkonferenz begrüßen und unterstützen den quantitativen Ausbau der Studiengänge im Bereich ‚Bildung und Erziehung in der Kindheit‘ auch als wichtigen Beitrag zur Erhöhung der Zahl akademisch ausgebildeter Fachkräfte in Tageseinrichtungen für Kinder“ (KMK und JFMK, 2010, S. 2).

Im Ergebnis gab es im Studienjahr 2015 bundesweit 69 unterschiedlich gestaltete Bachelorstudiengänge und zehn verschiedene Masterstudiengänge an insgesamt 51 Hochschulen (vgl.

⁴ Die Zahl der Kindheitspädagoginnen wird erst seit 2012 statistisch erfasst.

Autorengruppe Fachkräftebarometer, 2017, S. 127). Mehrheitlich werden die Studiengänge von Fachhochschulen ($n = 40$) angeboten. Darüber hinaus kann Kindheitspädagogik an Universitäten ($n = 3$), pädagogischen Hochschulen ($n = 6$) und an einer Berufsakademie sowie einer dualen Hochschule studiert werden (vgl. Autorengruppe Fachkräftebarometer, 2017, S. 128). Die Bezeichnung der Studiengänge und die inhaltliche Schwerpunktsetzung sind, begründet durch den Bildungsföderalismus und der Autonomie der Hochschulen, sehr heterogen. „Die Studiengangsbezeichnung reicht dabei von Pädagogik der Kindheit, über Bildungs- und Sozialmanagement bis hin zu Frühkindliche inklusive Bildung“ (Bröring, 2017, S. 57). Strukturell gibt es sowohl grundständige als auch konsekutive Studiengänge. Die grundständigen Studiengänge sind für alle Studienberechtigten zugänglich und setzen keine einschlägige Berufsausbildung voraus, wohingegen die konsekutiven Studiengänge auf der Erzieherinnen-Ausbildung oder einem vergleichbaren Berufsabschluss wie z. B. Heilpädagogik aufbauen und damit eher als Weiterbildungsstudiengänge klassifiziert werden können. Die Mehrheit der Bachelorstudiengänge wird als grundständige Studiengänge angeboten ($n = 49$). Sechs Bachelorstudiengänge richten sich ausschließlich an ausgebildete Erzieherinnen und weitere 14 Studiengänge setzen entweder eine Erzieherinnen-Ausbildung oder eine vergleichbare Qualifikation voraus (vgl. Autorengruppe Fachkräftebarometer, 2017, S. 128). In den grundständigen Studiengängen können sich ausgebildete Erzieherinnen darüber hinaus häufig Kompetenzen und Fähigkeiten aus der Fachschulausbildung auf das Studium anrechnen lassen (vgl. Bröring, 2017, S. 61).

Die Regelstudienzeit beträgt für einen Großteil der Bachelorstudiengänge sechs Semester, weitere sind auf sieben Semester angelegt. Darüber hinaus gibt es Bachelorstudiengänge, die fünf, acht oder neun Semester umfassen, wobei diese mehrheitlich in Teilzeit angeboten werden (vgl. Bröring, 2017, S. 62). Inhaltlich dominieren Studiengänge mit einer allgemein früh- bzw. kindheitspädagogischen Ausrichtung, die vor allem für das Tätigkeitsfeld Kindertageseinrichtung und Schule ausbilden (65 %). Zudem gibt es Studiengänge mit explizitem Schwerpunkt auf dem Bereich Management und Leitung, die berufserfahrene Erzieherinnen für die Übernahme von Leitungsfunktionen qualifizieren. Weiterhin gibt es fachlich affine Studiengänge, die eine Schwerpunktsetzung in der Kindheitspädagogik ermöglichen (vgl. Bröring, 2017, S. 64).

So wie der Titel und die inhaltliche Ausrichtung der Studiengänge heterogen sind, ist auch die Bezeichnung für den Studienabschluss uneinheitlich. Die JFMK empfiehlt den Bundesländern die Einführung der einheitlichen Berufsbezeichnung „staatlich anerkannte Kindheitspädagogin“, verbunden mit einer staatlichen Anerkennung (vgl. JFMK, 2011). Dies soll zur Homogenisierung im Feld der Kindheitspädagogik beitragen. Eine Recherche von Stieve et al. (2014) zeigt, dass sich die Empfehlung der JFMK weitestgehend durchgesetzt hat, denn 13

der 16 Bundesländer haben die Berufsbezeichnung „Kindheitspädagogik“ gesetzlich eingeführt. Formal wird der Bachelor-Abschluss „staatlich anerkannte Kindheitspädagogin“ im DQR auf der Stufe sechs eingeordnet und ist damit mit dem Abschluss „staatlich anerkannte Erzieherin“ gleichgestellt (vgl. DQR, 2018).

3.5.3.2 Qualifikationsprofil

Aufgrund der Heterogenität der kindheitspädagogischen Studiengänge in Deutschland hat die Bundesarbeitsgemeinschaft Bildung und Erziehung in der Kindheit e. V. (BAG-BEK) im Jahr 2009 einen „Qualifikationsrahmen für BA-Studiengänge der Kindheitspädagogik/ Bildung und Erziehung in der Kindheit“ verabschiedet. Dieser benennt Strukturvorgaben sowie unverzichtbare inhaltliche Kernbereiche und verknüpft diese mit Kompetenzen, die Studierende am Ende ihres Studiums erworben haben sollen (vgl. BAG-BEK, 2009, S. 1). Ziel des Qualifikationsrahmens ist es, Transparenz zu schaffen, eine Orientierung für die Akkreditierung von Studiengängen zu geben und die Anerkennung von Studienleistungen bei Hochschulwechsel zu erleichtern (vgl. BAG-BEK, 2009, S. 1).

Die folgenden Kernelemente bzw. -inhalte werden im Qualifikationsprofil als unverzichtbar definiert:

- Grundlagen der Kindheitspädagogik
- Gesellschaftliche, politische und rechtliche Bedingungen von Bildung, Erziehung und Betreuung in der Kindheit
- Institutionelle Rahmenbedingungen
- Empirische Forschungsmethoden
- Studienrichtungen und Studienschwerpunkte entsprechend der jeweiligen Studiengangsprofile
- Professionelles Selbstverständnis und professionelle Handlungskompetenzen in Arbeitsfeldern der Kindheitspädagogik
- Verbindung von Theorie und Praxis (BAG-BEK, 2009, S. 8 f.).

Der Bereich Essen und Ernährungsbildung wird im Qualifikationsprofil nicht explizit als Kerninhalt bzw. Kernelement aufgeführt. Im Bereich „Grundlagen der Kindheitspädagogik“ sollen aber die Bildungspläne für Kindertageseinrichtungen und deren Bildungsbereiche thematisiert werden (vgl. BAG-BEK, 2009, S. 8).

4 Einflussfaktoren auf den Prozess der Ernährungsbildung in Kindertageseinrichtungen

Nachdem im vorangegangenen Kapitel die strukturellen und organisatorischen Merkmale des Systems Kindertageseinrichtung allgemein betrachtet wurden, wird nun der Fokus auf den Prozess der ernährungsbezogenen Bildungsarbeit in Kindertageseinrichtungen und dessen Einflussfaktoren gelegt. Hierzu wurde auf Basis von bestehenden Kompetenz- und Qualitätsmodellen für Kindertageseinrichtungen sowie wissenschaftlichen Studien ein Einflussfaktorenmodell für den Prozess der Ernährungsbildung in Kindertageseinrichtungen entwickelt. Dieses Modell ist in Abbildung 3 dargestellt und wird im Folgenden erläutert.

Die Art und Weise, wie Ernährungsbildung in Kindertageseinrichtungen umgesetzt werden kann - in der Grafik dargestellt als Prozess der Ernährungsbildung - wird durch Merkmale der einzelnen Kindertageseinrichtung und durch die professionelle Kompetenz der pädagogischen Mitarbeiterin, die das Bildungsangebot gestaltet, beeinflusst. Diese wiederum werden bedingt durch bundespolitische Rahmenvorgaben, auf deren Grundlage die Bundesländer landesspezifische rechtliche und bildungspolitische Vorgaben erlassen haben sowie durch die Kita-Träger und Trägerverbände als Kontextbedingung. Insgesamt wirken damit auf drei unterschiedlichen Ebenen Faktoren, die Einfluss auf den Prozess der Ernährungsbildung nehmen. Entsprechend wird in dem Modell zwischen Einflussfaktoren auf Bundesebene, Landesebene und Einrichtungsebene unterschieden. Die jeweils wirkenden Faktoren und deren Zusammenhänge werden in den nachfolgenden Abschnitten beschrieben.

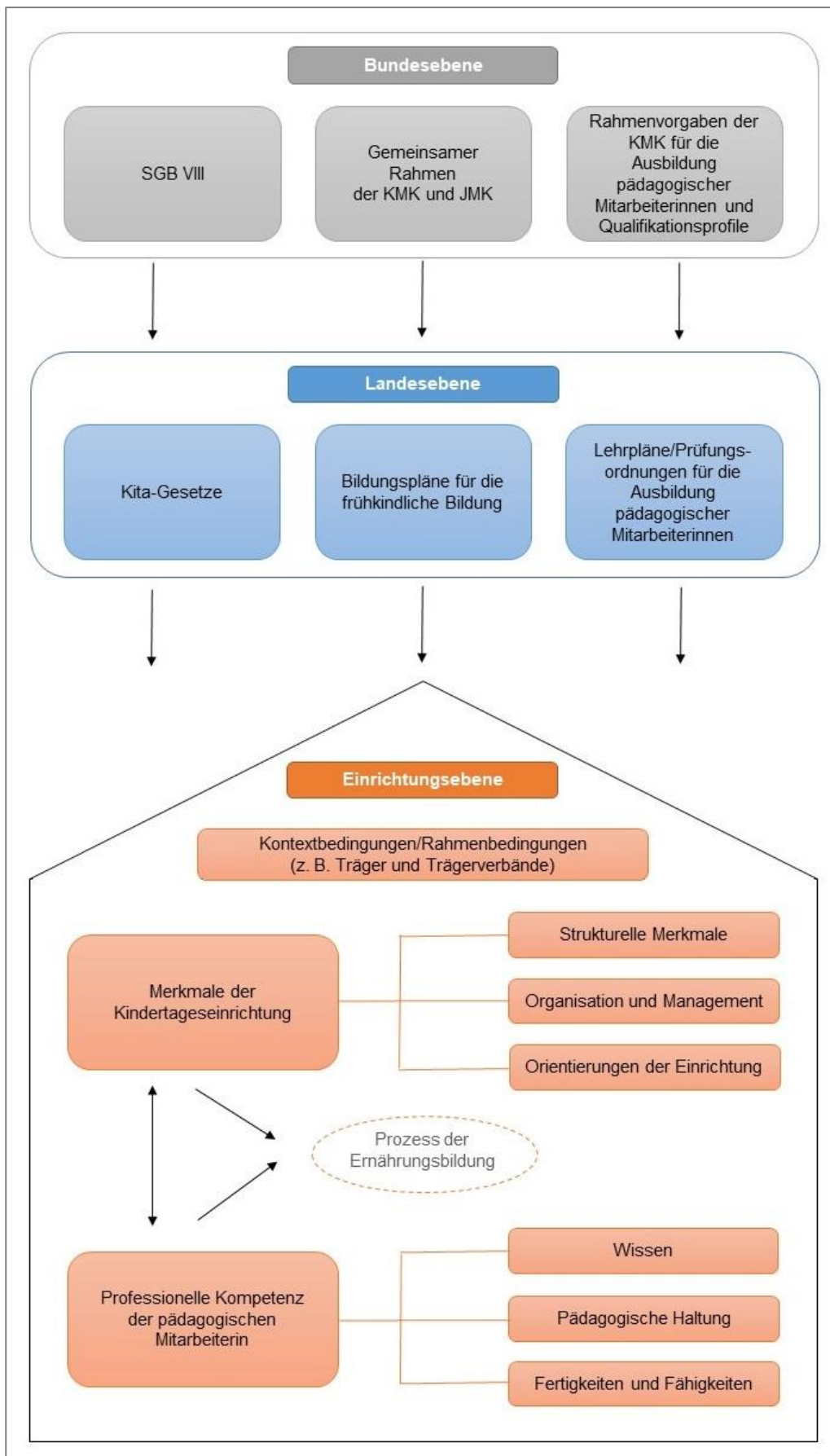


Abbildung 3: Einflussfaktoren auf den Prozess der Ernährungsbildung in Kindertageseinrichtungen (eigene Darstellung)

4.1 Einflussfaktoren auf Bundesebene

Den bundesrechtlichen Rahmen für die Arbeit in Kindertageseinrichtungen bildet das SGB VIII (vgl. Kapitel 3.1). Das SGB VIII definiert übergeordnet Ziele und Aufgaben der Kindertageseinrichtungen in Deutschland und gibt den Bundesländern damit einen rechtlichen Rahmen vor. Diesen können bzw. sollen die Verantwortlichen in den einzelnen Bundesländern ausgestalten und basierend auf dem SGB VIII die Aufgaben und Leistungen von Kindertageseinrichtungen in ihren jeweiligen landesrechtlichen Regelungen konkretisieren.

Neben dem SGB VIII stellt der „gemeinsame Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen“ (JMK und KMK, 2004) ein bundespolitisches Steuerungsinstrument dar (vgl. Kapitel 3.2.1). Er formuliert länderübergreifend Grundsätze für die Bildungsarbeit in Kindertageseinrichtungen und gibt den Ländern damit Rahmenbedingungen vor. Auf Grundlage dieses gemeinsamen Rahmens sollen die Bundesländer Bildungspläne für die frühkindliche Bildung erarbeiten.

Die Ausbildung der pädagogischen Mitarbeiterinnen wird ebenfalls bundespolitisch geregelt. Dies erfolgt für die Kinderpflege-, Sozialassistenten- und die Erzieherinnen-Ausbildung in den Rahmenvereinbarungen der KMK für die Ausbildungen an BFS und FS (vgl. Kapitel 3.5.1.1 und Kapitel 3.5.2.1). Sie legen strukturelle Eckpunkte der Ausbildungen länderübergreifend fest. Zudem wurden bundesland- bzw. hochschulübergreifend Qualifikationsprofile für Kinderpflegerinnen, Sozialassistentinnen, Erzieherinnen und Kindheitspädagoginnen entwickelt (vgl. Kapitel 3.5.1.2, Kapitel 3.5.2.2 und Kapitel 3.5.3.2). Diese bilden eine verbindliche Grundlage für die landes- bzw. hochschulspezifischen Ausbildungen und wirken, ebenso wie die Rahmenvereinbarungen der KMK, auf die Ausbildungsordnungen der Bundesländer bzw. Prüfungsordnungen der Hochschulen.

4.2 Einflussfaktoren auf Landesebene

Auf Basis der bundespolitischen Rahmenvorgaben haben alle Bundesländer gemäß dem Prinzip des Föderalismus landesspezifische Kita-Gesetze, Bildungspläne für die frühkindliche Bildung und Ausbildungsordnungen bzw. Lehrpläne für die Ausbildung des pädagogischen Personals erarbeitet. Ebenso haben Hochschulen Prüfungsordnungen und Modulhandbücher für die Studiengänge Kindheitspädagogik entwickelt.

In den landesspezifischen Kita-Gesetzen werden die Aufgaben und Leistungen von Kindertageseinrichtungen rechtlich konkretisiert (vgl. Kapitel 3.1). Sie enthalten beispielsweise Mindestanforderungen im Hinblick auf die Raumausstattung, den Personalschlüssel sowie zur Finanzierung und beeinflussen damit die strukturellen Merkmale einer Kindertageseinrichtung.

Ergänzt werden die landesspezifischen Kita-Gesetze durch die Bildungspläne der Länder für die frühkindliche Bildung, die auf dem gemeinsamen Rahmen der KMK und JMK aufbauen (vgl. Kapitel 3.2.2). Sie sind als normative Vorgaben für die Arbeit in Kindertageseinrichtungen zu verstehen (vgl. Viernickel und Schwarz, 2009, S. 4) und stellen ein bildungspolitisches Steuerungselement dar. Über sie wird versucht, die Orientierungen der Einrichtungen sowie die Haltungen der pädagogischen Mitarbeiterinnen zu beeinflussen. Auf Grundlage der Bildungspläne sollen die Kindertageseinrichtungen träger- bzw. einrichtungsspezifische Konzeptionen erstellen (vgl. KMK und JMK, 2004, S. 2). Darüber hinaus werden durch die Bildungspläne für die frühkindliche Bildung Anforderungen an das pädagogische Personal und Erwartungen an die Institution der Ausbildung sowie der Fort- und Weiterbildung formuliert. So sollen die Lehrpläne der Ausbildungsstätten für das pädagogische Personal auf die Bildungspläne für die frühkindliche Bildung abgestimmt werden (vgl. KMK und JMK, 2004, S. 8).

Die Inhalte bzw. Ziele der Ausbildung des pädagogischen Personals werden durch bundeslandspezifische Lehrpläne sowie durch hochschuleigene Prüfungsordnungen festgelegt. Diese definieren, welche Kompetenzen pädagogische Mitarbeiterinnen formal erwerben sollen, und stellen damit einen wesentlichen bildungspolitischen Einflussfaktor im Hinblick auf die professionellen Kompetenzen der Kita-Mitarbeiterinnen dar. Insgesamt betrachtet, kann der Staat also nicht nur über die Definition von Mindestanforderungen in den Kita-Gesetzen und der Formulierung von Bildungsplänen die Qualität von ernährungsbezogenen Bildungsprozessen in Kindertageseinrichtungen regulieren, sondern auch über die formale Qualifikation des pädagogischen Personals.

4.3 Einflussfaktoren auf Einrichtungsebene

Die bundes- und landesrechtlichen Vorgaben beeinflussen die Merkmale einer Kindertageseinrichtung und nehmen Einfluss auf die Ausbildung der pädagogischen Mitarbeiterinnen. Gleichzeitig lassen die Vorgaben auch große Freiräume zu, weshalb die Umsetzung von Ernährungsbildung trotz gleicher Rahmenvorgaben in der einzelnen Kindertageseinrichtung unterschiedlich gestaltet sein kann.

Auf Einrichtungsebene wird der Prozess der Ernährungsbildung von Merkmalen der Einrichtung sowie von Merkmalen der pädagogischen Fachkraft beeinflusst. Dies geht aus dem Angebots-Nutzungs-Modell für institutionelle und häusliche Entwicklungsprozesse von Steffensky (vgl. 2017, S. 33) hervor.

Die Beschreibung der relevanten Merkmale der Kindertageseinrichtung im Hinblick auf den Prozess der Ernährungsbildung sowie eine Konkretisierung des Begriffs professionelle Kompetenz erfolgt in den nächsten beiden Abschnitten.

4.3.1 Merkmale der Kindertageseinrichtung

Der Einfluss der Kindertageseinrichtung auf den Prozess der Ernährungsbildung wurden aus dem in der Fachdiskussion gängigen Qualitätsmodell „Bezugsrahmen zur Spezifizierung pädagogischer Qualität und ihrer Effekte in Kindertageseinrichtungen“ von Tietze (2008) abgeleitet. Im Folgenden wird zunächst der Begriff „pädagogische Qualität“ definiert und das Qualitätsmodell vorgestellt, um anschließend Schlussfolgerungen über mögliche Einflussfaktoren auf Einrichtungsebene zu ziehen.

Was unter „guten“ Kindertageseinrichtungen bzw. guter frühkindlicher Bildung, Erziehung und Betreuung verstanden wird, kann abhängig vom Betrachter und seiner Perspektive variieren. Aus wissenschaftlicher Perspektive wird die Qualität einer Einrichtung ausgehend von dem Interesse und den Bedürfnissen des Kindes und seiner Eltern definiert. So spricht Tietze dann von einer qualitativ guten Kindertageseinrichtung, „wenn die jeweiligen pädagogischen Orientierungen, Strukturen und Prozesse das körperliche, emotionale, soziale und intellektuelle Wohlbefinden und die Entwicklung und Bildung der Kinder in diesen Bereichen aktuell wie auch auf Zukunft gerichtet fördern und die Familien in ihrer Betreuungs- und Erziehungsaufgabe unterstützen“ (Tietze, 2008, S. 17). Dies wird auch als pädagogische Qualität bezeichnet.

Unter der Annahme, dass Kindertageseinrichtungen pädagogische Dienstleistungsorganisationen sind, die unter Nutzung eines bestimmten Inputs an strukturellen Bedingungen (Strukturqualität) und an ideellen Bedingungen und Überzeugungen (Orientierungsqualität), einen bestimmten Output – die Dienstleistung Bildung, Betreuung und Erziehung der Kinder – gestalten und realisieren (Prozessqualität), ist die Prozessqualität und damit die konkrete pädagogische Arbeit abhängig von den Bedingungen der Struktur- und Orientierungsqualität (vgl. Tietze, 2008, S. 20). Dargestellt ist dieser Zusammenhang im „Bezugsrahmen zur Spezifizierung pädagogischer Qualität und ihrer Effekte in Kindertageseinrichtungen“ (vgl. Abbildung 4). Dieser zeigt Qualitätsdimensionen für Kindertageseinrichtungen auf, die im Folgenden erläutert werden.

Unter *Strukturqualität* werden die von außen vorgegeben räumlich-materialen, sozialen und personalen Rahmenbedingungen der Kindertageseinrichtung verstanden, unter denen das pädagogische Handeln stattfindet (vgl. Tietze, 2008, S. 18). Wesentliche Merkmale bzw. Komponenten der Strukturqualität sind der Fachkraft-Kind-Schlüssel, die Gruppengrößen, die Qualifikation und die beruflichen Erfahrungen des pädagogischen Personals sowie die räumliche und sachliche Ausstattung der Kindertageseinrichtung. Die Merkmale der Strukturqualität sind größtenteils situationsabhängige und zeitlich relativ stabile Rahmenbedingungen, die überwiegend politisch geregelt bzw. regulierbar sind und der Praxis vorgegeben werden (vgl. Roux und Tietze, 2007, S. 373; Tietze, 1987, S. 22). Dennoch kann jede Kindertages-

einrichtung die Strukturen ihrer Einrichtung in dem vorgegebenen Rahmen gestalten und somit Einfluss auf die Strukturqualität nehmen. Damit steht diese im Zusammenhang mit der Management- und Organisationsqualität der Kindertageseinrichtung.

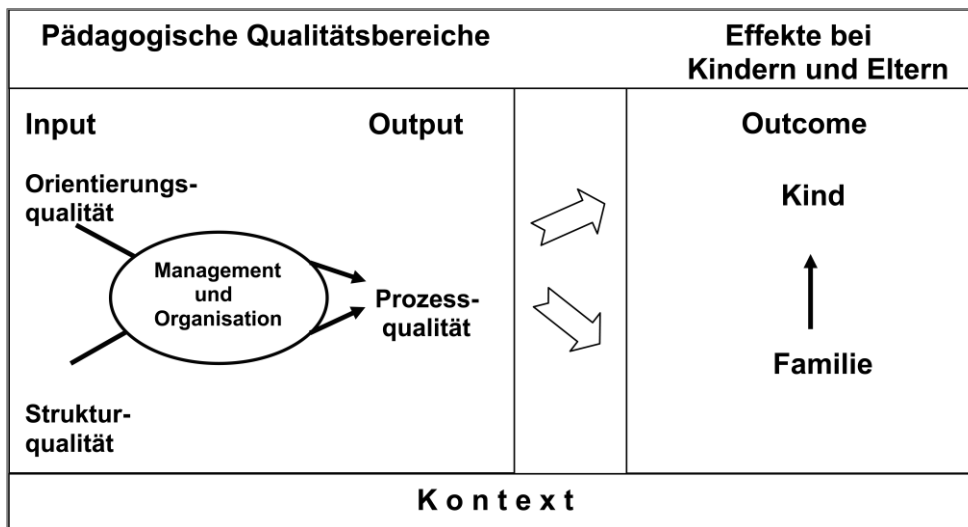


Abbildung 4: Bezugsrahmen zur Spezifizierung pädagogischer Qualität und ihrer Effekte in Kindertageseinrichtungen (Tietze, 2008, S. 19; vgl. auch BMFSFJ, 2005, S. 415)

Die *Orientierungsqualität* umfasst die normativen Orientierungen, Vorstellungen, Überzeugungen und Werte, unter denen das pädagogische Handeln in der Kindertageseinrichtung erfolgt bzw. erfolgen sollte (vgl. Tietze, 2008, S. 18). Sie bezieht sich auf der einen Seite auf die individuellen Merkmale der pädagogischen Fachkräfte, wie z. B. deren Auffassungen über gute pädagogische Arbeit, der eigenen Haltung, Rolle und über Ziele und Aufgaben von Kindertageseinrichtungen. Die Professionsforschung ordnet diese Orientierungen in die professionelle Kompetenz der Fachkraft ein (vgl. Kapitel 4.3.2). Auf der anderen Seite betrifft die Orientierungsqualität aber auch kollektive Merkmale der gesamten Kindertageseinrichtung. Beispielsweise stellt die einrichtungsspezifische pädagogische Konzeption ein zentrales Element der Orientierungsqualität dar. Die Merkmale der Orientierungsqualität gelten ebenfalls als zeitlich stabile und überdauernde Konstrukte, die - wie die Merkmale der Strukturqualität - Rahmenbedingungen für das pädagogische Handeln darstellen und damit die Prozessqualität beeinflussen (vgl. Roux und Tietze, 2007, S. 373; Tietze, 1998, S. 22). Im Unterschied zu den Merkmalen der Strukturqualität sind sie allerdings nicht direkt politisch regulierbar. Ziele, Werte, Vorstellungen, Überzeugungen und Einstellungen stellen laut Tietze (1998, S. 22) „mentale Gegebenheiten dar, die in lang andauernden Sozialisationsprozessen erworben werden und in denen sich zugleich überindividuelle, kulturell verankerte Muster spiegeln“. Einfluss auf die Orientierungsqualität hat die Organisations- und Managementqualität der Kindertageseinrichtung. So trägt die Kita-Leitung die Verantwortung dafür, dass pädagogische Ideen, Leitbilder und Werte sich in den Haltungen der pädagogischen Mitarbeiterinnen gegenüber den Kindern, in der Zusammenarbeit mit den Eltern und in der Art und Weise der Zusammenarbeit im Team wiederfinden (vgl. Strehmel, 2016, S. 151).

Zur *Organisations- und Managementqualität* in Kindertageseinrichtungen gehören neben der fachlichen Leitung unter anderem die Betriebs- und Personalführung, die Qualitätssicherung und -entwicklung sowie die Zusammenarbeit mit den Eltern, die Öffentlichkeitsarbeit sowie die Kooperationen mit dem Träger und Behörden (vgl. Viernickel, 2006). Die Organisations- und Managementqualität gilt als intervenierende Variable zwischen den Inputfaktoren Struktur- und Orientierungsqualität und dem Output der Prozessqualität. Das heißt, inwieweit die gegebenen Inputbedingungen für eine gute Prozessqualität genutzt werden, wird im Wesentlichen durch die Management- und Organisationsqualität der Kindertageseinrichtung bestimmt (vgl. BMFSFJ, 2005, S. 200). Daher können unter gleichen Inputbedingungen wie z. B. dasselbe pädagogische Konzept und derselbe Fachkraft-Kind-Schlüssel Unterschiede in der Prozessqualität zu finden sein. Eine Schlüsselposition nimmt dabei die Kita-Leitung ein (vgl. Kapitel 3.4). Ihr Handeln hat maßgeblichen Einfluss auf die pädagogische Qualität einer Kindertageseinrichtung (vgl. Strehmel und Ulber, 2014, S. 27). Die Leitung hat die Aufgabe, Leitbilder und Werte (vgl. Orientierungsqualität) in der Konzeption der Einrichtung umzusetzen, sich darüber mit dem Team zu verständigen und entsprechend Abläufe zu organisieren (vgl. Strehmel und Ulber, 2017, S. 25). Zudem gehört es zu ihren Aufgaben, die strukturellen Rahmenbedingungen zu koordinieren und Ressourcen für die personelle, räumliche und materielle Ausstattung der Einrichtung sicherzustellen.

Darüber hinaus hängt die Prozessqualität nicht nur von den gegebenen Inputfaktoren und der Qualität des Managements ab, sondern auch von externen Bedingungen – der *Kontextqualität* (vgl. Tietze, 2008, S. 20). Hierzu gehören Faktoren, wie z. B. das Vorhandensein einer Fachberatung, Fortbildungen und Unterstützungsleistungen durch den Kita-Träger und durch die Trägerverbände (vgl. Kapitel 3.3).

Die *Prozessqualität* beschreibt den Output „die realisierte Pädagogik, wie sie ihren Adressaten, Kindern und Eltern, begegnet“ (BMFSFJ, 2005, S. 200). Sie umfasst alle bildungsrelevanten Handlungen und Prozesse in der Kindertageseinrichtung (vgl. Tietze, 1987, S. 22). Dazu gehören z. B. die Interaktionen zwischen pädagogischen Fachkräften und den Kindern, die Auswahl und Gestaltung von Aktivitäten, pädagogischen Angeboten und Projekten und die Zusammenarbeit mit den Eltern. In der Prozessqualität spiegeln sich die dynamischen Aspekte des Alltags in der Kindertageseinrichtung.

Für den Prozess der Ernährungsbildung in Kindertageseinrichtungen lässt sich aus dem „Bezugsrahmen zur Spezifizierung pädagogischer Qualität und ihrer Effekte in Kindertageseinrichtungen“ folgern, dass dieser durch die individuellen strukturellen Merkmale der Einrichtung sowie durch die einrichtungsspezifischen Orientierungen und Kompetenzen der pädagogischen Mitarbeiterin, die das Bildungsangebot gestaltet, beeinflusst wird. Darüber hinaus wird der Kita-Leitung im Kontext der Organisations- und Managementqualität eine

Schlüsselrolle für die pädagogische Qualität beigemessen ebenso wie der Kita-Träger und die Trägerverbände als externe Kontextbedingungen über z. B. Rahmenvorgaben Einfluss nehmen können. Die Merkmale der pädagogischen Fachkraft werden in dem hier entwickelten Einflussfaktorenmodell (vgl. Abbildung 3) unter dem Aspekt „professionelle Kompetenz der pädagogischen Mitarbeiterin“ zusammengefasst und im nächsten Kapitel aufgegriffen.

Darüber hinaus kommt der Familie als Einflussfaktor auf die Prozessqualität eine entscheidende Bedeutung zu. Durch sie werden die Prozesse in der Kindertageseinrichtung mitgestaltet und mitgeprägt. Ihre Werte, Überzeugungen, Normen und Traditionen beeinflussen die pädagogischen Interaktionen und sozialen Prozesse in der Kindertageseinrichtung (vgl. Strehmel und Ulber, 2017, S. 23). Ebenso sind die Familienstrukturen, wie z. B. die Zahl und das Alter der Geschwister sowie die familiären Erfahrungen bedeutsame Sozialisationsbedingungen für die Kinder und wirken sich auf die Prozesse in der Kindertageseinrichtung aus (vgl. Strehmel und Ulber, 2017, S. 23 f.). Ferner ist zu berücksichtigen, dass die kindliche Entwicklung immer ein aktiver Prozess ist (vgl. Kapitel 2.1.2). Kindertageseinrichtungen können nur Lerngelegenheiten und Lernanlässe zur Verfügung stellen, diese aktiv aufzugreifen und sich die „Welt“ anzueignen, ist Aufgabe der Kinder. Welche Lernangebote und Lerngelegenheiten die Kinder in der Kindertageseinrichtung wahrnehmen und welche Wirkung diese für ihre Entwicklung entfalten, ist also auch abhängig vom Interesse der Kinder sowie ihren Kompetenzen und Strategien zur Erschließung der Welt (vgl. Strehmel und Ulber, 2017, S. 26). In der vorliegenden Arbeit werden die Familie sowie die Kinder als Einflussfaktor nicht betrachtet, weshalb diese Faktoren auch nicht im Einflussfaktorenmodell aufgegriffen werden.

4.3.2 Professionelle Kompetenz der pädagogischen Mitarbeiterin

Das Angebots-Nutzungs-Modell von Steffensky sieht in der professionellen Kompetenz der pädagogischen Fachkraft einen zentralen Einflussfaktor für die Qualität von Bildungsprozessen. Diese Annahme wird durch Studienergebnisse, z. B. von Kluczniok et al. (2011) sowie Fröhlich-Gildhoff et al. (2011), bestätigt. Ebenso zeigen Befunde aus der Professionsforschung zu Lehrpersonen den Einfluss der professionellen Kompetenz von Lehrkräften auf die Unterrichtsqualität und das Lernen der Schülerinnen und Schüler (vgl. Kunter et al. 2013; Baumert et al. 2010).

Fröhlich-Gildhoff et al. (2014) haben ein Kompetenzmodell zur Beschreibung und Analyse der Handlungskompetenz frühpädagogischer Fachkräfte entwickelt (vgl. Abbildung 5). In diesem Modell wird zwischen den Handlungsvoraussetzungen (Dispositionen), der Handlungsbereitschaft und dem Handlungsvollzug in der konkreten Situation (Performanz) unterschieden. Zentrale Komponenten für die Handlungsfähigkeit sind explizites, fachspezifisches-theoretisches Wissen, habituelles und reflektiertes Erfahrungswissen sowie

das Handlungspotenzial in Form von methodischen Fertigkeiten und sozialen Fähigkeiten (vgl. Fröhlich-Gildhoff et al., 2014). Zudem wird die Handlungsbereitschaft durch die jeweilige Situationswahrnehmung und Situationsanalyse sowie der aktuellen Motivationslage der pädagogischen Fachkraft beeinflusst.

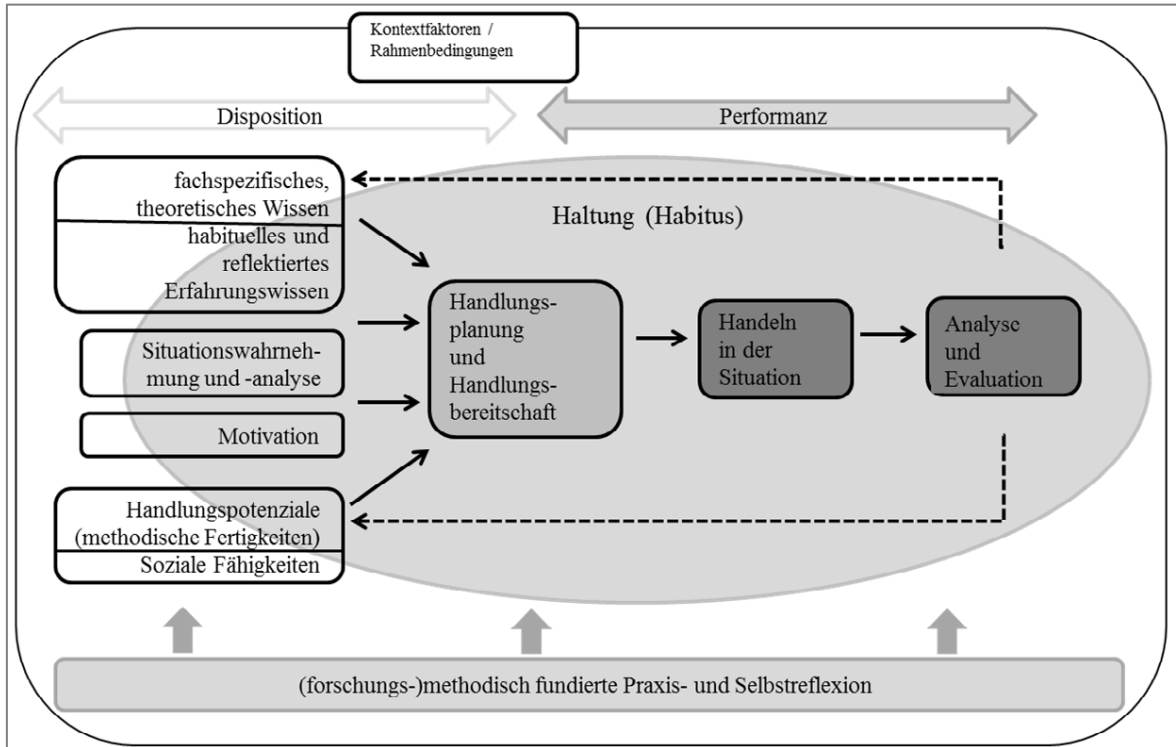


Abbildung 5: Kompetenzmodell für frühpädagogische Fachkräfte (Fröhlich-Gildhoff et al., 2014)

Darüber hinaus werden nach dem Modell das Denken und Handeln der pädagogischen Fachkraft von handlungsleitenden Orientierungen, Werthaltungen und Einstellungen geprägt. Diese Haltung wird als übergeordnete denk- und handlungsgenerierende Struktur verstanden, die – im Sinne eines relativ stabilen, individuellen, biografischen und berufsbiografisch geprägten Habitus – „hinter“ jedem professionellen Handlungsvollzug liegt (vgl. Fröhlich-Gildhoff et al., 2014).

Aus dem wechselseitigen Zusammenspiel der verschiedenen dispositionellen Komponenten der Kompetenzen (Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, Motivation und Orientierung) entsteht das Handeln, das zudem von situativen Kontextfaktoren und strukturellen Rahmenbedingungen beeinflusst wird (vgl. Fröhlich-Gildhoff et al., 2014).

Grundlegende Annahme des Kompetenzmodells ist, dass professionelle Kompetenzen grundsätzlich erlernbar und dementsprechend durch Aus-, Fort- und Weiterbildung veränderbar sind. Sie entwickeln sich fortlaufend über die gesamte Lebensspanne hinweg durch die Auseinandersetzung mit der Umwelt (vgl. Kapitel 2.1). Ein entscheidender Faktor für die (Weiter-)Entwicklung professioneller Kompetenz ist die (forschungs-)methodisch fundierte Praxis- und Selbstreflexion (vgl. Fröhlich-Gildhoff et al., 2014).

Insgesamt lässt sich damit aus dem Kompetenzmodell für pädagogische Fachkräfte schlussfolgern, dass pädagogische Mitarbeiterinnen über inhaltliches Fachwissen (z. B. über Ernährungsempfehlungen für Kinder) sowie über reflektiertes Erfahrungswissen verfügen müssen, um Ernährungsbildung in Kindertageseinrichtungen professionell anregen und gestalten zu können. Weiterhin benötigen sie soziale Fähigkeiten, wie die zur Perspektivübernahme oder Empathie, und methodische Fertigkeiten. Ebenso spielt die Motivation der Fachkraft in Bezug auf Essen und Ernährungsbildung eine entscheidende Rolle sowie ihre Orientierungen, Einstellung und Haltung zur Ernährungsbildung.

Im Folgenden werden die beiden bereichsspezifischen Aspekte der professionellen Kompetenz „Professionswissen“ und „Orientierungen und Einstellungen“ näher erläutert.

4.3.2.1 Professionswissen

Im Professionswissen ist das fachspezifische, theoretische Wissen und das habituelle und reflektierte Erfahrungswissen verankert. Basierend auf Ergebnissen von Lee Shulmann aus der Professionsforschung zu Lehrkräften wird dem Professionswissen pädagogischer Fachkräfte eine zentrale Bedeutung für die Gestaltung von Lerngelegenheiten zugewiesen (vgl. Anders, 2012, S. 17; Steffensky, 2017, S. 46). Das Professionswissen wird in Anlehnung an Shulmann in die drei Kategorien Fachwissen, fachdidaktisches Wissen und allgemeines pädagogisches Wissen eingeteilt (vgl. Anders, 2012, S. 18; Fröhlich-Gildhoff et al. 2014; Steffensky, 2017, S. 46).

Unter Fachwissen werden ein vertieftes Wissen und Verständnis über die Inhalte, die für die jeweiligen Bildungsbereiche relevant sind, verstanden. Das fachdidaktische Wissen meint das Wissen darüber, wie Inhalte eines Bereichs Lernenden zugänglich gemacht werden können, wie z. B. Wissen über das Potenzial von Alltagssituationen und Lernmaterialien für Lernprozesse und die Gestaltung von Lerngelegenheiten, sowie das Wissen über effektive Instruktionsstrategien zur Begleitung des Lernprozesses im jeweiligen Bildungsbereich (vgl. Anders, 2012, S. 18). Das allgemeine pädagogische Wissen ist im Gegensatz zu den anderen beiden Wissenskomponenten fächerübergreifend und bezieht sich auf das Wissen, das zur Gestaltung der Lernangebote und der pädagogischen Interaktionen notwendig ist, wie z. B. das Wissen über Lernformen oder über kindliche Entwicklungsprozesse.

Nach Steffensky (vgl. 2017, S. 47) benötigen frühpädagogische Fachkräfte für die Begleitung bereichsspezifischer Bildungsprozesse fachspezifisches Wissen, d. h. Fachwissen und fachdidaktisches Wissen. Dies gilt auch für den Bereich Essen und Ernährungsbildung. Eine Fachkraft benötigt Fachwissen und fachdidaktisches Wissen, um beispielsweise in Alltagssituationen bildungsrelevante Ereignisse erkennen, diese aufgreifen und interpretieren zu können sowie entsprechend zu handeln, d. h. ernährungsbezogene Bildungsprozesse

gestalten und unterstützen zu können. Außerdem wird fachspezifisches Wissen benötigt, um ernährungsbezogene Lernsituationen planen, reflektieren und evaluieren zu können.

4.3.2.2 Orientierungen und Einstellungen

Pädagogische Orientierungen und Einstellungen haben, anders als Wissen, einen starken subjektiven Charakter. Sie können der pädagogischen Fachkraft bewusst oder unbewusst sein und stellen eine wichtige Entscheidungsgrundlage im alltäglichen Handeln dar. Unter pädagogischen Orientierungen und Einstellungen werden pädagogische Vorstellungen, Haltungen, Werte und Überzeugungen der Fachkräfte verstanden, wie beispielsweise pädagogische Ziele und Normen, das Verständnis über die eigene pädagogische Rolle, Vorstellungen über die kindliche Entwicklung sowie Aufgaben der Kindertageseinrichtung (vgl. Tietze et al., 1998; vgl. Kapitel 4.3.1). Pädagogische Orientierungen und Einstellungen sind Komponenten der professionellen Haltung (vgl. Anders, 2012, S. 18).

Aus der Professionsforschung zu Lehrkräften ist bekannt, dass Einstellungen, Überzeugungen und motivationale Orientierungen, vermittelt über die Prozessqualität des Unterrichts, einen Einfluss auf die Kompetenzentwicklung von Schülerinnen und Schülern haben. Für den frühpädagogischen Bereich haben Klucznik et al. (2011) die Wirkung grundlegender Förderungseinstellungen auf die Prozessqualität und darüber die numerischen Kompetenzen von Kita-Kindern nachgewiesen. Das heißt, wer Förderung für grundsätzlich bedeutsam erachtet, setzt Lernumgebungen mit einer höheren Qualität um und beeinflusst dadurch die Kompetenzentwicklung der Kinder. Für den Bereich Essen und Ernährungsbildung wurde dies noch nicht untersucht, es liegt aber nahe, dass dies übertragen werden kann. So ist anzunehmen, dass pädagogische Fachkräfte, die Essen und Ernährungsbildung für nur wenig wichtig halten, seltener ernährungsbezogene Inhalte thematisieren bzw. ernährungsbezogene Bildungsangebote planen und durchführen.

Neben dem Stellenwert, den eine pädagogische Fachkraft einem Bildungsbereich (Essen und Ernährung) zuweist, nimmt ebenso die emotionale Haltung der Fachkraft zu den Bildungsbereichen eine bedeutende Rolle ein (vgl. Anders, 2012, S. 22). Die emotionale Haltung stellt eine affektive Einstellungskomponente dar und meint die Emotionen, die bei der pädagogischen Fachkraft mit verschiedenen Bildungsbereichen verknüpft sind. Diese können sowohl positiv (z. B. Essen macht Freude) als auch negativ (z. B. Angst vor einer Gewichtszunahme) sein. Es wird angenommen, dass die emotionale Haltung der Fachkraft zum Bildungsbereich stark durch eigene Erfahrungen beeinflusst wird (vgl. Anders, 2012, S. 22). Die emotionale Einstellung der Fachkraft gilt als für die kindliche Kompetenzentwicklung relevant, da sich die Emotionen gegenüber einem Bildungsbereich sowohl positiv als auch negativ auf die Kinder übertragen können. Pädagogische Fachkräfte können also in hohem

Maße die Emotionen beeinflussen, die Kinder verschiedenen Lernbereichen und damit auch Essen und Ernährungsbildung entgegenbringen (vgl. Anders, 2012, S. 22).

Ein weiterer Aspekt ist das Interesse und die Freude der pädagogischen Fachkraft an den Inhalten des Bildungsbereichs (vgl. Anders, 2012, S. 22). Sie werden für das professionelle Handeln als bedeutsam erachtet, denn es wird angenommen, dass sich das Interesse und die Freude an den Bildungsinhalten bei der Gestaltung von Lerngelegenheiten niederschlagen und dadurch einen indirekten Einfluss auf die Kompetenzentwicklung nehmen. Außerdem können sich Interesse und Freude auch direkt auf die Kinder übertragen und eine intrinsisch geprägte Lernmotivation fördern (vgl. Anders, 2012, S. 23).

5 Forschungsdesign und methodisches Vorgehen

Das im vorgegangenen Kapitel entwickelte und beschriebene Einflussfaktorenmodell für den Prozess der Ernährungsbildung in Kindertageseinrichtungen legt das Fundament für die folgende empirische Untersuchung. Es bildet relevante Faktoren, die auf den Prozess der Ernährungsbildung Einfluss nehmen, ab und stellt sie in einen Begründungszusammenhang. Darauf aufbauend werden in diesem Kapitel die Forschungsfragen, das Design der Untersuchung sowie das methodische Vorgehen dargestellt. Die Datenerhebung erfolgte im Rahmen des Forschungsprojektes ErnBildung, dass im Zeitraum Oktober 2016 bis Oktober 2018 an der Universität Paderborn unter Leitung von Prof. Dr. Helmut Heseker durchgeführt wurde. Die Förderung des Vorhabens erfolgte aus Mitteln des Bundesministeriums für Ernährung und Landwirtschaft (BMEL) über die Bundesanstalt für Landwirtschaft und Ernährung (BLE), Förderkennzeichen 2816HS006.

5.1 Untersuchungsziele und Forschungsfragen

Auf Basis des Einflussfaktorenmodells (vgl. Kapitel 4) lässt sich für den Prozess der Ernährungsbildung zusammenfassend festhalten, dass dieser neben den individuellen Merkmalen der Kindertageseinrichtung, von der professionellen Kompetenz der pädagogischen Mitarbeiterin, die das Bildungsangebot gestaltet, beeinflusst wird. Diese wiederum werden rechtlich und bildungspolitisch durch Gesetze, Verordnungen und Bildungsvorgaben reguliert und gesteuert. Darüber hinaus spielen Kontextbedingungen wie die Unterstützungsangebote von Kita-Trägern und Trägerverbänden bei der Umsetzung von Ernährungsbildung in der Kindertageseinrichtung eine entscheidende Rolle.

Hauptziel dieser Arbeit ist es, Einflussfaktoren auf den Prozess der Ernährungsbildung in Kindertageseinrichtungen zu erfassen, zu beschreiben und zu bewerten. Die Arbeit folgt damit einem deskriptiven Interesse, indem die heute geltenden Vorgaben und Bedingungen für die Umsetzung von Ernährungsbildung in Kindertageseinrichtungen strukturiert und möglichst differenziert erfasst werden. Darüber hinaus sollen auf Basis der Analyseergebnisse der Ist-Situation Ansatzpunkte und Empfehlungen für die Weiterentwicklung der pädagogischen Qualität von Ernährungsbildung identifiziert und abgeleitet werden. Hieraus ergeben sich vier Teilziele mit folgenden Fragestellungen:

Forschungsziel 1: Analyse der landesspezifischen Regelungen für Kindertageseinrichtungen und die Ausbildung des pädagogischen Personals im Hinblick auf Essen und Ernährungsbildung.

- *Forschungsfrage 1.1:* Inwieweit ist der Bereich Essen und Ernährungsbildung in den Kita-Gesetzen und Verordnungen der Länder verankert?

- *Forschungsfrage 1.2:* Inwieweit ist der Bereich Essen und Ernährungsbildung in den landesspezifischen Bildungsplänen der Länder für die frühkindliche Bildung verankert?
- *Forschungsfrage 1.3:* Inwieweit ist der Bereich Essen und Ernährungsbildung in den Lehrplänen bzw. Prüfungsordnungen für die Ausbildung von pädagogischen Mitarbeiterinnen verankert?

Forschungsziel 2: Beschreibung der strukturellen Merkmale sowie einrichtungsspezifischen Orientierungen von Kindertageseinrichtungen im Hinblick auf Essen und Ernährungsbildung.

- *Forschungsfrage 2.1:* Inwieweit werden die Mahlzeiten in Kindertageseinrichtungen sowie deren Vor- und Zubereitung als Bildungsgelegenheit genutzt?
- *Forschungsfrage 2.2:* Welche Aktivitäten zur Verstärkung der Ernährungsbildung finden in Kindertageseinrichtungen statt?
- *Forschungsfrage 2.3:* Wie ist die sachliche und räumliche Ausstattung der Kindertageseinrichtungen im Hinblick auf Essen und Ernährungsbildung?
- *Forschungsfrage 2.4:* Welcher Stellenwert wird dem Bildungsbereich Essen und Ernährung in Kindertageseinrichtungen zugeschrieben?
- *Forschungsfrage 2.5:* Inwieweit ist der Bereich Essen und Ernährungsbildung in den pädagogischen Konzeptionen bzw. im Qualitätsmanagement von Kindertageseinrichtungen verankert?
- *Forschungsfrage 2.6:* Auf welcher Grundlage werden Mahlzeiten in Kindertageseinrichtungen gestaltet?

Forschungsziel 3: Ermittlung relevanter Kompetenzen von pädagogischen Fachkräften für die Umsetzung von Ernährungsbildung in Kindertageseinrichtungen.

- *Forschungsfrage 3.1:* Welchen Stellenwert schreiben Kita-Leitungen der Ernährungsbildung in Kindertageseinrichtungen zu?
- *Forschungsfrage 3.2:* Über welches Verständnis von Essen und Ernährungsbildung verfügen Kita-Leitungen?
- *Forschungsfrage 3.3:* Inwiefern besuchen pädagogische Fachkräfte Fortbildungen im Bereich Essen und Ernährungsbildung?
- *Forschungsfrage 3.4:* Welchen Fort- und Weiterbildungsbedarf haben pädagogische Fachkräfte im Bereich Essen und Ernährungsbildung?

Forschungsziel 4: Analyse der Einflussnahme von Kita-Trägern und Trägerverbänden als Kontextbedingung auf den Prozess der Ernährungsbildung in Kindertageseinrichtungen.

- *Forschungsfrage 4.1:* Welchen Stellenwert schreiben Kita-Träger und Trägerverbände der Ernährungsbildung in Kindertageseinrichtungen zu?
- *Forschungsfrage 4.2:* Über welches Verständnis von Essen und Ernährungsbildung verfügen Kita-Träger und Trägerverbände?

- *Forschungsfrage 4.3:* Welche Unterstützungsangebote bieten Kita-Träger und Trägerverbände Kindertageseinrichtungen im Bereich Essen und Ernährungsbildung?
- *Forschungsfrage 4.4:* Was sind aus Sicht der Kita-Träger und Trägerverbände fördernde sowie hemmende Faktoren bei der Umsetzung von Ernährungsbildung in Kindertageseinrichtungen?

5.2 Untersuchungsdesign

Mit Fokus auf die definierten Forschungsziele wird in diesem Kapitel das Forschungsdesign der vorliegenden Arbeit beschrieben und begründet. Um die dargestellten Forschungsfragen adäquat und aus möglichst verschiedenen Blickwinkeln umfassend beantworten zu können, wurde ein triangulatives Vorgehen gewählt. Dazu wurden sowohl Dokumentenanalysen, eine schriftliche Befragung von Kita-Leitungen als auch qualitative Interviews mit Vertreterinnen von Trägerverbänden und Kita-Trägern als Datenquelle genutzt.

Nach Flick (2011, S. 12) kann Triangulation wie folgt definiert werden: „Triangulation beinhaltet die Einnahme unterschiedlicher Perspektiven auf einen untersuchten Gegenstand oder allgemeiner: bei der Beantwortung von Forschungsfragen“. Dies kann durch Kombination verschiedener Datenquellen, Beobachter bzw. Interviewer, Theorien oder Methoden erfolgen, wobei innerhalb der Methoden-Triangulation zwischen der „within-method“ (Triangulation innerhalb einer Methode) und der „between-method“ (Triangulation zwischen mehreren Methoden) unterschieden wird (vgl. Denzin, 2009, S. 301; Flick, 2011, S. 12). Ziel der Triangulation ist dabei, einen erweiterten, vielfältigeren und tieferen Erkenntnisgewinn über den Forschungsgegenstand zu erlangen, indem die Schwächen und blinden Flecken der jeweiligen Einzelmethode durch die Kombination von mehreren Methoden kompensiert werden (vgl. Flick, 2011, S. 84).

In der vorliegenden Untersuchung wurden im Rahmen einer between-method-Triangulation Dokumentenanalysen von rechtlich-administrativen Regelungen und Vorgaben, Befragung von Kita-Leitungen sowie qualitative Experteninterviews mit Vertreterinnen von Trägerverbänden und Kita-Trägern durchgeführt, um ein vollständigeres Bild über den Ist-Stand der Einflussfaktoren auf den Prozess der Ernährungsbildung in Kindertageseinrichtungen zu erhalten. In den folgenden drei Unterkapiteln wird, das für die vorliegende Studie gewählte Vorgehen, näher erläutert. Dies geschieht jeweils getrennt für die drei unterschiedlichen Vorgehensweisen.

5.2.1 Dokumentenanalyse der rechtlichen und bildungspolitischen Rahmenvorgaben

Zur Beantwortung der Frage, inwieweit der Bereich Essen und Ernährungsbildung in den landesspezifischen Regelungen für die Arbeit in Kindertageseinrichtungen und für die Ausbildung des pädagogischen Personals verankert ist (*Forschungsziel 1*), wurden Dokumentenanalysen durchgeführt. Im Rahmen der Dokumentenanalysen wurden die Kita-Gesetze der Bundesländer, die landesspezifischen Bildungspläne für die frühkindliche Bildung sowie die Lehrpläne bzw. Prüfungsordnungen für die Ausbildung von pädagogischen Mitarbeiterinnen in Kindertageseinrichtungen ausgewertet.

Die Dokumentenanalyse ist laut Döring und Bortz (2016, S. 533) ein Erhebungsverfahren, bei dem „auf bereits vorhandene bzw. vorgefundene Dokumente zurückgegriffen [wird], die völlig unabhängig vom Forschungsprozess produziert wurden und als Manifestationen menschlichen Erlebens und Verhaltens angesehen werden können“. Es handelt sich um eine nichtreaktive Methode der Datenerhebung, denn die Dokumente werden nicht durch die Forschungstätigkeit beeinflusst (vgl. Döring und Bortz, 2016, S. 533). Die Dokumente stellen formal einen „Informationscontainer“ dar (vgl. Döring und Bortz, 2016, S. 534) und fungieren als Datenquelle. Die Auswertung der Dokumente erfolgte mithilfe der strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015). Herzstück der qualitativen Inhaltsanalyse ist ein Kategoriensystem, mithilfe dessen alle für die Forschungsfrage relevanten Informationen aus dem Material extrahiert und definierten Kategorien zugeordnet werden (vgl. Mayring, 2015, S. 51).

Die Durchführung der Dokumentenanalysen wird in den folgenden Abschnitten getrennt für die landesrechtlichen Regelungen für Kindertageseinrichtungen, Bildungspläne für die frühkindliche Bildung und Lehrpläne/Prüfungsordnungen für die Ausbildung von pädagogischen Mitarbeiterinnen beschrieben.

5.2.1.1 Durchführung der Analyse der landesrechtlichen Regelungen für Kindertageseinrichtungen

Die Recherche der landesrechtlichen Regelungen (Gesetze, Verordnungen, Richtlinien und Verwaltungsvorschriften) für Kindertageseinrichtungen aller Bundesländer erfolgte im Januar 2017 über das Internet. Die Tabelle A-8 im Anhang gibt einen Überblick über die recherchierten und im Rahmen der Dokumentenanalyse untersuchten gesetzlichen Verordnungen und Regelungen.

Für die qualitative Inhaltsanalyse wurden die landesrechtlichen Verordnungen im Hinblick auf Aussagen zur Ernährungsbildung und Verpflegung untersucht. Dazu wurde nach ernährungsbezogenen Schlagworten wie z. B. „Ernährung“, „Mahlzeit“, „Verpflegung“ und „Essen“

gesucht. Wenn ernährungsbezogene Aussagen gefunden wurden, dann wurden diese im nächsten Schritt mithilfe eines anhand der landesrechtlichen Regelungen induktiv entwickelten Kategorisierungsschemas inhaltlich tiefergehend analysiert. Das Schema umfasst die vier Kategorien „Verpflegung“, „Kosten“, „sachliche Ausstattung“ und „Ernährungsbildung“ (vgl. Tabelle A-14 im Anhang). Die ernährungsbezogenen Aussagen der landesrechtlichen Regelungen wurden einer oder mehreren Kategorien des Analyseschemas zugeordnet.

5.2.1.2 Durchführung der Analyse der Bildungspläne für die frühkindliche Bildung

Die Bildungspläne für die frühkindliche Bildung aller Bundesländer wurden im Februar 2017 über die Internetseiten der zuständigen Landesministerien recherchiert. War online kein Dokument verfügbar, wurden die zuständigen Landesministerien kontaktiert und um Zusendung der Bildungspläne gebeten. Alternativ wurden sie über den Buchhandel als Printversion bestellt. Eine Übersicht über die analysierten Bildungspläne bietet Tabelle A-9 im Anhang.

Für die inhaltliche Analyse wurden die Bildungspläne vollständig durchgesehen und auf ernährungsbezogene Passagen untersucht. Zur Kontrolle wurden die Dokumente zusätzlich – wenn möglich – mit den Schlagworten „Ernährung“, „Mahlzeit“, „Verpflegung“ und „Essen“ elektronisch durchsucht, um ggf. entgangene Fundstellen zu identifizieren.

Im Anschluss wurde der Bildungsbereich, in dem Essen und Ernährung hauptsächlich verortet ist, inhaltlich tiefergehend untersucht. Dazu wurde in Anlehnung an das Europäische Kerncurriculum der Ernährungsbildung (vgl. Heindl, 2004; Kapitel 2.2.3) ein Auswertungsraster für die Bildungsplananalyse entwickelt (vgl. Tabelle A-15 im Anhang). Dieses beinhaltet sieben Hauptkategorien, die wiederum in Unterkategorien gegliedert sind. Die Hauptkategorien entsprechen den Themenfeldern des Europäischen Kerncurriculums und die Unterkategorien den Inhalten und Lernzielen für die Altersgruppe der Vier- bis Siebenjährigen. Für jede Unterkategorie wurden Beispiele bzw. Erläuterungen definiert, um eine eindeutige Zuordnung sicherzustellen. Mithilfe des entwickelten Analyserasters wurden die Bildungspläne hinsichtlich der vorkommenden Themenfelder und Inhalte analysiert. Die Inhalte, Kompetenzen bzw. Ziele der Bildungspläne aus dem Hauptbildungsbereich für Ernährung wurden dazu einer oder mehreren Kategorien des Analyserasters zugeordnet. Darüber hinaus wurde erfasst, ob die Bildungspläne Anregungen für die praktische Umsetzung von Ernährungsbildung in der Kindertageseinrichtung geben und ob gezielt Verknüpfungen mit anderen Bildungsbereichen des Bildungsplans aufgezeigt werden.

5.2.1.3 Durchführung der Analyse der Lehrpläne und Prüfungsordnungen für die Ausbildung von pädagogischen Mitarbeiterinnen

Die Lehrpläne für die Ausbildung von Kinderpflegerinnen und Sozialassistentinnen an BFS sowie für die Ausbildung von Erzieherinnen an FS aller Bundesländer wurden im November 2016 über die Internetseiten der jeweils zuständigen Landesministerien für Schule recherchiert. Darüber hinaus wurden über die Studiengangsdatenbank der „Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte“ (www.wiff.de) und über die Hochschuldatenbank „hochschulkompass.de“ Hochschulen mit einem Studiengang Kindheitspädagogik o. ä. identifiziert. Anschließend wurden die aktuellen Prüfungsordnungen bzw. Modulhandbücher mit den Modulbeschreibungen über die Homepage der jeweiligen Hochschule recherchiert. Waren die Prüfungsordnungen bzw. Modulbeschreibungen nicht online verfügbar, wurden die Hochschulen per E-Mail oder telefonisch gebeten, die Dokumente zur Verfügung zu stellen. Eine Übersicht über die analysierten Lehrpläne und Studiengänge befindet sich im Anhang (vgl. Tabelle A-10 bis Tabelle A-13).

Im nächsten Schritt wurden die gefundenen Dokumente inhaltsanalytisch im Hinblick auf die Verankerung des Bildungsbereichs Essen und Ernährung bzw. der Schlagworte „Ernährung“, „Mahlzeit“, „Verpflegung“, „Essen“ und „Lebensmittel“ untersucht. Dies erfolgte mittels eines Analyserasters, das induktiv aus den Lehrplänen sowie den Prüfungsordnungen/Modulbeschreibungen entwickelt wurde (vgl. Tabelle A-16 im Anhang). Dieses umfasst die vier Themenkomplexe:

1. Vermittlung der Ernährungsbildung
2. Essgewohnheiten, kulturelle und soziale Einflüsse
3. Ernährung und Gesundheit
4. Gesundheitsförderliche Ernährung in der Kita/Kita-Verpflegung.

In die Analyse der Lehrpläne für die Kinderpflege-, Sozialassistenten- und Erzieherinnen-ausbildung wurden die Lernfelder/Lernbereiche/Module oder Fächer des berufsbezogenen Bereiches eingeschlossen. Die Lernfelder/Lernbereiche/Module oder Fächer des berufsübergreifenden Bereichs wurden nicht analysiert, da sie die Allgemeinbildung fortführen und nicht spezifisch für die Arbeit in der Kindertageseinrichtung qualifizieren. Ebenso wurde zwischen verpflichtenden Kompetenzen/Lernzielen/Lerninhalten unterschieden, die im Rahmen des Pflichtbereichs erworben werden sollen, und fakultativen Kompetenzen/Lernzielen/Lerninhalten, die im Wahl(pflicht)bereich erworben werden können. Einschränkend kommt hinzu, dass bei der Sozialassistentenausbildung nur die ernährungsbezogenen Inhalte berücksichtigt wurden, die sich auf den Arbeitsplatz Kindertageseinrichtung beziehen bzw. für die Arbeit mit Kindern relevant sind. Ernährungsbezogene Kompetenzen bzw. Inhalte, in

denen explizit der pflegerische Bereich bzw. die Ernährung von Senioren oder Kranken im Fokus stehen, wurden bei der inhaltlichen Analyse nicht erfasst.

5.2.2 Befragung von Kita-Leitungen

Ziel der Befragung von Kita-Leitungen war es, Kenntnisse über strukturelle Merkmale sowie einrichtungsspezifische Orientierungen von Kindertageseinrichtungen im Hinblick auf Essen und Ernährungsbildung zu erhalten (*Forschungsziel 2*). Ebenso sollten mit der Befragung ausgewählte Kompetenzen von pädagogischen Fachkräften im Hinblick auf das Handlungsfeld Essen und Ernährungsbildung ermittelt werden (*Forschungsziel 3*).

Da möglichst viele Kita-Leitungen in ganz Deutschland erreicht werden sollten, wurde als Erhebungsmethode die schriftliche Befragung gewählt. Schriftliche Befragungen bieten den Vorteil, vor allem bei einem großen Studienkollektiv, geografisch verstreut lebende Personen relativ leicht zu erreichen und die Befragung recht schnell und kostengünstig durchführen zu können (vgl. Diekmann, 2016, S. 514). Außerdem ist das Ausfüllen zeitlich und örtlich nicht an einen bestimmten Termin gebunden. Zudem gestalten sich die Erhebungssituationen anonymer, was sich sowohl vorteilhaft auf ehrlichere Angaben als auch auf eine intensivere Auseinandersetzung mit der Thematik auswirken kann (vgl. Döring und Bortz, 2016, S. 237; Diekmann, 2016, S. 514). Darüber hinaus erhöht laut Diekmann (vgl. 2016, S. 514) eine schriftliche Befragung die Durchführungsobjektivität, da sie eine identische Formulierung der Fragen für alle Teilnehmenden vorgibt.

Darüber hinaus wurde die Befragung online durchgeführt. Online-Befragungen sind zeitlich und räumlich unabhängig, „[...] alle Befragungspersonen können über große Entfernungen und Grenzen hinweg simultan kontaktiert werden“ (Wagner und Hering, 2014, S. 662). Aus diesem Grund fiel die Wahl bewusst auf eine Online-Befragung. Darüber hinaus bieten Online-Befragung technische Vorteile. Insbesondere die automatische Filterführung, die automatischen Checks auf Item-Nonresponse und Plausibilität erleichtern den Teilnehmenden das Ausfüllen ihres Fragebogens und erhöhen die Datenqualität (vgl. Taddicken, 2013, S. 214). Zudem drohen bei online-gestützten Erhebungen keine Fehler durch manuelle Datenerfassungen, da die eingegebenen Daten direkt auf einem Server online gespeichert werden (vgl. Wagner und Hering, 2014, S. 663). Außerdem werden Online-Befragungen von den Teilnehmenden häufig als anonymer wahrgenommen, wodurch sozial erwünschte Antworten deutlich seltener auftreten (vgl. Taddicken, 2013, S. 214).

5.2.2.1 Konzeption des Fragebogens

Der Fragebogen für die Kita-Leitungen wurde in einem mehrstufigen Verfahren entwickelt. Im ersten Schritt wurde auf Basis von Literatur und Expertengesprächen ein Fragebogen erarbeitet, der im zweiten Schritt mit Fachleuten aus dem Bereich Ernährungsbildung –

Mitgliedern des wissenschaftlichen Beirates des Projektes ErnBildung und einer Fachberatung für Kindertageseinrichtungen – diskutiert und entsprechend angepasst wurde. Diese Version des Fragebogens wurde anschließend im Rahmen eines Pretests mit Kita-Leitungen auf seine Tauglichkeit und Handhabung überprüft. Nach Abschluss des Pretests wurde der Fragebogen, entsprechend der Ergebnisse des Pretests, modifiziert und in der Breite eingesetzt. Der finale Fragebogen wird im Folgenden vorgestellt und ist im Anhang als Word-Version abgebildet (vgl. Abbildung A-1).

Der Fragebogen enthält insgesamt 75 Fragen. Die überwiegend verwendete Frageform ist die geschlossene Frage ($n = 33$). Hier ist die Anzahl der möglichen Antwortkategorien vorgegeben und der Befragte muss seine Antwort in diese einpassen (vgl. Porst, 2014, S. 53). Dabei haben die Teilnehmenden, je nach Frage, die Möglichkeit sich für eine zulässige Antwort zu entscheiden (Einfachnennung) oder zwischen mehreren vorgegebenen Kategorien auszuwählen (Mehrfachnennungen). Weiterhin werden 25 Fragen halboffen (sogenannte Hybridfragen) gestellt. Sie enthalten neben den vergebenen Antwortkategorien einen offenen Beantwortungsteil wie „Sonstiges, und zwar...“. Diese Fragen bieten sich nach Porst (2014, S. 59) immer dann an, „wenn das tatsächliche Universum möglicher Antworten auf eine Frage zwar gut abgeschätzt (geschlossene Frage), aber nicht definitiv bestimmt werden kann (offene Frage)“. Zudem werden 17 offene Fragen formuliert. Hier sind keine Antwortoptionen vorgegeben, sondern freie Textfelder, in denen die Befragten in ihren eigenen Worten antworten können. Offene Fragen werden vor allem dann verwendet, wenn „[...] nur ein geringes Vorwissen über Gründe, ihr Zustandekommen und die Aspekte einer Ansicht beim Forscher besteht“ und/oder „[...] wenn der Bezugsrahmen der Befragten ermittelt werden soll“ (Porst, 2014, S. 57). Im vorliegenden Fragebogen dienen offene Fragen z. B. dazu, das Verständnis von Ernährungsbildung abzufragen oder wünschenswerten Unterstützungsbedarf und Bedingungen im Hinblick auf Ernährungsbildung zu ermitteln. Insgesamt handelt es sich bei dem vorliegenden Fragebogen um einen teilstandardisierten Fragebogen (vgl. Diekmann, 2016, S. 437). Darüber hinaus erlauben Filterfragen den Teilnehmenden, irrelevante Fragen zu überspringen. Ebenso gibt es Pflichtfragen, die von allen Teilnehmenden beantwortet werden müssen, und Fragen, bei denen die Teilnehmenden selber entscheiden können, ob sie eine Antwort geben.

Thematisch gliedert sich der Fragebogen in sechs Blöcke. Die Auswahl der Themenbereiche und Fragen resultiert aus der Gesamtfragestellung des Forschungsprojektes ErnBildung, in dem die Kita-Leitungsbefragung eingebettet war (vgl. Hesecker et al., 2018, S. 36). Im Folgenden werden die sechs übergeordneten Themenbereiche aufgelistet. Die einzelnen Fragen können dem Fragebogen im Anhang entnommen werden (vgl. Abbildung A-1):

1. Allgemeine Daten zur Person (*4 Fragen*)
2. Strukturelle Fragen zur Kindertageseinrichtung (*12 Fragen*)

3. Verpflegung in der Kindertageseinrichtung (23 Fragen)
4. Ernährungsbildung in der Kindertageseinrichtung (23 Fragen)
5. Fortbildung im Bildungsbereich Ernährung (9 Fragen)
6. Abschlussfragen (3 Fragen).

5.2.2.2 Auswahl der Stichprobe

Im Fokus der Untersuchung standen Kita-Leitungen, denn sie übernehmen im Hinblick auf eine gute pädagogische Qualität in den Einrichtungen eine Schlüsselposition ein (vgl. Kapitel 3.4). Sie gelten im Rahmen ihrer Organisations- und Managementfunktion als wesentlicher Parameter für die Qualität von Kindertageseinrichtungen. Für eine erfolgreiche Umsetzung von Ernährungsbildung in Kindertageseinrichtungen kann als Voraussetzung angesehen werden, dass insbesondere sie sich des Bildungsauftrages für Ernährung bewusst sind, die Bereitschaft für ein Engagement in diesem Bereich zeigen und Ernährung in das pädagogische Konzept der Kindertageseinrichtung integrieren. Darüber hinaus können sie nicht nur die Orientierungen der Einrichtung mitprägen, sondern auch Einfluss auf die Haltung der pädagogischen Mitarbeiterinnen nehmen und die strukturellen Rahmenbedingungen der Kindertageseinrichtung mitbestimmen. Aus diesen Gründen wurden für die vorliegende Untersuchung Kita-Leitungen als Zielperson für die Befragung gewählt. Befragt werden sollten Kita-Leitungen aus allen Bundesländern und Kindertageseinrichtungen unterschiedlicher Trägerschaft, um möglichst das gesamte Spektrum der Kita-Landschaft in Deutschland abzubilden.

Die Grundgesamtheit für die Befragung bilden die im Jahr 2016 existierenden 54.871 Kindertageseinrichtungen (vgl. Statistisches Bundesamt, 2016). Ausgehend hiervon und einer angestrebten Stichprobengröße von ca. 500 zu befragenden Kindertageseinrichtung sowie einer angenommenen Rücklaufquote von 20 % wurde eine Zufallsstichprobe von 2.500 Kindertageseinrichtung gezogen. Diese Stichprobe wurde geschichtet nach Bundesland ausgewählt, so dass die Anzahl der Einrichtungen pro Bundesland in der Stichprobe proportional zu der Anzahl der Einrichtungen in dem jeweiligen Bundesland gemäß den Angaben der amtlichen Statistik ist. Innerhalb der Bundesländer wurden die Tageseinrichtungen zufälligen gezogen.

Die Adressen der Einrichtungen für die Generierung der Stichprobe stammen je nach Bundesland aus unterschiedlichen Quellen: entweder aus den Einrichtungsverzeichnissen der Landesjugendämter oder aus den Kita-Adressverzeichnissen der Statistischen Landesämtern oder aus den freizugänglichen online Kita-Findern bzw. Kita-Datenbanken der Bundesländer. Auf die Kita-Finder bzw. Datenbanken der Bundesländer wurde nur zurückgegriffen, wenn keine Verzeichnisse über die ersten beiden Wege gewonnen werden konnten.

Da durch die gezogene Zufallsstichprobe von 2.500 Kindertageseinrichtungen nicht die gewünschte Rückläuferzahl von 500 Fragebögen erreicht wurde, wurde eine zweite Befragungswelle eingeleitet, indem zusätzlich die Landes- bzw. Bezirksverbände der Spitzenverbände der Freien Wohlfahrtspflege (AWO, Diakonie/BETA, Deutscher Caritasverband/KTK, Deutscher Paritätischer Wohlfahrtsverband und Deutsches Rotes Kreuz) sowie der kommunalen Spitzenverbände (Städte- und Gemeindetage der Bundesländer) um Unterstützung gebeten wurden. Darüber hinaus wurden bundesweit gezielt Kita-Träger ebenso wie die Vernetzungsstellen Kita- und Schulverpflegung der Bundesländer angeschrieben mit der Bitte um Bekanntmachung und Weiterleitung der Befragung an Kindertageseinrichtungen bzw. Kita-Leitungen.

5.2.2.3 Durchführung der Befragung

Die Befragung wurde im Zeitraum von August 2017 bis Februar 2018 durchgeführt. Die Befragung erfolgte Online über das vom Bundesamt für Sicherheit in der Informationstechnik geprüfte Umfragetool „LamaPoll“ (www.lamapoll.de).

Alle Kita-Leitungen der Stichprobe erhielten per E-Mail eine Einladung zur Befragung. Diese enthielt, neben dem Zugangslink zum Fragebogen, Informationen über die Ziele und den Ablauf der Befragung sowie Hinweise zum Datenschutz. Die Teilnahme war für die Kita-Leitungen freiwillig, Voraussetzung war die aktive Abgabe einer Einwilligungserklärung. Die Bearbeitung des Fragebogens dauerte etwa 20 bis 30 Minuten.

5.2.2.4 Datenauswertung

Die erhobenen Daten wurden von „LamaPoll“ in das Statistikprogramm IBM SPSS Statistic, Version 25 exportiert und mithilfe von SPSS analysiert.

Kategorische Variablen wurden deskriptiv ausgewertet und in gerundeten absoluten und/oder relativen Häufigkeiten dargestellt. Die offenen und halboffenen Fragen u. a. zum Verständnis von Ernährungsbildung wurden mittels der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (vgl. 2015, S. 67 f.) ausgewertet. Die Auswertungskategorien wurden induktiv, anhand der Antworten der Kita-Leitungen, entwickelt.

Bevor mit der Auswertung der Daten begonnen wurde, wurden darüber hinaus die Rohdaten bereinigt und auf Plausibilität geprüft. Fragebögen mit einer Abschlussquote von weniger als 50 % wurden ausgeschlossen. Weitere Fragebögen enthielten unplausible Antworten, wie z. B., dass nur ein Kind in der Kindertageseinrichtung betreut würde, und wurden deswegen ausgeschlossen. Insgesamt lagen für die Auswertung am Ende $n = 485$ Fragebögen vor.

5.2.3 Experteninterviews mit Trägerverbänden und Kita-Trägern

Um weitere Informationen über die Einflussfaktoren auf den Prozess der Ernährungsbildung in Kindertageseinrichtungen zu erhalten, wurden ergänzend zur Kita-Leitungsbefragung leitfadengestützte Experteninterviews mit Vertreterinnen von Trägerverbänden und Kita-Trägern geführt. Diese zielten darauf ab, Informationen über die Einflussnahme von Kita-Trägern und Trägerverbänden als Kontextbedingung auf den Prozess der Ernährungsbildung in Kindertageseinrichtungen zu erhalten (*Forschungsziel 4*).

Als Erhebungsinstrument wurde das leitfadengestützte Experteninterview in Anlehnung an das Konzept von Meuser und Nagel (1991; 2009a) gewählt. Es wurde keine narrative Interviewform verwendet, da nicht die interviewte Person mit ihrer Biografie Gegenstand des Forschungsinteresses ist, sondern sie als Quelle von Informationen über den zu erforschenden Sachbestand interessiert. Im Folgenden wird die Methode des leitfadengestützten Experteninterviews vorgestellt und dessen Eignung für diese Arbeit begründet, bevor im Anschluss auf den Interviewleitfaden, die Stichprobe und die Durchführung der Interviews eingegangen wird.

5.2.3.1 Methodik des qualitativen Experteninterviews

Das Experteninterview ist eine besondere Form des qualitativen leitfadengestützten Interviews, bei der die interviewte Person aufgrund ihrer Funktion innerhalb einer Organisation oder Institution und dem darauf basierenden exklusiven Wissen befragt wird (vgl. Meuser und Nagel, 1991, S. 442). Ziel des Experteninterviews ist es, dieses besondere Wissen zu rekonstruieren (vgl. Meuser und Nagel, 1997).

Wer als Experte anzusehen ist, ist nach Meuser und Nagel (vgl. 1991, S. 443) relational zum Forschungsinteresse. Der Expertenstatus wird im Hinblick auf die Forschungsfrage verliehen, d. h. es gibt nicht den Experten per se, sondern jemand wird vom Forscher zum Experten ernannt. Allgemein gilt eine Person als Experte, die „in irgendeiner Weise Verantwortung trägt für den Entwurf, die Implementierung oder die Kontrolle einer Problemlösung oder wer über einen privilegierten Zugang zu Informationen über Personengruppen oder Entscheidungsprozesse verfügt“ (Meuser und Nagel, 1991, S. 443). Jedoch zeichnet nicht jedes Sonderwissen gleich einen Experten aus, sondern Sprondel (vgl. 1979, S. 141 und 148) grenzt dieses auf eine „sozial institutionalisierte Expertise“ ein, die an die Berufsrolle gebunden ist. Folglich wird eine Person zum Beispiel nicht durch eine vertiefte Beschäftigung mit einem Hobby zum Experten. Zudem fällt auch die Verallgemeinerung des Begriffs mit der Bezeichnung jedes Menschen als „Experte seines Lebens“ weg. Meuser und Nagel (vgl. 2009b) weisen darauf hin, dass eine Expertise nicht allein an eine Ausbildung gebunden sein muss und

charakterisieren Experten als aktive Partizipanten, die sowohl durch berufliche wie auch ehrenamtliche Tätigkeiten problembezogen ihre Expertise erworben haben können.

Bogner und Menz (vgl. 2009, S. 71) unterscheiden drei Dimensionen des Expertenwissens: das technische Wissen, das Prozesswissen und das Deutungswissen. Das technische Wissen umfasst Wissen über „Operationen und Regelabläufe, fachspezifische Anwendungsroutinen, bürokratische Kompetenzen usw.“ und bezieht sich damit im engeren Sinne auf das Fachwissen. Beim Prozesswissen handelt es sich um das praktische Erfahrungswissen, das der Experte aufgrund seiner Funktion „über Handlungsabläufe, Interaktionsroutinen, organisationale Konstellationen sowie vergangene oder aktuelle Ereignisse“ besitzt. Das Deutungswissen beinhaltet „subjektive Relevanzen, Regeln, Sichtweisen und Interpretationen des Experten“ und zielt damit auf die subjektiven Sinnkonstruktionen ab (Bogner und Menz, 2009, S. 71). In der hier vorliegenden Untersuchung steht vor allem das Prozess- und Deutungswissen der Interviewpartnerinnen im Vordergrund und weniger ihr technisches Wissen, denn es geht um ihre Erfahrungen, Beobachtungen sowie um ihre Orientierungen und Einstellungen zum Thema Essen und Ernährungsbildung in der Kindertageseinrichtung.

Für die Erhebung von Expertenwissen erachten Meuser und Nagel (vgl. 2009b, S. 51f.) ein offenes Leitfadeninterview als angemessen, denn das Wissen ist teilweise implizit und kann nicht direkt abgefragt werden, sondern muss anhand von Erläuterungen, Beispielen oder anderen Formen der Explorationen rekonstruiert werden. In der Verwendung eines Interviewleitfadens sehen Meuser und Nagel den Vorteil, dass der Interviewer durch die Entwicklung des Interviewleitfadens zum einen die thematische Kompetenz erwirbt, sich dem Experten als informierten und qualifizierten Gesprächspartner zu präsentieren, und zum anderen vermittelt dies gegenüber dem Interviewpartner ernsthaftes Interesse (vgl. Meuser und Nagel, 2009b, S. 52). Darüber hinaus hilft ein Leitfaden bei der thematischen Fokussierung und vermeidet, in nicht für das Forschungsinteresse relevante Themenbereiche, abzugleiten (vgl. Meuser und Nagel, 2009a, S. 476). Weiterhin trägt der Leitfaden zur Standardisierung der Interviews bei, wodurch die Vergleichbarkeit der Interviews gewährleistet wird (vgl. Mayring, 2016, S. 70). In der vorliegenden Arbeit wurden Vertreterinnen von Trägerverbänden und Kita-Trägern mittels leitfadengestützten Experteninterview befragt.

5.2.3.2 Entwicklung der Interviewleitfäden

Der entwickelte Interviewleitfaden galt als Richtschur und enthielt offen gehaltene Hauptfragen, die im Interview unbedingt beantwortet werden sollen, die Frageformulierung und die Reihenfolge der Fragen waren jedoch unverbindlich. Im nachfolgenden Abschnitt wird der verwendete Interviewleitfaden vorgestellt (vgl. Tabelle A-17 im Anhang).

Um einen gewissen Grad an Vergleichbarkeit zwischen den Interviews zu gewährleisten, wurde für die Interviews mit den Vertreterinnen der Trägerverbände und der Vertreterinnen

der Kita-Träger ein nahezu identischer Gesprächsleitfaden eingesetzt. Beide Leitfäden sprechen inhaltlich die gleichen Themen an, lediglich bei der Formulierung der Fragen gab es stellenweise zielgruppenspezifische Unterschiede. Die Interviewfragen orientieren sich am Forschungsziel vier und dessen Forschungsfragen (vgl. Kapitel 5.1). Mithilfe der Interviews sollen folglich zum einen das subjektive Verständnis der Interviewpartnerinnen sowie die Relevanz von Essen und Ernährungsbildung in der Kindertageseinrichtung aus Sicht der Trägerverbände und Kita-Träger ermittelt und zum anderen Informationen über angebotene Unterstützungsleistungen sowie fördernde und hemmende Faktoren für die Umsetzung von Essen und Ernährungsbildung in Kindertageseinrichtungen gewonnen werden.

Eingeleitet wurden die Interviews durch eine Frage nach der Funktion bzw. den Aufgaben der Vertreterinnen der Trägerverbände bzw. Kita-Träger. Diese Frage diente als „Eisbrecher“ und sollte die Befragten zum Reden ermuntern und eine freundliche, angenehme Gesprächsatmosphäre schaffen. Die anschließenden Fragen beziehen sich auf das Verständnis und die Relevanz von Essen und Ernährungsbildung in der Kindertageseinrichtung. Mit diesen beiden Fragen sollten Informationen über den Stellenwert von Essen und Ernährungsbildung in der Kindertageseinrichtung erhoben werden. Es sollte erfasst werden, ob die Interviewpartnerinnen den Bereich Essen und Ernährungsbildung als Handlungsfeld von Kindertageseinrichtung verstehen und wenn ja, ob sie es im Rahmen ihres Betreuungs- und Versorgungsauftrags einordnen oder auch als Bildungsauftrag sehen. Im Idealfall sollte dies anhand von Beispielen aus der Praxis erläutert werden. Des Weiteren wurden die Interviewten nach Unterstützungsangeboten seitens des Trägerverbands und Kita-Trägers gefragt. Hier interessierte vor allem, ob es Vorgaben oder Empfehlungen für den Bereich Essen und Ernährungsbildung gibt und ob ernährungsbezogene Fortbildungen für das pädagogische Personal angeboten werden. Die letzten beiden Interviewleitfragen befassten sich mit förderlichen und hemmenden Bedingungen und fragten nach Herausforderungen und Lösungsvorschlägen bzw. Gelingensfaktoren für die Umsetzung von Essen und Ernährungsbildung in der Kindertageseinrichtung. Mithilfe dieser Fragen sollten Hinweise für praxisrelevante Empfehlungen und bildungsadministrative Maßnahmen gewonnen werden. Darüber hinaus wurde den Interviewpartnerinnen durch eine offene Abschlussfrage die Thematisierung weiterer Aspekte ermöglicht. Zudem wurden am Ende des Interviews Merkmale wie Berufsabschluss der Interviewpartnerin und Anzahl der angeschlossenen Kindertageseinrichtungen erfasst.

5.2.3.3 Stichprobe und Akquise der Interviewpartnerinnen

Die leitfadengestützten Experteninterviews wurden mit Vertreterinnen von Spitzenverbänden der freien Wohlfahrtspflege und unterschiedlichen Kita-Trägern durchgeführt. Sie können im Sinne von Meuser und Nagel (vgl. 1991) als Experten verstanden werden, denn sie verfügen

aufgrund ihrer beruflichen Funktion über privilegiertes Wissen im Hinblick auf den Prozess der Ernährungsbildung in Kindertageseinrichtungen, das nicht jedem zugänglich ist. Kita-Träger haben die Fach- und Dienstaufsicht über die Kindertageseinrichtungen und tragen somit die Verantwortung für die Umsetzung von Essen und Ernährungsbildung in der Kindertageseinrichtung. Darüber hinaus übernehmen Kita-Träger und Trägerverbände eine beratende Funktion, wodurch sie einen entscheidenden Einfluss auf den Prozess der Ernährungsbildung in Kindertageseinrichtungen nehmen können (vgl. Kapitel 3.3).

Die Auswahl der Interviewpartnerinnen erfolgte bewusst und kriteriengesteuert. Nach Kelle und Kluge (vgl. 2010, S. 43) wird durch die kriteriengesteuerte Fallauswahl sichergestellt, dass für die Fragestellung relevante Fälle in die Studie einbezogen werden. Eine zufällige Stichprobenziehung ist ihrer Ansicht nach bei einer qualitativen Vorgehensweise ungeeignet, da sie bei kleinen Stichproben zu einer folgenschweren Verzerrung des Datenmaterials führen könnte: „Es würde durch eine Zufallsziehung eher unwahrscheinlich, dass solche Personen, Situationen oder institutionellen Felder untersucht werden, die für das Forschungsproblem tatsächlich bedeutsam sind“ (Kelle und Kluge, 2010, S. 42). Darüber hinaus gibt es in Deutschland weder ein Verzeichnis über alle Kita-Träger noch über alle Trägerverbände und deren Unterorganisationen, so dass die Grundgesamtheit der Kita-Träger und Trägerverbände unbekannt ist und eine Zufallsauswahl daher nicht möglich war.

Die potenziellen Interviewpartnerinnen wurden über eine allgemeine Internet-Recherche identifiziert. Über die Internetseiten der sechs großen Spitzenverbände der Freien Wohlfahrtspflege (Arbeiterwohlfahrt, Deutscher Caritasverband, Der Paritätische Gesamtverband, Deutsches Rotes Kreuz, Diakonie Deutschland – Evangelisches Werk für Diakonie und Entwicklung und Zentralwohlfahrtsstelle der Juden in Deutschland) sowie des Deutschen Städte- und Gemeindebundes wurde eine Adressdatenbank mit allen Bezirks- bzw. Landesverbänden und deren Ansprechpartnerinnen für den Bereich Kindertageseinrichtung (falls diese erkennbar war) aufgebaut. Darüber hinaus wurde eine Adressdatenbank mit Kita-Trägern erstellt. Hierfür wurden zum einen die Kita-Adressverzeichnisse der Jugendämter genutzt, in denen teilweise die Kita-Träger mit aufgeführt werden (vgl. Kapitel 5.2.2.2), und zum anderen wurde über die Internetsuchmaschine „Google“ nach Kita-Trägern recherchiert. Anhand der erstellten Datenbanken wurden pro Gruppe jeweils 20 potenzielle Interviewpartnerinnen ausgewählt. Einschlusskriterium hierfür war, dass der Name, die E-Mail-Adresse sowie eine (allgemeine) Telefonnummer bekannt war. Darüber hinaus wurde bei der Auswahl der Interviewpartnerinnen beachtet, dass diese möglichst aus verschiedenen Bundesländern stammen und sich in der Art des Trägers bzw. Spitzenverbandes unterscheiden. Als Zielgröße wurden insgesamt 20 Interviews definiert.

5.2.3.4 Durchführung der Experteninterviews

Da in der vorliegenden Untersuchung nicht das Wie, d. h. die Sprache, im Fokus steht, sondern der Inhalt des Gesagten zentral ist, wurden die Experteninterviews aus forschungsökonomischen Gründen telefonisch geführt. Telefoninterviews sind nach Busse (vgl. 2003, S. 28) eine sehr effiziente und ökonomische Art der qualitativen Datenerhebung, denn es entstehen weder Wege noch Kosten bei der Interviewdurchführung. Darüber hinaus werden Telefoninterviews laut Hillman (vgl. 2007, S. 890) als anonym und weniger persönlich bedrängend angesehen, wodurch eine geringere Verweigerungsrate einhergeht. Ebenso erlauben Telefoninterviews eine größere terminliche Flexibilität und werden oftmals als angenehmer empfunden (vgl. Gläser und Laudel, 2009, S. 153).

Die 40 ausgewählten potenziellen Interviewpartnerinnen (vgl. Kapitel 5.2.3.3) wurden – wie von Meuser und Nagel (vgl. 1997, S. 484) empfohlen – schriftlich, per E-Mail kontaktiert und in knapper Form über das Forschungsvorhaben allgemein, die Ziele und thematischen Schwerpunkte des Interviews, die Vorgehensweise sowie über die Wahrung des Datenschutzes, die anonyme Auswertung und die Freiwilligkeit des Interviews informiert. Hatten die angeschriebenen Personen die Teilnahme am Interview nicht abgesagt, wurden sie anschließend im angekündigten Zeitraum angerufen und ihre Bereitschaft für das Interview wurde abgefragt. Im nächsten Schritt wurde das Telefoninterview durchgeführt. Die Interviews fanden im Zeitraum von Februar bis April 2018 statt und dauerten in der Regel 15 Minuten. Um einen Informationsverlust bzw. Informationsveränderungen zu vermeiden, wurden die geführten Gespräche aufgezeichnet. Zudem wurde nach jedem geführten Interview ein Postskriptum erstellt, indem die Interviewerin ihre Eindrücke der Interviewsituation dokumentiert hat.

Die aufgezeichneten Interviews wurden anschließend für die Auswertung transkribiert. Nach Mauser und Nagel kann bei Experteninterviews auf ein aufwendiges Notationssystem verzichtet werden: „Pausen, Stimmlagen sowie sonstige nonverbale und parasprachliche Elemente werden nicht zum Gegenstand der Interpretation gemacht“ (Meuser und Nagel, 1991, S. 455). Daher erfolgte die Transkription nach den Regeln des einfachen Transkriptionssystems nach Dresing und Pehl (vgl. 2018).

Unmittelbar nach der Transkription wurden die Interviews anonymisiert, d. h. so verändert, dass weder am Dateinamen noch am Text erkennbar ist, mit wem das Interview geführt wurde.

5.2.3.5 Auswertung der Experteninterviews mit der qualitativen Inhaltsanalyse

Da nicht der Text selbst das Untersuchungsobjekt ist, sondern der Inhalt des Gesagten im Fokus steht, erfolgte die Auswertung der qualitativen Experteninterviews mittels des

Verfahrens der qualitativen, inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) unter Hinzuziehung der Ausführungen von Gläser und Laudel (2009).

Die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2015, S. 11) hat zum Ziel, „Material, das aus irgendeiner Art von Kommunikation stammt“ zu analysieren. Dabei soll systematisch, also regelgeleitet und theoriegeleitet vorgegangen werden (vgl. Mayring, 2015, S. 13). Zentrales Element der qualitativen Inhaltsanalyse ist, wie bereits in Kapitel 5.2.3.1 erläutert, ein Kategoriensystem, anhand dessen alle für die Forschungsfrage relevanten Informationen aus dem Material extrahiert und definierten Kategorien zugeordnet werden (vgl. Mayring, 2015, S. 51). Das Kategoriensystem basiert auf den theoretischen Vorüberlegungen der Untersuchung, ist nach Gläser und Laudel (vgl. 2009, S. 201) – im Gegensatz zum Mayringschen Verfahren – aber offen für unvorhergesehene Informationen und kann während der Extraktion verändert und an die Besonderheiten des Materials angepasst werden.

Die Analyse wird in einzelne Schritte zerlegt und folgt einem vorab festgelegten Ablaufmodell. „Dadurch wird sie für andere nachvollziehbar und intersubjektiv überprüfbar, dadurch wird sie übertragbar auf andere Gegenstände, für andere benutzbar, wird sie zur wissenschaftlichen Methode“ (Mayring, 2015, S. 61). Nach Mayring (vgl. 2015, S. 67 f.) gibt es verschiedene Formen bzw. Techniken der qualitativen Inhaltsanalyse. Aufgrund der Zielsetzung und der Fragestellung wurde in der vorliegenden Arbeit die inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse gewählt. Diese Form zielt darauf ab, mithilfe eines entwickelten Kategoriensystems aus der Fülle des Interviewmaterials die Themen, Inhaltsbereiche und Aspekte herauszuarbeiten, die für die Beantwortung der Forschungsfrage relevant sind (vgl. Mayring, 2015, S. 103). So wird die Informationsfülle systematisch reduziert und entsprechend dem Untersuchungsziel strukturiert.

Abbildung 6 gibt einen Überblick über die Schritte der durchgeführten inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse. Die gewählte Vorgehensweise orientiert sich dabei an dem Ablaufmodell von Mayring (vgl. 2015, S. 104) sowie an der detaillierten Beschreibung von Kuckartz (vgl. 2016, S. 100 - 121).

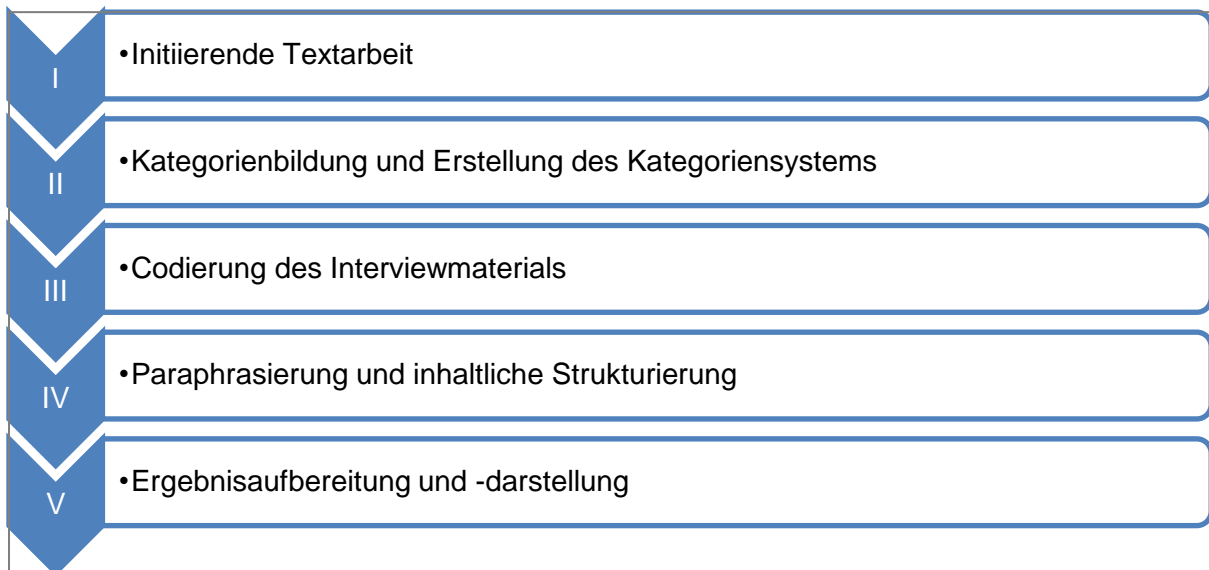


Abbildung 6: Ablaufmodell der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse (in Anlehnung an Mayring, 2015, S. 104 und Kuckartz, 2016, S. 100)

Schritt 2: Kategorienbildung und Erstellung des Kategoriensystems

Herzstück jeder strukturierenden Inhaltsanalyse ist die Konstruktion eines Kategoriensystems. Die enthaltenen Kategorien stellen Strukturierungsdimensionen dar, die an das Material herangetragen werden und mithilfe dessen alle relevanten Informationen aus dem Material herausgearbeitet werden (vgl. Mayring, 2015, S. 97). Die Kategorien können je nach Forschungsfrage deduktiv oder induktiv gebildet werden (vgl. Kuckartz, 2016, S. 59). In der vorliegenden Arbeit wurden die Kategorien aus dem Interviewleitfaden abgeleitet, was nach Kuckartz (vgl. 2016, S. 60) ein deduktives Vorgehen darstellt.

Die folgenden Kategorien wurden anhand des Interviewleitfadens gebildet:

- Funktion/Aufgaben der Interviewpartnerin
- Verständnis von Essen und Ernährungsbildung in der Kindertageseinrichtung
- Relevanz von Essen und Ernährungsbildung in der Kindertageseinrichtung
- Unterstützungsangebote im Bereich Essen und Ernährungsbildung
- Herausforderungen bei der Umsetzung von Essen und Ernährungsbildung in der Kindertageseinrichtung
- Wünsche/Lösungsvorschläge für die Umsetzung von Essen und Ernährungsbildung in der Kindertageseinrichtung.

Für jede entwickelte Kategorie wurde eine Definition formuliert, in der genau bestimmt wurde, welche Textbestandteile zu der Kategorie gehören. Darüber hinaus wurden für jede Kategorie typische Interviewzitate – sog. Ankerbeispiele – identifiziert, die verdeutlichen, welche Textstellen unter die jeweilige Kategorie fallen (vgl. Mayring, 2015, S. 97). Das Kategoriensystem, inklusive der Definitionen und Ankerbeispielen, ist im Anhang (vgl. Tabelle A-18) abgebildet.

Schritt 3: Codierung des Interviewmaterials

Nach der Konstruktion des Kategoriensystems folgte die Erprobung und Anwendung. In einem ersten Materialdurchgang wurde das Interviewmaterial ausschnittsweise mithilfe des entstandenen Kategoriensystems codiert. Es zeigte sich, dass die Kategorien passen und die Definitionen sowie Ankerbeispiele eine eindeutige Zuordnung ermöglichen. Im Anschluss erfolgte ein erneuter Materialdurchlauf, bei dem das gesamte Interviewmaterial codiert wurde.

Schritt 4: Paraphrasierung und inhaltliche Strukturierung

Um das Datenmaterial weiter aufzubereiten und zu strukturieren, wurden im nächsten Schritt alle codierten Textstellen paraphrasiert. Beim Paraphrasieren werden nach Mayring (2015, S. 71) „die einzelnen Kodiereinheiten [...] in eine knappe, nur auf den Inhalt beschränkte, beschreibende Form umgeschrieben [...]“. Dabei werden ausschmückende Textbestandteile, die keinen Inhalt haben wie z. B. Füllwörter, weggelassen. Dadurch wurde das Datenmaterial weiter zusammengefasst und auf die für die Forschungsfrage wesentlichen Inhalte reduziert und abstrahiert. Im Anschluss wurden die erstellten Paraphrasen in einer tabellarischen Fallübersicht thematisch zusammengefasst. Redundante Paraphrasen wurden dabei gestrichen bzw. subsumiert. In der so entstandenen Themenmatrix sind alle Interviews in Bezug auf die vorab festgelegten Kategorien fokussiert und vergleichend dargestellt (vgl. Kuckartz, 2016, S. 115 f.).

Schritt 5: Ergebnisaufbereitung und -darstellung

Die Auswertung der Ergebnisse erfolgte in Form der „kategorienbasierten Auswertung entlang der Hauptthemen“ nach Kuckartz (vgl. 2016, S. 118 f.). Die in Schritt vier entstandene Themenmatrix bildete dabei den Ausgangspunkt. Die Darstellung der Ergebnisse erfolgt in Kapitel 6.3. für jede Hauptkategorie. Dabei werden prototypische Beispiele zur Verdeutlichung zitiert.

6 Ergebnisse

Dieses Kapitel beschreibt die Ergebnisse der Analysen der rechtlichen und bildungspolitischen Rahmenvorgaben, der Kita-Leitungsbefragung und der Experteninterviews mit den Vertreterinnen der Trägerverbände und Kita-Trägern. Ziel ist, die in Kapitel 5.1 aufgestellten Forschungsfragen zu beantworten und damit einen Beitrag zur Schließung der Forschungslücken im Bereich der Ernährungsbildung in Kindertageseinrichtungen zu leisten. Die Interpretation und Diskussion der Ergebnisse im Hinblick auf die Forschungsfragen erfolgen in Kapitel 7.2.

6.1 Analyse der rechtlichen und bildungspolitischen Rahmenvorgaben

Im Fokus des vorliegenden Unterkapitels steht die Frage, inwiefern Essen und Ernährungsbildung in den Kita-Gesetzen bzw. Verordnungen der Länder für Kindertageseinrichtungen, in den landesspezifischen Bildungsplänen für die frühkindliche Bildung und in den Lehrplänen/ Prüfungsordnungen für die Ausbildung des pädagogischen Personals verankert sind.

6.1.1 Landesrechtliche Regelungen für Kindertageseinrichtungen

Der Bereich Essen und Ernährungsbildung wird in den landesrechtlichen Vorgaben je nach Bundesland unterschiedlich thematisiert und geregelt. In 14 der 16 Bundesländer finden sich Aussagen zu diesem Bereich. In zwei Bundesländern (BW und SH) ist der Bereich Essen und Ernährungsbildung gesetzlich nicht explizit verankert (vgl. Tabelle A-19 im Anhang).

Die meisten Bundesländer ($n = 11$) greifen in ihren landesrechtlichen Regelungen für Kindertageseinrichtungen den Komplex „Verpflegung“ auf. Davon wird in fünf Bundesländern (BB, BE, HE, HH, MV) darauf hingewiesen, dass die Verpflegung bzw. das Mittagessen (ab einem bestimmten Betreuungsumfang) integraler Bestandteil des Leistungsangebots von Kindertageseinrichtungen sein müssen. In den Vorgaben anderer Bundesländer wird gesagt, dass auf Wunsch der Eltern eine Mittagsmahlzeit zur Verfügung gestellt (RP, ST) bzw. eine Teilnahme am Mittagessen ermöglicht werden soll, wenn die Kindertageseinrichtung dieses anbietet (NW). Wie das Verpflegungsangebot zu gestalten ist, wird in insgesamt acht Bundesländern formuliert. Die Vorgaben sind allerdings häufig sehr unspezifisch. So wird beispielsweise in BE darauf verwiesen, dass das Mittagessen „ernährungsphysiologischen Erkenntnissen“ zu entsprechen hat (§ 5 Abs. 4 KitaFöG), in HB soll es „den Qualitätsansprüchen einer gesunden Ernährung genügen“ (§ 12 Abs. 1 und 2 BremKTG), in ST soll es „kindgerecht“ sein (§ 5 Abs. 1 KiFöG) und in TH soll ein „warmes Mittagessen“ zur Verfügung gestellt werden (§ 10 Abs. 3 ThürKitaG). HH gibt in den „Richtlinien für den Betrieb von Kindertageseinrichtungen“ (vgl. Behörde für Arbeit, Soziales, Familie und Integration, 2012)

konkretere Anforderungen für die Verpflegung vor. Das Nahrungsangebot soll in hamburgischen Kindertageseinrichtungen ausreichend und ausgewogen sein, „sich an den aktuellen ernährungswissenschaftlichen Erkenntnissen orientieren“ und „besondere gesundheitlich begründeten Bedürfnisse der Kinder“ oder „besondere Ernährungsvorschriften, resultierend aus religiösen Gründen“ berücksichtigen (Art. 3.6 Richtlinien für den Betrieb von Kindertageseinrichtungen). Zwei Bundesländer (MV und SL) fordern darüber hinaus, dass sich die Verpflegung an dem DGE-Qualitätsstandard für die Verpflegung in Tageseinrichtungen für Kinder orientieren bzw. diesem entsprechen soll. So heißt es z. B. in § 5 Abs. 1 der saarländischen Gesundheitsvorsorge-VO:

„Die [...] angebotenen Mahlzeiten müssen den Qualitätsansprüchen an eine altersgemäße gesunde Ernährung und sollen den Qualitätsstandards für die Verpflegung in Tageseinrichtungen für Kinder der Deutschen Gesellschaft für Ernährung entsprechen [...]“.

Neben dem Komplex „Verpflegung“ finden sich in zehn Landesvorgaben (BB, BE, HB, MV, NI, NW, RP, SN, ST und TH) Aussagen zu den „Kosten“. Hierbei handelt es sich um Regelungen zur Finanzierung der Kita-Verpflegung. Demnach sind in zehn Bundesländern die Kosten für die Verpflegung im Regelfall von den Eltern bzw. Personensorgeberechtigten zu tragen. Hierfür wird ein gesonderter Beitrag erhoben. So ist beispielsweise in § 15 Abs. 6 SächsKitaG geregelt: „Nehmen die Kinder an der Essenversorgung teil, haben die Erziehungsberechtigten neben dem Elternbeitrag einen Verpflegungskostenersatz zu entrichten“. Ebenso haben sich in Berlin das Kind und seine Eltern nach § 1 Abs. 1 TKBG an den Kosten für die Verpflegung zu beteiligen, wobei die monatliche Kostenbeteiligung für das Mittagessen mit 23 Euro fest definiert ist (vgl. § 1 MittagVO).

Vorgaben zur sachlichen Ausstattung der Kindertageseinrichtungen im Hinblick auf den Bereich Essen und Ernährungsbildung sind in den rechtlichen Regelungen von drei Bundesländern (HB, HH und NI) enthalten. Sie schreiben das Vorhandensein einer Küche (und eines Vorratsraumes) vor. Vor allem HH definiert sehr detaillierte Vorgaben:

„In jeder Einrichtung soll eine Küche vorgehalten werden. Wird die Einrichtung mit Essen beliefert, muss zumindest eine Küche vorhanden sein, in der auch warme Getränke und kleinere Speisen zubereitet werden können. Die Küche muss grundsätzlich mit einem Herd, Geschirrspülautomat, Kühlschrank, Waschbecken, Abstellmöglichkeiten für Geschirr etc. und ausreichend Arbeitsfläche ausgestattet sein. Besteck und Geschirr sind in ausreichender Anzahl vorzuhalten. Die Küche darf nicht kleiner als 5 m² sein [...]“ (Art. 2.5 Richtlinien für den Betrieb von Kindertageseinrichtungen).

Ernährung als Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen wird in den Landesvorgaben selten thematisiert. Drei Bundesländer (BY, MV und SL) greifen den Aspekt „Ernährungsbildung“ in ihren rechtlichen Vorgaben auf und verknüpfen „Ernährung“ mit einem Bildungsauftrag. So heißt es beispielsweise in BY: „Kinder sollen lernen, auf eine gesunde und ausgewogene Ernährung [...] zu achten“ (§ 13 Abs. 1 S. 1 AVBayKiBiG) und in SL: „Die betreuten Kinder sind an diese [den DGE-Qualitätsstandard für die Verpflegung in Tageseinrichtungen für Kinder entsprechende] gesunde Ernährung heranzuführen“ (§ 5 Abs. 1 Gesundheitsvorsorge-VO).

6.1.2 Bildungspläne für die frühkindliche Bildung der Länder

In allen bundeslandesspezifischen Bildungsplänen für die frühkindliche Bildung ist Essen und Ernährung in mindestens einem Bildungsbereich verankert. Hauptbildungsbereich, in dem Essen und Ernährung thematisiert wird, ist der nach KMK und JMK im gemeinsamen Rahmen bezeichnete Bildungsbereich „Körper, Bewegung, Gesundheit“ (vgl. Kapitel 3.2.1). Der genaue Titel des Bildungsbereichs variiert zwischen den Bundesländern (vgl. Tabelle 4). So nennen einige Bundesländer wie z. B. BW und ST den Bildungsbereich „Körper“ und die Bundesländer BE, BY, HE und TH „Gesundheit“. Eine Besonderheit stellt NW dar. Es ist das einzige Bundesland, das Ernährung direkt im Titel des Bildungsbereichs aufgreift. Hier heißt der Bildungsbereich „Körper, Gesundheit und Ernährung“. Im Folgenden wird allgemein von dem Bildungsbereich „Körper, Bewegung, Gesundheit“ gesprochen, dieser schließt die vorgenannten Formulierungen mit ein.

Tabelle 4: Übersicht über die Hauptbildungsbereiche für Essen und Ernährung der Bildungspläne für die frühkindliche Bildung der Länder

BL	Titel des Hauptbildungsbereichs mit Ernährungsbezug
BB	Körper, Bewegung und Gesundheit: Balancieren - Springen - Klettern - Entspannen
BE	Gesundheit
BW	Körper
BY	Gesundheit
HB	Körper und Bewegung
HE	Starke Kinder: Gesundheit
HH	Körper, Bewegung und Gesundheit
MV	Bewegung
NI	Körper, Bewegung, Gesundheit
NW	Körper, Gesundheit und Ernährung
RP	Körper - Gesundheit - Sexualität
SH	Körper, Gesundheit und Bewegung
SL	Körper, Bewegung und Gesundheit
SN	Somatische Bildung
ST	Körper
TH	Physische und psychische Gesundheitsbildung

Im Bildungsbereich „Körper, Bewegung, Gesundheit“ werden in allen Bildungsplänen eine Vielzahl an Themen bzw. Inhalten zusammengeführt. Neben Ernährung sind folgende Themenbereiche mit unterschiedlicher Schwerpunktsetzung und Umfang verankert:

- Bewegung
- Körpererfahrung/Körperwahrnehmung/Körperbewusstsein
- Entspannung/Umgang mit Stress
- Hygiene und Körperpflege
- Sexualität
- Sicherheit und Schutz.

In den meisten Bildungsplänen wird Ernährung als ein Teil von Gesundheitsförderung verstanden, wie z. B. in BE, BY, HE und TH. Außerdem ist in einigen Bildungsplänen wie z. B. in BB und HB Ernährung nur ein Randthema und der Schwerpunkt des Bildungsbereichs liegt auf der Bewegung bzw. den körperlichen Erfahrungen.

Im Folgenden werden die ernährungsbezogenen Themen und Inhalte der Bildungspläne für die frühkindliche Bildung vorgestellt. Abbildung 7 bildet die Häufigkeiten der ernährungsbezogenen Themenfelder in den analysierten Bildungsplänen ab. Eine tabellarische Ergebnisübersicht befindet sich im Anhang (vgl. Tabelle A-20).

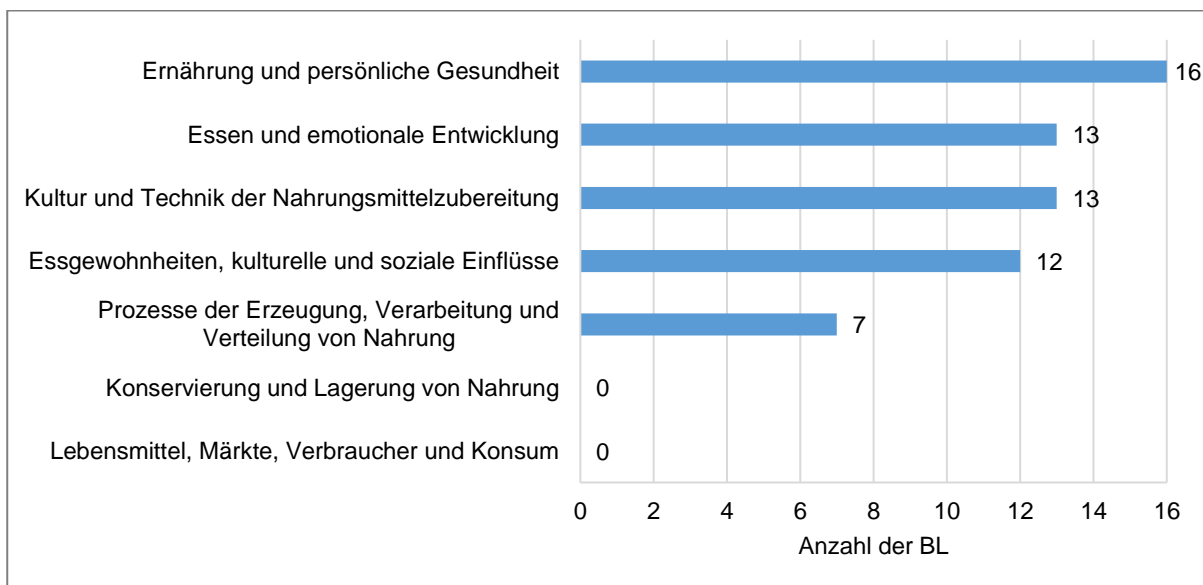


Abbildung 7: Häufigkeiten der Themenfelder in den Bildungsplänen für die frühkindliche Bildung (n = 16)

Inhaltlich sprechen alle Bildungspläne das Themenfeld „Ernährung und persönliche Gesundheit - Ernährungsempfehlungen und Richtlinien, alte und neue Konzepte“ an (vgl. Abbildung 7). Der Schwerpunkt liegt hierbei auf dem Aspekt „Essen und Gesundheit“ (vgl. Abbildung 8). So wird in allen Bundesländern (n = 16) die Bedeutung einer gesundheitsförderlichen bzw. ausgewogenen Ernährung für die Gesundheit und Entwicklung der Kinder

herausgestellt und explizit als Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen definiert. Die Kategorien „Nahrungsmittel“, „Gesundheitsrisiken und Verhütung“ sowie „Verdauung“ nehmen hingegen eine untergeordnete Rolle ein. Sie finden sich nur in ein bis sechs Bildungsplänen wieder.

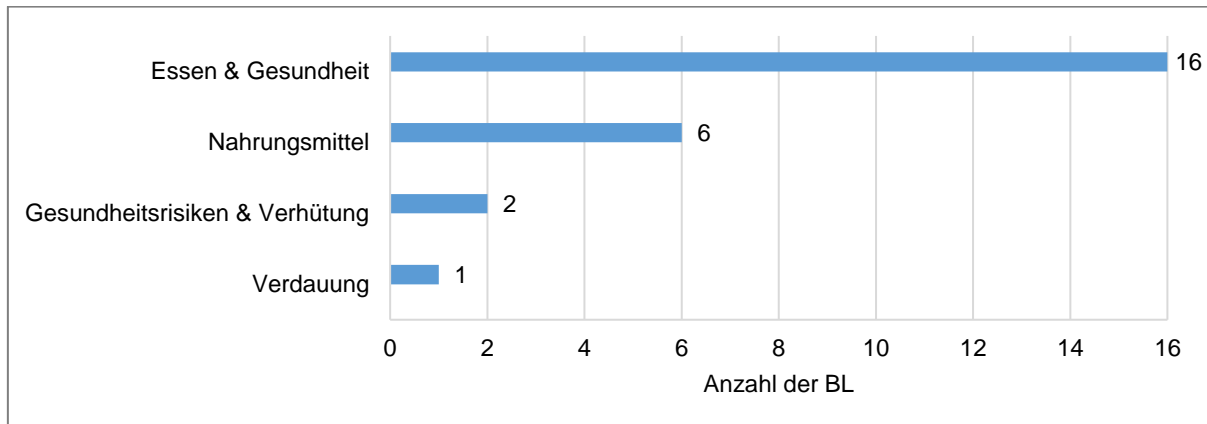


Abbildung 8: Häufigkeiten der Inhalte des Themenfeldes „Ernährung und persönliche Gesundheit - Ernährungsempfehlungen und Richtlinien, alte und neue Konzepte“ (n = 16)

Das Themenfeld „Essen und emotionale Entwicklung – Körper, Identität und Selbstkonzept“ ist in insgesamt 13 der 16 Bildungsplänen verankert (vgl. Abbildung 7). Herausgestellt wird dabei vor allem die „Soziale Bedeutung des Essens, der Essenszubereitung und Umgebung“ (n = 13) (vgl. Abbildung 9). Zudem sollen die Kinder Freude am Essen erfahren und vielfältige Sinnes- und Geschmackserfahrungen erleben (n = 11). Darüber hinaus thematisieren zehn Bundesländer den Aspekt „Körperwahrnehmung“; hierunter wird auch das Wahrnehmen von Hunger, Durst und Sättigung verstanden.

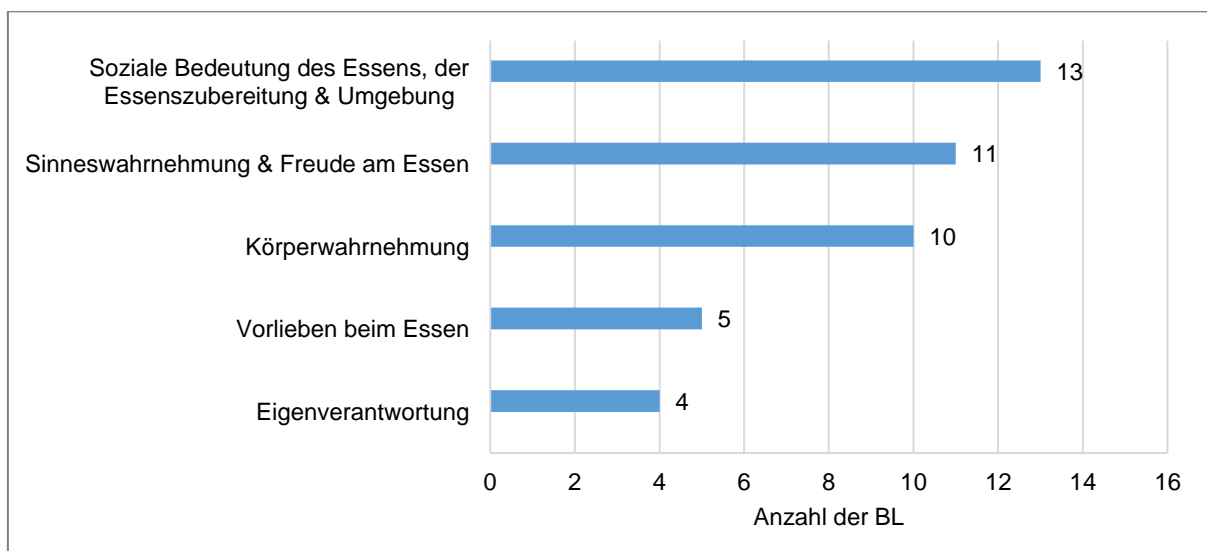


Abbildung 9: Häufigkeiten der Inhalte des Themenfeldes „Essen und emotionale Entwicklung – Körper, Identität und Selbstkonzept“ (n = 13)

Das Themenfeld „Kultur und Technik der Nahrungszubereitung“ wird ebenfalls in insgesamt 13 Bildungsplänen angesprochen (vgl. Abbildung 7). Im Mittelpunkt steht hierbei vor allem die

praktische Nahrungszubereitung mit Kindern ($n = 12$) (vgl. Abbildung 10). Weiterhin wird in der Hälfte der Bildungspläne ($n = 8$) die Nahrungsauswahl thematisiert. Das Tischdecken sowie die Hygiene und Sicherheit bei der Nahrungszubereitung werden hingegen selten bzw. nie als Ziel bzw. Inhalt in den Bildungsplänen genannt.

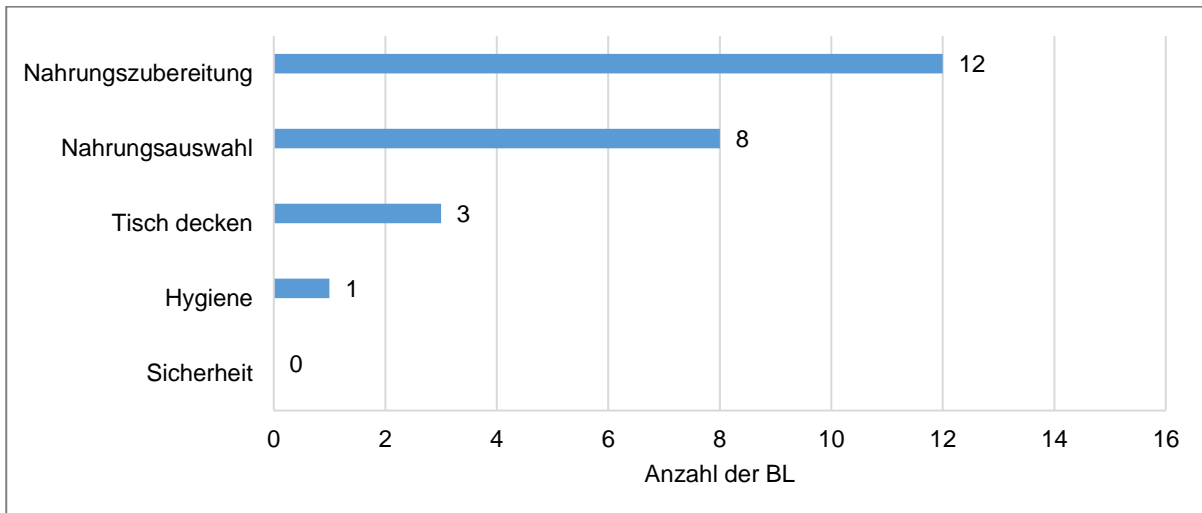


Abbildung 10: Häufigkeiten der Inhalte des Themenfeldes „Kultur und Technik der Nahrungsmittelzubereitung – ästhetisch-kulinarischer Umgang mit Nahrungsmitteln, (inter-)kulturelle, historische, soziale, religiöse Bezüge“ ($n = 13$)

Das Themenfeld „Essgewohnheiten, kulturelle und soziale Einflüsse – Ernährungsweisen, Essstile, Essen in sozialer Gemeinschaft“ ist in insgesamt zwölf Bildungsplänen zu finden (vgl. Abbildung 7). Am häufigsten werden hierbei die Aspekte „Essgewohnheiten anderer“ ($n = 9$) und „Soziale Umgebung“ ($n = 9$) angesprochen (vgl. Abbildung 11). Der Inhalt „eigene Essgewohnheiten“ wird im Gegensatz dazu in nur vier Bildungsplänen genannt, die Inhalte „Zeiten für Mahlzeiten“ sowie „Besondere Anlässe“ in nur einem Bildungsplan und „Mahlzeiten und Zwischenmahlzeiten“ wird in keinem Bildungsplan thematisiert.

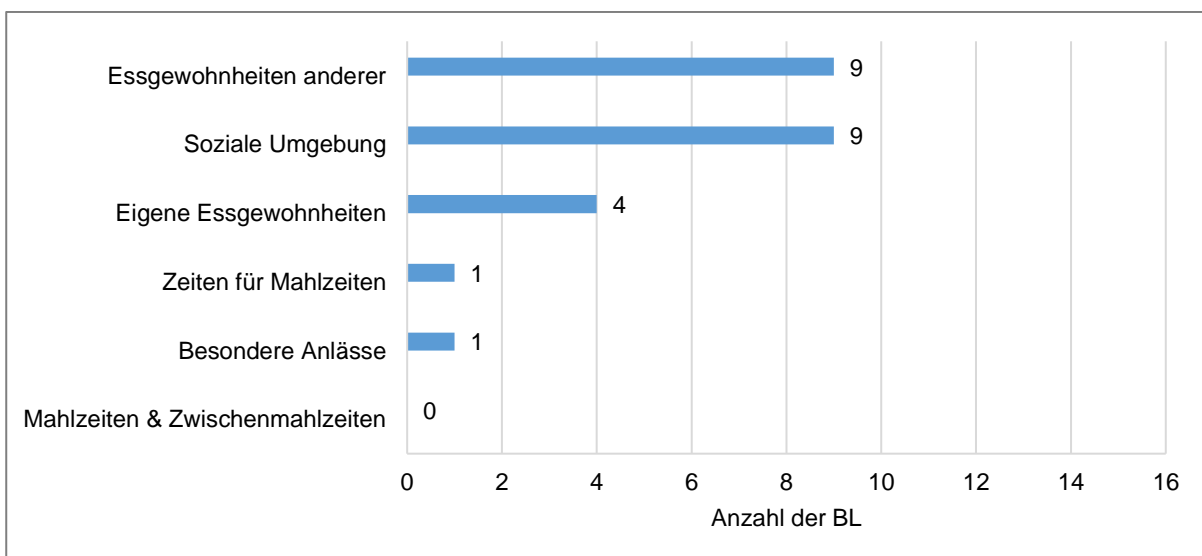


Abbildung 11: Häufigkeiten der Inhalte des Themenfeldes „Essgewohnheiten, kulturelle und soziale Einflüsse – Ernährungsweisen, Essstile, Essen in sozialer Gemeinschaft“ ($n = 12$)

Das Themenfeld „Prozesse der Erzeugung, Verarbeitung und Verteilung von Nahrung - Lebensmittelqualität und globaler Handel“ ist in sieben Bundesländer im Bildungsplan verankert (vgl. Abbildung 7). Im Fokus steht dabei vor allem die Nahrungsmittelherstellung (n = 6) (vgl. Abbildung 12).

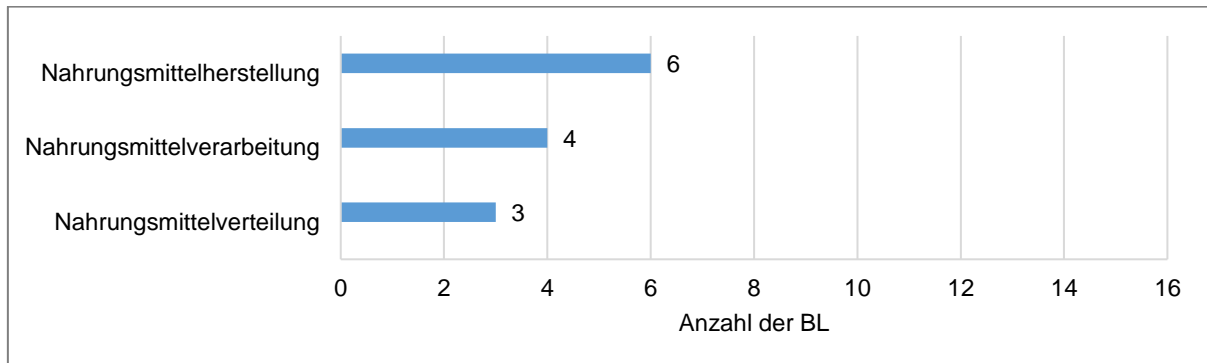


Abbildung 12: Häufigkeiten der Inhalte des Themenfeldes „Prozesse der Erzeugung, Verarbeitung und Verteilung von Nahrung - Lebensmittelqualität und globaler Handel“ (n = 7)

Die Themenfelder „Konservierung und Lagerung von Nahrung – Lebensmittelverderb, Hygiene, europäische Bestimmungen“ sowie „Lebensmittel, Märkte, Verbraucher und Konsum – Marketing, Werbung und Einkauf“ werden in keinem Bildungsplan behandelt (vgl. Abbildung 7).

Anregungen und Impulse für die praktische Umsetzung von ernährungsbezogener Bildungsarbeit in der Kindertageseinrichtung geben insgesamt elf Bundesländer. Zudem sind Verknüpfungen und Überschneidungen mit anderen Bildungsbereichen in den meisten Bundesländern (n = 12) gegeben – vor allem mit den Bildungsbereichen „Mathematik, Naturwissenschaft, (Informations-) Technik“ sowie „Natur und kulturelle Umwelten“.

6.1.3 Lehrpläne und Prüfungsordnungen für die Ausbildung von pädagogischen Mitarbeiterinnen

In den Lehrplänen bzw. Prüfungsordnungen für die Ausbildung des pädagogischen Personals in Kindertageseinrichtungen ist Essen und Ernährungsbildung je nach Ausbildungsniveau im unterschiedlichen Umfang verankert. Die Analyseergebnisse werden im Folgenden getrennt für die drei Ausbildungswege Kinderpflegerin/Sozialassistentin, Erzieherin und Kindheitspädagogin beschrieben. Eine Gesamtübersicht über die Ergebnisse bieten Tabelle 8 und Tabelle 9 am Ende dieses Unterkapitels.

6.1.3.1 Ausbildung zur Kinderpflege und Sozialassistentenz

Insgesamt wurden sechs Lehrpläne für die Ausbildung zur staatlich geprüften bzw. anerkannten Kinderpflegerin analysiert (BW, BY, NW, SL, ST, TH) (vgl. Anhang Tabelle A-10). Zudem wurden zwölf Lehrpläne für die Ausbildung zur staatlich geprüften Sozialassistentin

bzw. zur staatlich geprüften sozialpädagogischen Assistentin untersucht (BB, BE, HE, HH, MV, NI, NW, RP, SH, SN, ST, TH) (vgl. Anhang Tabelle A-11). In allen Lehrplänen der Kinderpflege und Sozialassistenten gibt es Fundstellen mit Ernährungsbezug (vgl. Tabelle 8).

Im Rahmen der Ausbildung zur Kinderpflegerin werden ernährungsbezogene Kompetenzen in berufsbezogenen Lernfeldern, Lernbereichen bzw. Fächern wie z. B. „Ökologie und Gesundheit“ (BY), „Gesundheitslehre“ (SL) oder „Säuglingspflege und Kinderkrankenpflege“ (TH) berücksichtigt. Tabelle 5 gibt einen Überblick mit den Bezeichnungen der berufsbezogenen Lernfelder/Lernbereiche oder Fächer mit explizitem Ernährungsbezug.

Tabelle 5: Titel der berufsbezogenen Lernfelder/Lernbereiche oder Fächer der Kinderpflege-Ausbildung mit explizitem Ernährungsbezug

BL	Titel der berufsbezogenen Lernfelder/Lernbereiche/Fächer mit explizitem Ernährungsbezug
BW	Förderung der körperlichen Entwicklung und Gesunderhaltung
BY	Ökologie und Gesundheit
	Hauswirtschaftliche Erziehung
	Säuglingsbetreuung
NW	Gesundheitsförderung und Pflege
SL	Gesundheitslehre
ST	Bedürfnisse des täglichen Lebens erkennen und ihnen gerecht werden
TH	Gesundheitslehre/-erziehung
	Säuglingspflege und Kinderkrankenpflege
	Nahrungszubereitung

Die Bandbreite der Ernährungsthemen bzw. zu erwerbenden Kompetenzen in der Kinderpflege-Ausbildung ist groß. In allen sechs Lehrplänen für die Kinderpflege wird mindestens ein Inhalt aller vier Themenkomplexe des Auswertungsrasters (vgl. Kapitel 5.2.1.3) behandelt (vgl. Tabelle 8). Das heißt, es sollen in allen sechs Bundesländern Kompetenzen im Bereich „Ernährung und Gesundheit“, „Essgewohnheiten, kulturelle und soziale Einflüsse“, „Gesundheitsförderliche Ernährung in der Kita/Kita-Verpflegung“ und „Vermittlung der Ernährungsbildung“ erworben werden. So sollen Absolventinnen der Kinderpflege beispielsweise immer Kenntnisse über die Ernährungsempfehlungen und Richtlinien allgemein sowie über die Säuglingsernährung und Ernährung bei ernährungsbedingten Krankheiten, wie z. B. Nahrungsmittelintoleranzen und -allergien oder Ernährung des kranken Kindes haben. Zudem nennen fünf Lehrpläne explizit, dass die Absolventinnen die Ernährungsempfehlungen für Kinder kennen sollen. Ebenso findet sich die Kategorie „Nahrungsmittel/Nährstoffe und ihre Funktion“ in fünf Lehrplänen. Darüber hinaus sollen die Absolventinnen der Kinderpflege über die Fertigkeit verfügen, Menüpläne für die Kindertageseinrichtung bzw. allgemein Speisepläne zu erstellen und Nahrung praktisch zuzubereiten. Ferner wird in fünf Lehrplänen das Thema „Sicherheit und Hygiene in der Küche“ angesprochen. Im Bereich „Vermittlung der Ernährungsbildung“ werden laut der Lehrpläne überwiegend Kompetenzen zur pädagogischen Gestaltung von Mahlzeiten bzw. zur Ernährungsbildung allgemein vermittelt.

In den Lehrplänen für die Ausbildung zur Sozialassistentenz sind ernährungsbezogene Kompetenzen hauptsächlich in Lernfeldern, Lernbereichen bzw. Fächern des berufsbezogenen Bereichs wie „Grundlegende hauswirtschaftliche Kompetenzen erwerben und umsetzen“ (BE), „Grundlagen der Theorie und Praxis der Sozialpädagogik und der Sozialpflege: Ernährung und Haushaltsführung“ (HE) oder „Bedürfnisorientierte Unterstützung von Menschen in den Bereichen Ernährung und Nahrungszubereitung mitgestalten“ (ST) zu finden (vgl. Tabelle 6).

Tabelle 6: Titel der berufsbezogenen Lernfelder/Lernbereiche oder Fächer der Sozialassistentenz-Ausbildung mit explizitem Ernährungsbezug und Fokus auf das Arbeitsfeld Kindertageseinrichtung

BL	Titel der berufsbezogenen Lernfelder/Lernbereiche/Fächer mit explizitem Ernährungsbezug und Fokus auf das Arbeitsfeld Kindertageseinrichtung
BB	Grundlegende hauswirtschaftliche Kompetenzen erwerben
BE	Grundlegende hauswirtschaftliche Kompetenzen erwerben und umsetzen
HE	Grundlagen der Theorie und Praxis der Sozialpädagogik und der Sozialpflege: Pflege
	Grundlagen der Theorie und Praxis der Sozialpädagogik und der Sozialpflege: Ernährung und Haushaltsführung
	Theorie und Praxis der Sozialpädagogik
HH	Gesundheit fördern
MV	Körper und Gesundheit
NI	Betreuung und Begleitung von Kindern
NW	Gesundheitsförderung und Pflege
RP	Gesunde Ernährung fördern und hauswirtschaftliche Tätigkeiten durchführen, anleiten und begleiten
SH	Kinder in ihrer Entwicklung und in ihren vielfältigen Lebenswelten verstehen und pädagogische Beziehungen zu ihnen entwickeln
SN	Menschen bei der Bewältigung des Alltags unterstützen
ST	Bedürfnisorientierte Unterstützung von Menschen in den Bereichen Ernährung und Nahrungszubereitung mitgestalten
TH	Ernährungslehre
	Hauswirtschaft
	Fachpraktischer Unterricht in den Bereichen Haushalt, Ernährung, Pflege und Erziehung

Inhaltlich werden in allen Lehrplänen der Sozialassistentenz-Ausbildung Kompetenzen aus dem Bereich „Ernährung und Gesundheit“ sowie „Gesundheitsförderliche Ernährung in der Kita/ Kita-Verpflegung“ angesprochen (vgl. Tabelle 8). Die Themenkomplexe „Essgewohnheiten, kulturelle und soziale Einflüsse“ und „Vermittlung der Ernährungsbildung“ finden in fünf bzw. vier der zwölf Lehrpläne Berücksichtigung. Wissen über Ernährungsempfehlungen und Richtlinien sollen die Absolventinnen in allen zwölf Bundesländern erwerben. Häufig ist dies allerdings sehr allgemein gehalten und nicht für die Zielgruppe Kinder bzw. Säuglinge konkretisiert. Die Fähigkeit Nahrung zubereiten zu können, wird laut Lehrplan in zehn der zwölf Bundesländer vermittelt und der Aspekt „Sicherheit und Hygiene in der Küche“ wird in acht Lehrplänen explizit erwähnt. In weiteren acht Bundesländern sollen die Absolventinnen der Sozialassistentenz über die Fähigkeit verfügen, Speisepläne gestalten zu können, wovon drei

Lehrpläne dies ausdrücklich auf die Menüplan-Erstellung für die Kindertageseinrichtung beziehen.

6.1.3.2 Ausbildung zur Erzieherin

In 14 der 16 Lehrpläne für die FS für Sozialpädagogik ist der Bereich Essen und Ernährungsbildung explizit verankert (vgl. Tabelle 8). Zwei Bundesländer (RP und SN) berücksichtigen den Bereich Ernährung nicht ausdrücklich. Darüber hinaus zeigt die inhaltliche Analyse der 14 Lehrpläne mit expliziten ernährungsbezogenen Fundstellen, dass in einem Lehrplan (TH) Ernährung nur im fachrichtungsübergreifenden Bereich „Fremdsprachen“ verankert ist und nicht in den fachrichtungsbezogenen Modulen. In diesen drei Lehrplänen sind lediglich Anknüpfungspunkte im Bereich Gesundheit bzw. im Wahlpflichtbereich gegeben. Insgesamt haben damit 13 Bundesländer ernährungsbezogene Kompetenzen im berufsbezogenen Bereich verankert (vgl. Tabelle 8). Diese sind häufig in Lernfeldern wie z. B. „Sozialpädagogische Bildungsarbeit in den Bildungsbereichen professionell gestalten“ (BB, BE, NW, SH, SL) oder Lernfeldern wie „Bewegung und Gesundheit fördern, Spiel anregen“ (HH) bzw. in Fächern wie „Ökologie/Gesundheitspädagogik“ (BY) verankert (vgl. Tabelle 7). Weiterhin sehen nahezu alle Bundesländer einen Wahlpflichtbereich im Lehrplan vor, der durch die FS individuell gestaltet werden kann. Hier könnten – abhängig vom Profil und den Rahmenbedingungen der Schule – möglicherweise auch ernährungsbezogene Kompetenzen erworben werden.

Tabelle 7: Titel der berufsbezogenen Lernfelder/Lernbereiche oder Fächer der Erzieherinnen-Ausbildung mit explizitem Ernährungsbezug

BL	Titel der berufsbezogenen Lernfelder/Lernbereiche/Fächer mit explizitem Ernährungsbezug
BB	Sozialpädagogische Bildungsarbeit in den Bildungsbereichen professionell gestalten
BE	Sozialpädagogische Bildungsarbeit in den Bildungsbereichen professionell gestalten
BW	Bildung und Entwicklung II - Lernfeld 7: Gesunderhaltung fördern
BY	Ökologie/Gesundheitspädagogik
HB	Bewegung und Gesundheit fördern
HE	Ökologie/Umwelt- und Gesundheitspädagogik
HH	Bewegung und Gesundheit fördern, Spiel anregen
MV	Gestaltung von Bildungs- und Erziehungsprozessen
NI	Gestaltung von Bildungs- und Erziehungsprozessen I und II
NW	Sozialpädagogische Bildungsarbeit in den Bildungsbereichen professionell gestalten
SH	Sozialpädagogische Bildungsarbeit in den Bildungsbereichen professionell gestalten
SL	Sozialpädagogische Bildungsarbeit in den Bildungsbereichen professionell gestalten
ST	Erziehungs- und Bildungsprozesse in den Bildungsbereichen Gesundheit, Bewegung, Natur, Technik und Mathematik fördern und begleiten

Von den 13 Lehrplänen mit explizitem Ernährungsbezug im berufsbezogenen Bereich betrachten elf Lehrpläne Inhalte des Themenkomplexes „Vermittlung der Ernährungsbildung“ (vgl. Tabelle 8). Im Fokus steht hier vor allem der Aspekt „Gestaltung von pädagogischen Aktivitäten zur Ernährungsbildung“. In den Lehrplänen ist dabei häufig der Satz „Selbst-

bildungs- und Bildungsprozesse in den Bildungsbereichen [...] Gesundheit und Ernährung [...] anregen, unterstützen und fördern“ zu lesen (vgl. u. a. BE, NW, SH und SL). In diesem Rahmen sollen auf den Bildungsbereich bezogene fachspezifische und sozial-pädagogische Kompetenzen erworben werden. Näher konkretisiert und mit Inhalt gefüllt werden diese nicht. Laut einem Lehrplan sollen darüber hinaus die Rolle und Haltung der Fachkraft thematisiert werden. Der Themenkomplex „Ernährung und Gesundheit“ wird in insgesamt sechs Lehrplänen angesprochen. Die Studierenden sollen dabei vor allem Wissen über Ernährungsempfehlungen und Richtlinien ($n = 6$) bzw. über ernährungsbedingte Krankheiten ($n = 2$) oder Essstörungen ($n = 2$) vermittelt bekommen. Die Themenkomplexe „Essgewohnheiten, kulturelle und soziale Einflüsse“ sowie „Gesundheitsförderliche Ernährung in der Kita/Kita-Verpflegung“ werden insgesamt von zwei Lehrplänen für die Erzieherinnen-Ausbildung angesprochen (HE, HH), wobei aber ausschließlich die Inhalte „Essgewohnheiten“ sowie „Kriterien für die praktische Lebensmittelauswahl“ genannt werden.

6.1.3.3 Studium der Kindheitspädagogik

Für Kindheitspädagogik wurden insgesamt 78 Studiengänge an 60 Hochschulstandorten in Deutschland gefunden (davon 62 Bachelor- und 16 Masterstudiengänge). Von den 78 Studiengängen wurden in 20 Prüfungsordnungen bzw. Modulbeschreibungen (darunter 19 Bachelorstudiengänge und ein Masterstudiengang) Inhalte zum Thema Essen und Ernährungsbildung identifiziert (vgl. Abbildung 13). Das heißt, in einem Viertel der kindheitspädagogischen Studiengänge sollen ernährungsbezogene Kompetenzen vermittelt werden. Aspekte zur Gesundheitsförderung, -bildung oder -erziehung finden sich in weiteren 26 Prüfungsordnungen bzw. Modulbeschreibungen (darunter 23 Bachelor- und drei Masterstudiengänge). Allerdings wird hier ein Zusammenhang zwischen Gesundheitsförderung und Ernährung nicht explizit aufgezeigt.

In den 20 Prüfungsordnungen bzw. Modulbeschreibungen, in denen ernährungsbezogene Inhalte explizit verankert sind, werden vorrangig Inhalte aus den Themenkomplexen „Ernährung und Gesundheit“ sowie „Vermittlung der Ernährungsbildung“ genannt (vgl. Tabelle 9). Im Bereich „Ernährung und Gesundheit“ liegt der Schwerpunkt vor allem auf dem Wissen über Ernährungsempfehlungen und Richtlinien allgemeine bzw. über Empfehlungen speziell für Kinder sowie auf dem Aspekt ernährungsbedingte Krankheiten. Im Bereich „Vermittlung der Ernährungsbildung“ steht die pädagogische Gestaltung von Mahlzeiten und anderen Aktivitäten zur Ernährungsbildung im Fokus. Inhalte aus den Themenkomplexen „Essgewohnheiten, kulturelle und soziale Einflüsse“ sowie „Gesundheitsförderliche Ernährung in der Kita/Kita-Verpflegung“ sind in zwei bzw. vier kindheitspädagogischen Studiengängen verankert.

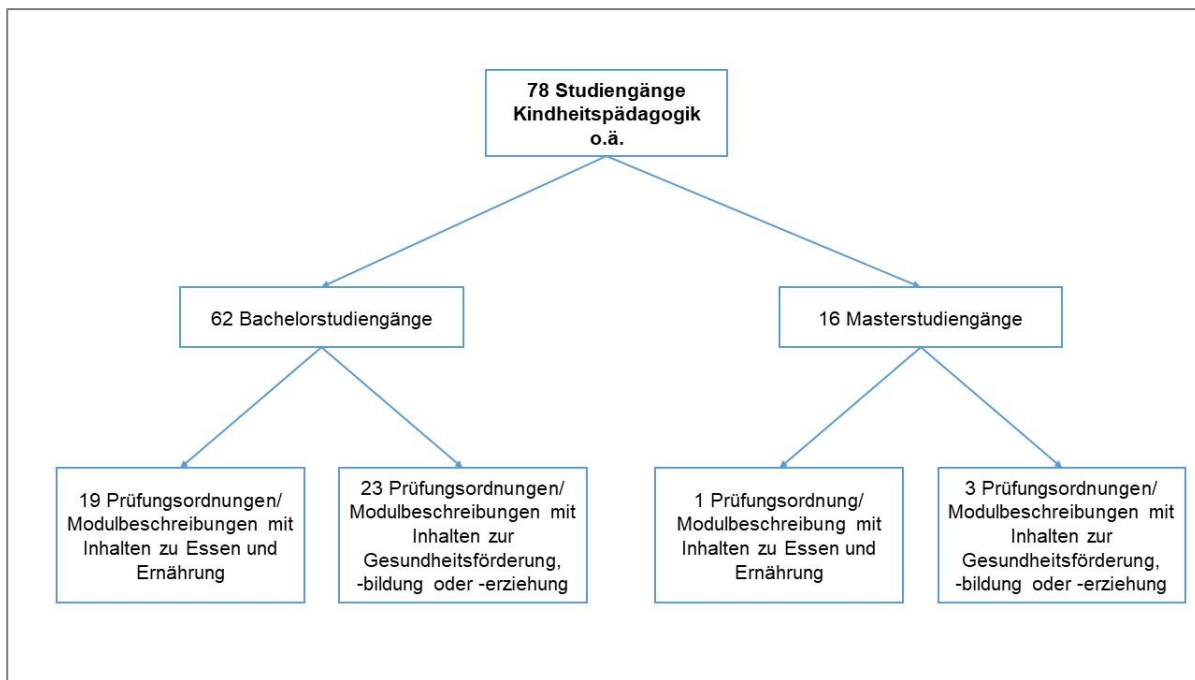


Abbildung 13: Anzahl der Studiengänge mit Inhalten aus dem Bereich Essen und Ernährungsbildung sowie Gesundheitsförderung, -bildung oder -erziehung

Insgesamt zeigt die inhaltliche Analyse, dass Essen und Ernährungsbildung oft als ein Randthema in einem Modul aus den Bereichen „Gesundheit“ oder „Gestaltung der Bildungsbereiche“ behandelt wird. An sechs Hochschulstandorten konnten Module identifiziert werden, in denen mehr ernährungsbezogene Inhalte verankert sind. Diese befinden sich in NW, BY und BW, wobei BW mit den Pädagogischen Hochschulen besonders stark vertreten ist (vgl. Tabelle 9). An einer Pädagogischen Hochschule werden in dem Pflichtmodul „Grundlagen der Bedeutung von Bewegung und Ernährung für die frühkindliche Ernährung“ die Themen „Ernährung und Gesundheit“ und „Essgewohnheiten, kulturelle und soziale Einflüsse“ behandelt. In dem Wahlmodul „Aktuelle Aspekte der Ernährung im Kindesalter“ können diese durch Themen aus den Bereichen der Kita-Verpflegung und Ernährungsbildung erweitert werden. An einer anderen Hochschule werden in dem Pflichtmodul „Gesundheit und Ernährung“ Themen aus den Komplexen „Essgewohnheiten und kulturelle und soziale Einflüsse“, „Ernährung und Gesundheit“ sowie „Kita-Verpflegung“ behandelt.

Zusammenfassend zeigen die Ergebnisse der Analyse der Lehrpläne und Prüfungsordnungen damit, dass je höher das Qualifikationsniveau ist, desto weniger sind ernährungsbezogene Inhalte in der Ausbildung verankert (vgl. Tabelle 8 und Tabelle 9). In den Lehrplänen für die Kinderpflege- und Sozialassistenten-Ausbildung sind die meisten und vielfältigsten ernährungsbezogenen Inhalte verankert. In den curricularen Vorgaben für die Erzieherinnen-Ausbildung sind deutlich weniger ernährungsbezogene Inhalte zu finden und im Studium der Kindheitspädagogik sind ernährungsbezogene Inhalte selten und zudem häufig nur ein Randbereich.

Tabelle 8: Ernährungsbezogene Themen und Inhalte der Lehrpläne für die Kinderpflege-, Sozialassistenten- und Erzieherinnenausbildung

Themenkomplexe und deren Inhalte		Ausbildung zur Kinderpflege						Ausbildung zur Sozialassistenten												Ausbildung zur Erzieherin												
		BW	BY	NW	SL	ST	TH	BB	BE	HE	HH	MV	NI	NW	RP	SH	SN	ST	TH	BB	BE	BW	BY	HB	HE	HH	MV	NI	NW	SH	SL	ST
1	Ernährungsbildung unspezifisch		x							x		x														x						
	Nahrungszubereitung mit Kindern	x	x	x	X										x																	
	Pädagogische Gestaltung von Mahlzeiten	x		x		x	x			x		x																				
	Rolle und Haltung der Fachkraft			x			x			x					x											x						
	Gestaltung von pädagogischen Aktivitäten zur Ernährungsbildung			x	X					x										x	x	x	x			x	x	x	x	x	x	x
	Speiseplanerstellung mit Kindern			x																												
2	Essgewohnheiten		x	x		x	x			x					x										x	x						
	Essrituale und -anlässe		x		X	x	x	x	x	x					x				x													
	Essen zu besonderen Anlässen	x	x		X				x	x									x													
	Soziokulturelle Bedeutung von Essen und Trinken																															
3	Ernährungsempfehlungen und Richtlinien allgemein	x	x	x	X	x	x	x	x	x	x			x	x		x	x	x				x	x	x	x						x
	Ernährungsempfehlungen für Kinder	x		x	X	x	x			x	x	x	x			x			x													
	Ernährungsempfehlungen für Kleinkinder				X		x			x																						
	Ernährungsempfehlungen für Säuglinge	x	x	x	X	x	x			x									x													
	Ernährungsbedingte Krankheiten	x	x	x	X	x	x	x	x			x			x				x			x			x							
	Essstörungen		x																				x		x							
	Nahrungsmittel/Nährstoffe und ihre Funktion	x	x		X	x	x			x	x								x	x												
	Alternative Ernährungsformen und Ernährungstrends				X	x	x	x	x	x										x												
	Ernährungsphysiologie						x											x		x												
4	Erstellung von Menüplänen für die Kita	x	x	x	X		x			x	x	x																				
	Erstellung von Speiseplänen		x	x		x	x	x	x	x					x				x	x												
	Kriterien für die praktische Lebensmittelauswahl		x	x		x	x			x					x				x	x					x	x						
	Verpflegungssysteme				X					x	x																					
	Küchenausstattung/Arbeitsgeräte	x			X	x				x									x	x												
	Sicherheit und Hygiene in der Küche	x	x	x	X	x			x	x	x					x	x	x	x	x												
	Praktische Nahrungszubereitung	x					x		x	x			x	x	x			x	x	x					x							
	Zubereitung von Säuglingskost	x	x	x	X	x														x												
	Anrichten und Servieren von Speisen		x		X		x				x									x												

Die Ziffern 1 bis 4 stehen für die Themenkomplexe: 1= Vermittlung der Ernährungsbildung; 2 = Essgewohnheiten, kulturelle und soziale Einflüsse; 3 = Ernährung und Gesundheit; 4 = Gesundheitsförderliche Ernährung in der Kita/ Kita-Verpflegung.

Tabelle 9: Ernährungsbezogene Themen und Inhalte der Prüfungsordnungen/Modulbeschreibungen für die Studiengänge Kindheitspädagogik

Themenkomplexe	Inhalte	1	2	5	7	8	9	10	11	12	13	16	17	25	26	27	38	40	43	44	45
1. Vermittlung der Ernährungsbildung	Ernährungsbildung unspezifisch								x						x						
	Nahrungszubereitung mit Kindern																				
	Pädagogische Gestaltung von Mahlzeiten						x		x							x					
	Rolle und Haltung der Fachkraft								x	x				x							
	Gestaltung von pädagogischen Aktivitäten zur Ernährungsbildung		x						x		x		x	x							
	Speiseplanerstellung mit Kindern																				
2. Essgewohnheiten, kulturelle und soziale Einflüsse	Essgewohnheiten											x									
	Essrituale und -anlässe											x									
	Essen zu besonderen Anlässen																				
	Soziokulturelle Bedeutung von Essen und Trinken								x			x									
3. Ernährung und Gesundheit	Ernährungsempfehlungen und Richtlinien allgemein	x	x		x				x				x					x		x	
	Ernährungsempfehlungen für Kinder			x		x			x	x	x	x				x					x
	Ernährungsempfehlungen für Kleinkinder																				
	Ernährungsempfehlungen für Säuglinge																				
	Ernährungsbedingte Krankheiten			x					x	x	x	x			x	x	x	x			
	Essstörungen									x											
	Nahrungsmittel / Nährstoffe und ihre Funktion								x							x					
	Alternative Ernährungsformen und Ernährungstrends			x							x										
	Ernährungsphysiologie								x							x					
4. Gesundheitsförderliche Ernährung in der Kita/ Kita-Verpflegung	Erstellung von Menüplänen für die Kita			x					x			x				x					
	Erstellung von Speiseplänen											x									
	Kriterien für die praktische Lebensmittelauswahl								x												
	Verpflegungssysteme																				
	Küchenausstattung/Arbeitsgeräte																				
	Sicherheit und Hygiene in der Küche								x			x									
	Praktische Nahrungszubereitung															x					
	Zubereitung von Säuglingskost																				
	Anrichten und Servieren von Speisen																				
Grundlagen der Ernährungswissenschaft (ohne Erläuterung, Konkretisierung)												x			x						x
Ernährung genannt, aber nicht konkretisiert								x											x		

Die Ziffern 1 bis 46 stehen für die analysierten Prüfungsordnungen. Die zugehörige Legende befindet sich im Anhang (vgl. Tabelle A-13).

Expliziter Ernährungsbezug	WP expliziter Ernährungsbezug
Beispiele im Ernährungskontext gegeben	WP Beispiel im Ernährungskontext gegeben

6.2 Befragung von Kita-Leitungen

Im vorliegenden Kapitel werden die Ergebnisse der Kita-Leitungsbefragung vorgestellt. Zunächst erfolgt die Beschreibung der Stichprobe. Anschließend werden die Ergebnisse in Themenblöcken gegliedert dargestellt.

6.2.1 Beschreibung der Stichprobe

Es konnten insgesamt 485 Fragebögen in die Analyse eingeschlossen werden. Diese verteilen sich auf alle 16 Bundesländer, der Rücklauf innerhalb der Bundesländer ist allerdings sehr unterschiedlich. In Abbildung 14 ist die Verteilung der teilnehmenden Kita-Leitungen nach Bundesland im Vergleich zur Grundgesamtheit dargestellt. Die Bundesländer HB, NW, RP, SL und SN sind dabei eher überrepräsentiert, alle weiteren Bundesländer sind eher unterrepräsentiert.

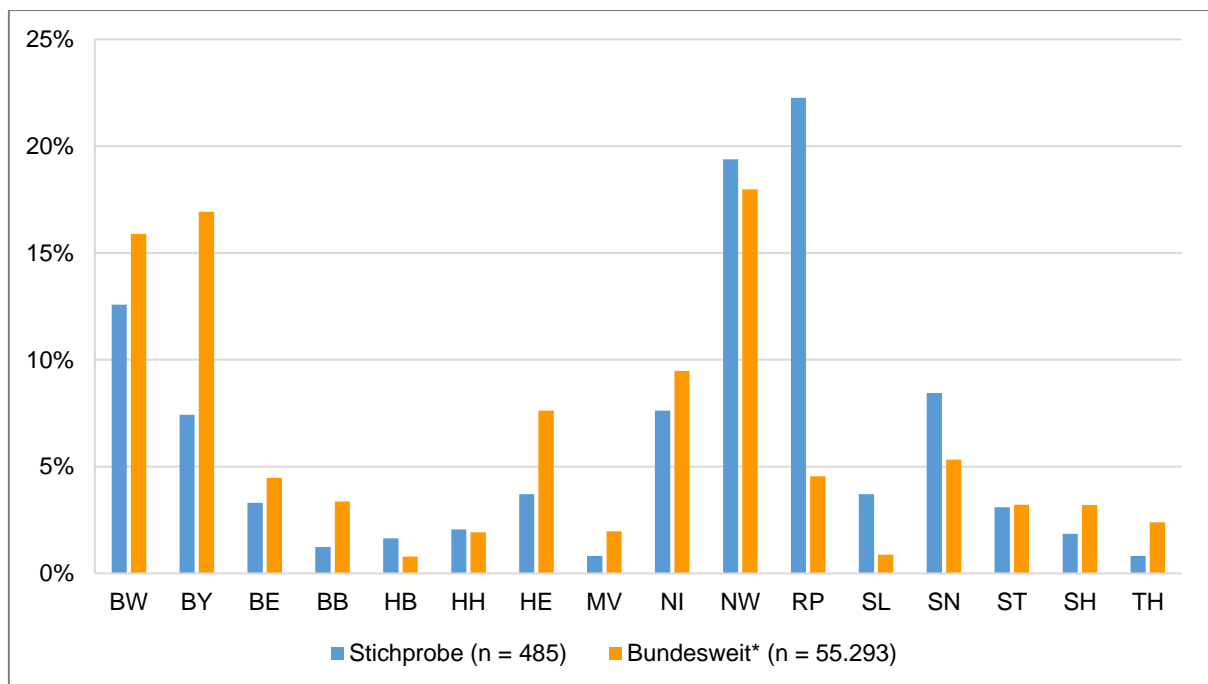


Abbildung 14: Beteiligung an der Kita-Leitungsbefragung nach Bundesland im Vergleich zur bundesweiten Verteilung (*Statistisches Bundesamt, 2018)

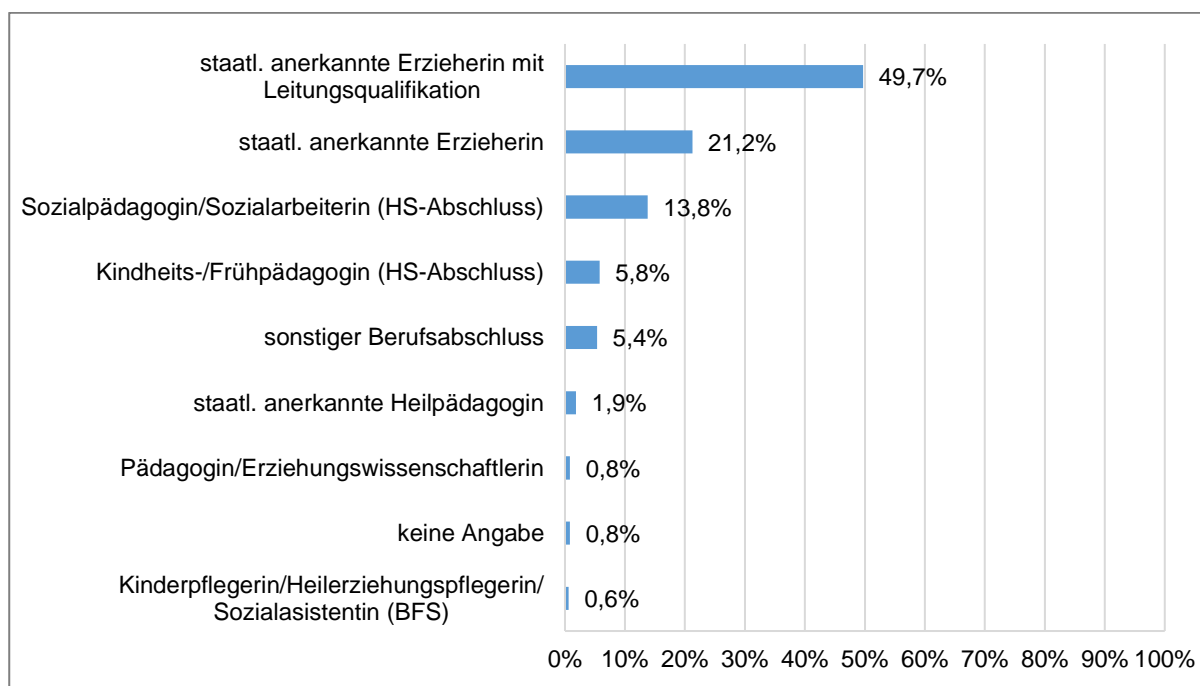
6.2.1.1 Merkmale der befragten Kita-Leitungen

Die an der Befragung teilnehmenden Kita-Leitungen sind nahezu alle weiblich (94,0 %) und mehrheitlich zwischen 40 und 60 Jahre alt. Nur knapp ein Viertel der befragten Kita-Leitungen ist jünger als 40 Jahre. Entsprechend hoch ist die Anzahl der Berufsjahre. Knapp die Hälfte der befragten Kita-Leitungen (44,1 %) verfügen über mehr als 25 Berufsjahre (vgl. Tabelle 10).

Tabelle 10: Anzahl der Berufsjahre der Kita-Leitungen in der Stichprobe

Berufsjahre der Kita-Leitung	Stichprobe (n = 485)	
	Anzahl	Prozent
Bis 5 Jahre	33	6,8 %
6 bis 10 Jahre	54	11,1 %
11 bis 15 Jahre	40	8,2 %
16 bis 20 Jahre	63	13,0 %
21 bis 25 Jahre	73	15,1 %
Mehr als 25 Jahre	214	44,1 %
Keine Angabe	8	1,6 %
Gesamt	485	100,0 %

Der Großteil der befragten Kita-Leitungen (70,9 %) verfügt über einen Berufsabschluss als staatlich anerkannte Erzieherin (vgl. Abbildung 15). 49,7 % haben zusätzlich eine Leitungsqualifikation. Darüber hinaus weisen 13,8 % der befragten Kita-Leitungen einen Hochschulabschluss als Sozialpädagogin bzw. Sozialarbeiterin auf und 5,8 % haben Kindheits-/Frühpädagogik studiert.

**Abbildung 15:** Höchster Berufsabschluss der befragten Kita-Leitungen (n = 485)

6.2.1.2 Strukturelle und organisatorische Rahmenbedingungen der befragten Kindertageseinrichtungen

Die meisten befragten Kindertageseinrichtungen befinden sich in gemeinnütziger freier Trägerschaft wie z. B. der Arbeiterwohlfahrt, Diakonie oder Caritas bzw. ein anderer der evangelischen/katholischen Kirche angeschlossener Träger (51,3 %). Daneben gehören 47,0 % der befragten Kindertageseinrichtungen einem öffentlichen Träger an. Mit einem Anteil von 1,6 % sind Kindertageseinrichtungen in gewerblicher freier Trägerschaft selten vertreten.

Im Vergleich zur Grundgesamtheit sind in der Stichprobe etwas mehr Kindertageseinrichtungen in öffentlicher Hand und etwas weniger Kindertageseinrichtungen in freier Trägerschaft (vgl. Tabelle 11).

Tabelle 11: Art des Kita-Trägers in der Stichprobe und bundesweit

Art des Trägers	Stichprobe (n = 485)		Bundesweit* (n = 55.293)	
	Anzahl	Prozent	Anzahl	Prozent
Öffentlicher Träger	228	47,0 %	18.233	33,0 %
Gemeinnütziger freier Träger	249	51,3 %	35.360	64,0 %
Gewerblicher freier Träger	8	1,6 %	1.700	3,1 %
Gesamt	485	100,0 %	55.293	100,0 %

*Statistisches Bundesamt, 2018

Knapp die Hälfte der befragten Kindertageseinrichtungen (48,3 %) betreuen in ihrer Einrichtung 51 bis 100 Kinder. Große Kindertageseinrichtungen mit mehr als 100 Kindern machen 19,0 % der befragten Kindertageseinrichtungen aus und kleine Kindertageseinrichtungen mit bis zu 50 Kindern 32,8 %. Vor allem Einrichtungen mit bis zu 25 Kindern sind mit 8,5 % selten vertreten (vgl. Abbildung 16).

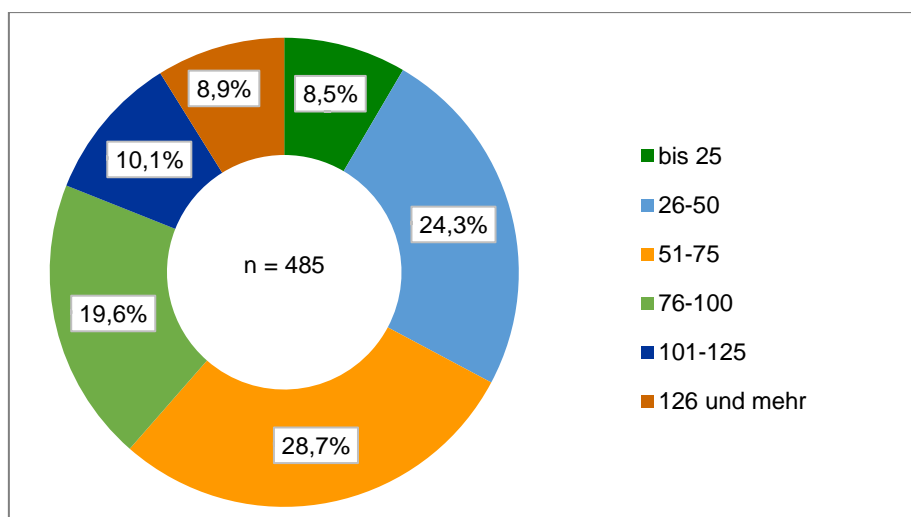


Abbildung 16: Größe der befragten Kindertageseinrichtungen nach Anzahl der Kinder

Mehrheitlich werden in den befragten Kindertageseinrichtungen altersübergreifend Kinder von null bis sechs Jahren betreut. Reine Kinderkrippen mit ausschließlich unter Dreijährigen und klassische Kindergärten mit Kindern zwischen drei und sechs Jahren sind in der Stichprobe nur zu 19,4 % bzw. 5,2 % vertreten.

Je nach Größe der Kindertageseinrichtung variiert die Anzahl der pädagogischen Fachkräfte. Im Durchschnitt verfügen die befragten Kindertageseinrichtungen rechnerisch über neun Vollzeitstellen. In kleineren Kindertageseinrichtungen mit bis zu 50 Kindern liegt das Vollzeitäquivalent bei 4,9. Kindertageseinrichtungen mit mittlerer Größe (51 bis 100 Kinder) haben durchschnittlich 9,4 Vollzeitstellen und große Kindertageseinrichtungen mit mehr als 100

Kindern haben 15,1 Vollzeitstellen. Im Mittel ist eine pädagogische Fachkraft für 8,6 Kinder zuständig.

Das Qualifikationsgefüge des pädagogischen Personals in den befragten Kindertageseinrichtungen ist in Abbildung 17 dargestellt. Die große Mehrheit verfügt über einen Berufsabschluss als staatlich anerkannte Erzieherin (78,4 %). 11,8 % des pädagogischen Personals haben einen Berufsfachschulabschluss als Kinderpflegerin, Heilerziehungspflegerin oder Sozialassistentin und 4,7 % weisen einen Hochschulabschluss im Bereich Kindheits- oder Sozialpädagogik o. ä. auf.

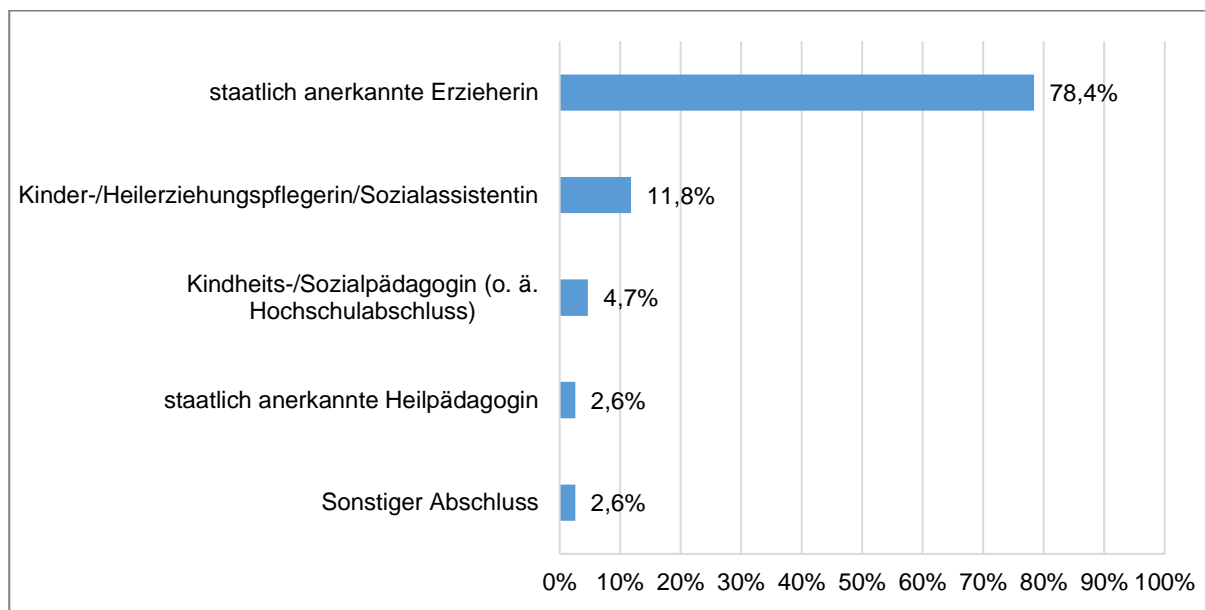


Abbildung 17: Qualifikation des pädagogischen Personals in den befragten Kindertageseinrichtungen (n = 434, keine Angabe n = 51)

Die pädagogischen Schwerpunkte der befragten Kindertageseinrichtungen bildet Abbildung 18 ab. Demnach sagen etwa 60 % der befragten Kita-Leitungen, dass „Bewegung“ ein pädagogischer Schwerpunkt ihrer Arbeit sei, gefolgt von „Sprache“ mit 45,6 % und „Natur und Umwelt“ mit 35,5 %. Darüber hinaus nennen 28,5 % der Kita-Leitungen „Religion“ als Schwerpunkt. „Essen und Ernährungsbildung“ folgt mit 25,8 % auf dem fünften Platz.

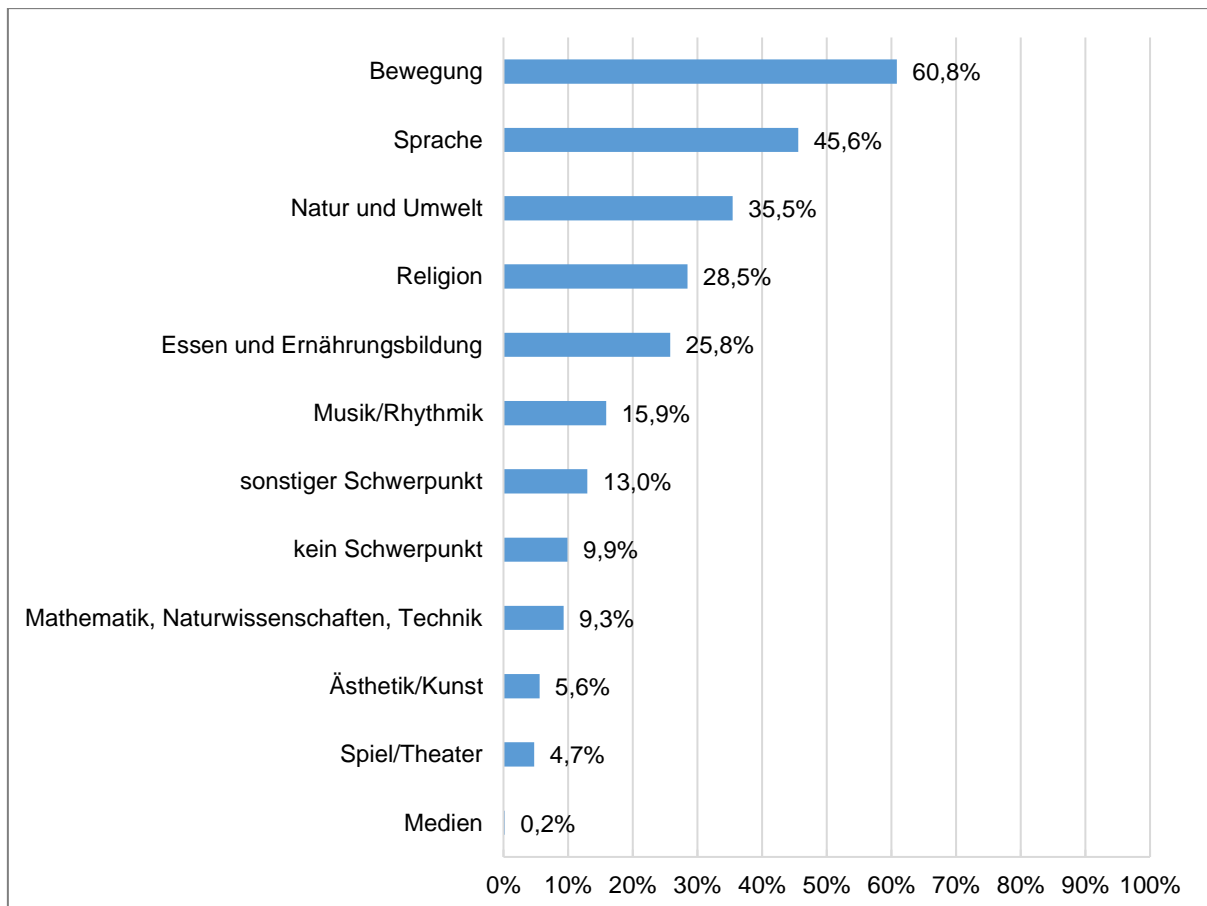


Abbildung 18: Pädagogische Schwerpunkte der befragten Kindertageseinrichtungen (n = 485, Mehrfachantworten, max. 3 Antworten)

6.2.2 Angebot, Organisation und Inanspruchnahme von Mahlzeiten

In allen 485 befragten Kindertageseinrichtungen wird mindestens eine Mahlzeit am Tag angeboten. 97,1 % der Kindertageseinrichtungen bieten täglich ein Mittagessen an, 80,2 % ein Frühstück und 85,4 % eine Zwischenmahlzeit am Nachmittag. Eine Zwischenverpflegung am Vormittag bieten 35,1 % der befragten Kindertageseinrichtungen und ein Abendessen bieten mit 0,4 % sehr wenige Kindertageseinrichtungen an.

Die Organisation der Mahlzeiten erfolgt in den Kindertageseinrichtungen unterschiedlich. Wie in Abbildung 19 dargestellt, wird bei entsprechendem Mahlzeitenangebot das Frühstück häufig von den Kindern selber mitgebracht, wohingegen die Zwischenmahlzeiten mehrheitlich von der Kindertageseinrichtungen zur Verfügung gestellt bzw. dort zubereitet wird. Das Mittagessen wird in knapp zwei Drittel der befragten Kindertageseinrichtungen mit entsprechendem Mahlzeitenangebot von einem Caterer geliefert, ein Drittel bereitet dies in der Kindertageseinrichtung selber zu.

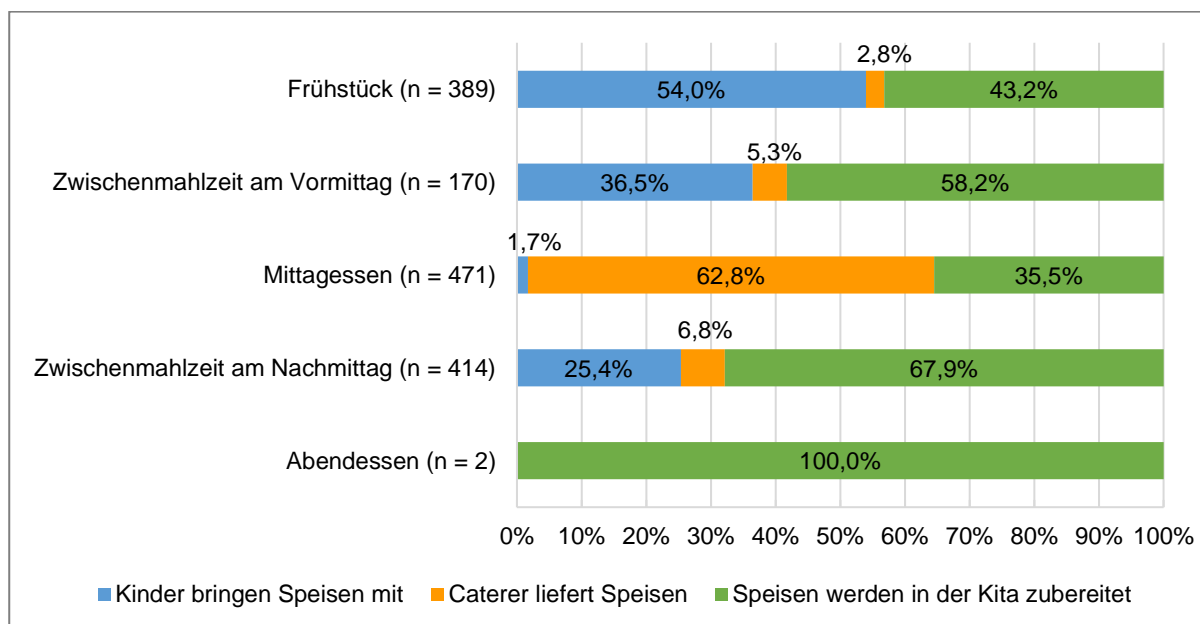


Abbildung 19: Organisation der Mahlzeiten in den befragten Kindertageseinrichtungen

Zudem ist auch die Verbindlichkeit der Teilnahme an den Mahlzeiten in den 485 befragten Kindertageseinrichtungen unterschiedlich geregelt. Wird ein Frühstück oder eine Zwischenmahlzeit angeboten, dann ist in 53,5 % bis 60,1 % der Kindertageseinrichtungen die Teilnahme für die Kinder nicht verpflichtend, wobei dennoch die meisten Kinder daran teilnehmen (Median für die Teilnahme am Frühstück liegt bei 95,0 % und für die Teilnahme an der Zwischenmahlzeit am Vormittag bei 93,5 %). Die Teilnahme am Mittagessen ist hingegen in 76,2 % der befragten Kindertageseinrichtungen, die eine Mittagsmahlzeit anbieten, verpflichtend und in 23,8 % der Kindertageseinrichtungen handelt es sich um ein fakultatives Angebot (vgl. Abbildung 20).

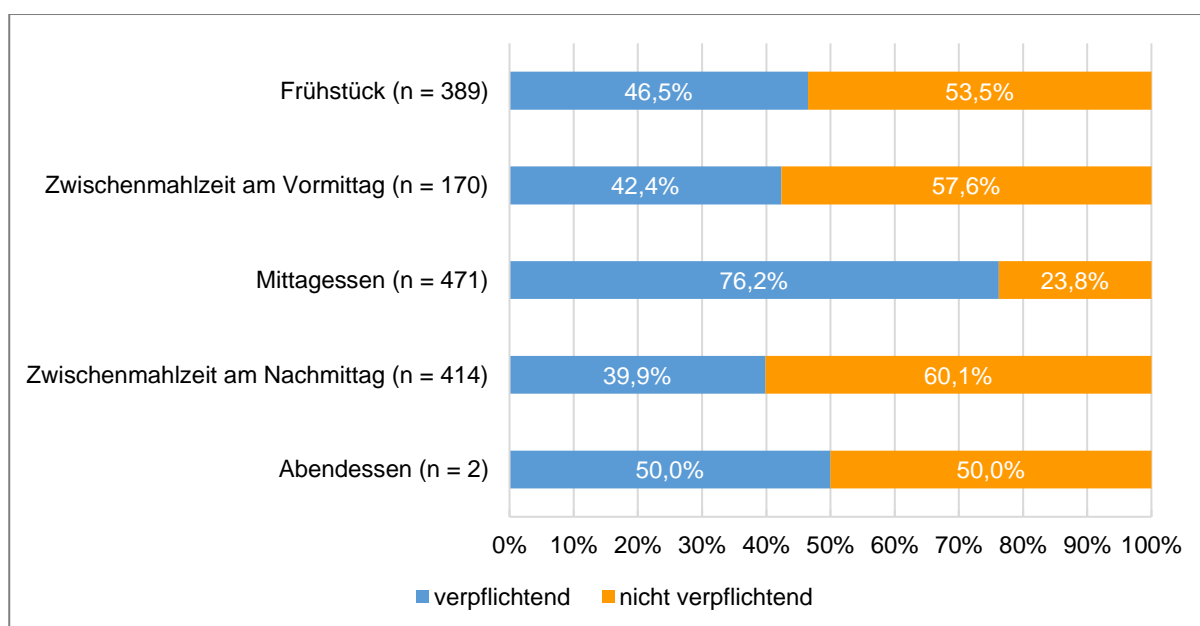


Abbildung 20: Verbindlichkeitscharakter der Mahlzeiten in den befragten Kindertageseinrichtungen

Darüber hinaus wurden die Kita-Leitungen gefragt, ob es in ihrer Kindertageseinrichtung festgelegte Essenszeiten gibt. Abbildung 21 zeigt die Ergebnisse. In den meisten befragten Kindertageseinrichtungen sind die Mahlzeiten ein zeitlich fester Bestandteil im Tagesablauf. Insbesondere für das Mittagessen gibt es in nahezu allen befragten Kindertageseinrichtungen festgelegte Essenszeiten (98,9 %). Ebenso sind das Frühstück sowie die Zwischenmahlzeit am Nachmittag zeitlich fest geregelt, wohingegen die Zwischenmahlzeit am Vormittag häufiger zeitlich flexibel angeboten wird.

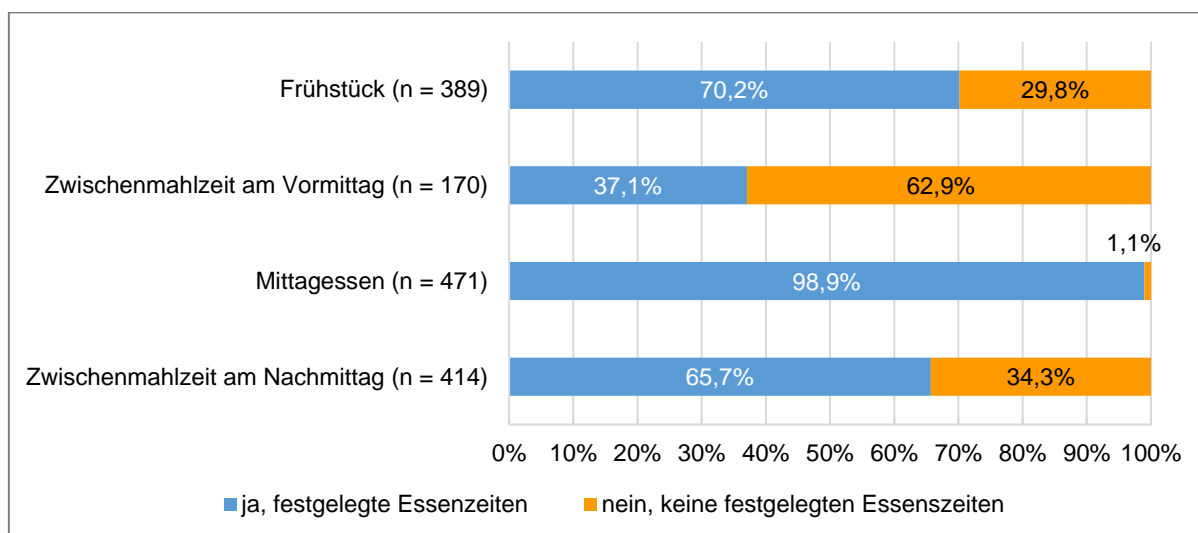


Abbildung 21: Vorhandensein von festen Essenszeiten in den befragten Kindertageseinrichtungen

Wer in den befragten Kindertageseinrichtungen für die Zusammenstellung des Speisenangebots zuständig ist, zeigt Tabelle 12. Zu erkennen ist, dass häufig mehr als eine Person über das Essensangebot entscheidet. In 60,8 % der befragten Kindertageseinrichtungen wählen u. a. die pädagogischen Mitarbeiterinnen das Essensangebot aus. In über der Hälfte dürfen zudem die Kinder über das Speisenangebot (mit)entscheiden und in knapp 40 % der Kindertageseinrichtungen haben die Lieferanten/Cateringunternehmen, Hauswirtschafts- bzw. Küchenleitungen und die Kita-Leitungen Mitspracherecht. Eltern und vor allem Kita-Träger bestimmen das Speisenangebot nach Angaben der Kita-Leitungen selten mit.

Tabelle 12: Zuständigkeit für die Speisenauswahl in den befragten Kindertageseinrichtungen (n = 485, Mehrfachantworten)

Personen	Anzahl	Prozent
Pädagogische Mitarbeiterin	295	60,8 %
Kinder	258	53,2 %
Lieferant/Cateringunternehmen	204	42,1 %
Hauswirtschafts-/Küchenleitung	202	41,6 %
Kita-Leitung	199	41,0 %
Eltern	74	15,3 %
Träger	8	1,6 %
Sonstige Person	3	0,6 %

Ferner wurden die Kita-Leitungen nach verbindlichen Vorgaben seitens des Kita-Trägers bzw. der Fachberatung für den Bereich Verpflegung/Ernährung befragt. Etwa ein Viertel der Kita-Leitungen (26,0 %) bejaht die Frage und sagt, dass ihr Träger bzw. ihre Fachberatung verbindliche Vorgaben macht. Der Großteil der Kita-Träger/Fachberatungen gibt demzufolge keine Vorgaben vor (74,0 %). Dort wo es Vorgaben gibt, beziehen diese sich in erster Linie auf den DGE-Qualitätsstandard für die Kita-Verpflegung und dass dieser umgesetzt bzw. sich daran orientiert werden soll. Zudem wird in einigen Fällen der Caterer vorgegeben oder der Einsatz von biologischen, regionalen, saisonalen Lebensmitteln vorgeschrieben. Darüber hinaus machen einige Träger/Fachberatungen Vorgaben zur Hygiene, zum Qualitätsmanagement und zum Preis.

Der DGE-Qualitätsstandard für die Verpflegung in Tageseinrichtungen für Kinder ist der Mehrheit (64,9 %) der befragten Kita-Leitungen bekannt; 35,1 % ist er unbekannt (vgl. Abbildung 22). Dort wo dieser bekannt ist, stellt er in 83,2 % der befragten Kindertageseinrichtungen eine Orientierung für die Verpflegung in der Kindertageseinrichtung dar (vgl. Abbildung 23). In 14 Kindertageseinrichtungen (4,4 %) ist er Basis für die Zertifizierung der Kindertageseinrichtungen mit dem Logo „FIT KID-(PREMIUM)“.

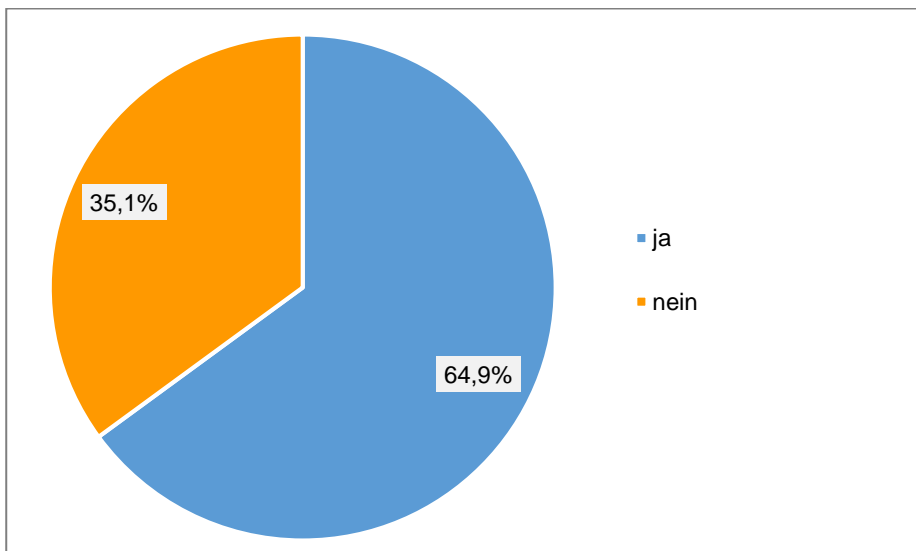


Abbildung 22: Bekanntheit des DGE-Qualitätsstandards für die Verpflegung in Tageseinrichtungen für Kinder in den befragten Kindertageseinrichtungen (n = 485)

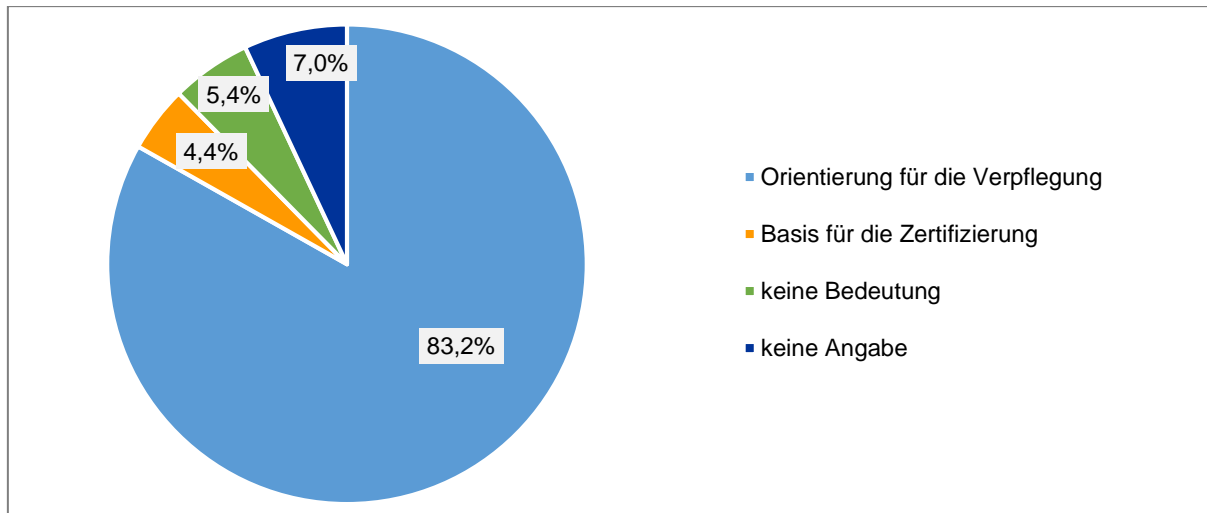


Abbildung 23: Bedeutung des DGE-Qualitätsstandards für die Verpflegung in Tageseinrichtungen für Kinder in den befragten Kindertageseinrichtungen (n = 315)

In über 90 % der befragten Kindertageseinrichtungen nehmen sich die Kinder die Speisen zum Frühstück und zu den Zwischenmahlzeiten selbst, ggf. mit Assistenz durch das Kita-Personal (vgl. Abbildung 24). Lediglich beim Mittagessen haben 21,7 % der befragten Kita-Leitungen angegeben, dass das Kita-Personal den Kindern die Speisen auffüllt, wobei knapp ein Viertel dieser Kindertageseinrichtungen (22,5 %) Kinder unter einem Jahr betreuen.

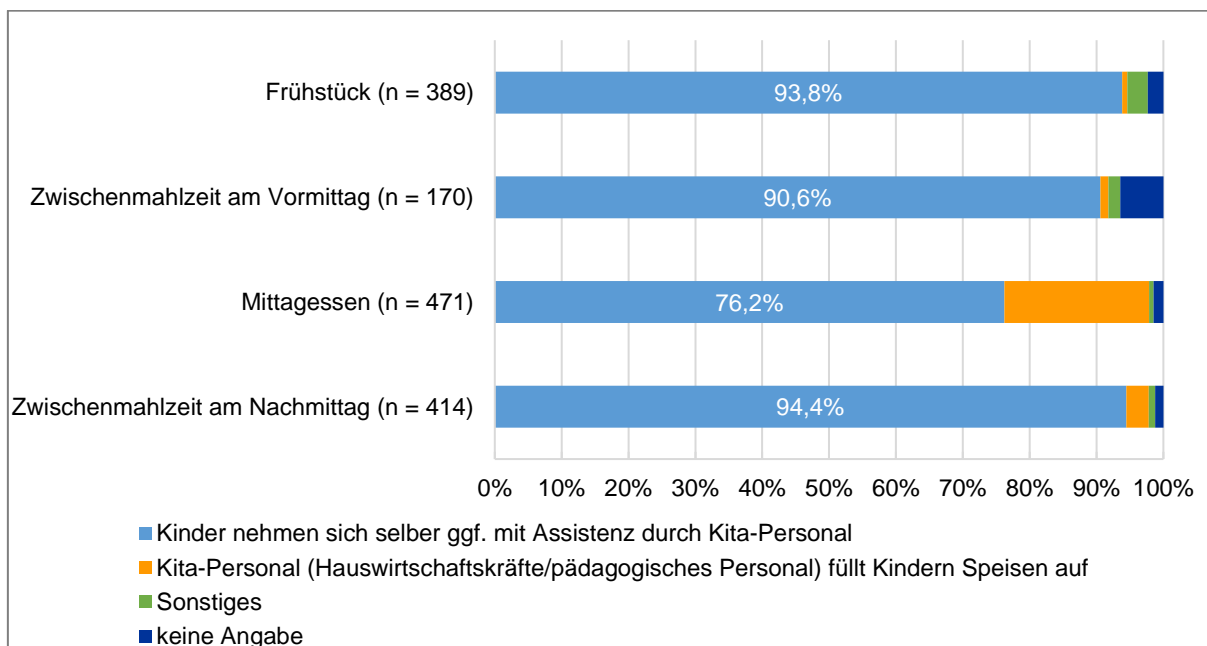


Abbildung 24: Ausgabe der Mahlzeiten in den befragten Kindertageseinrichtungen

Die Aufgabe des pädagogischen Personals beim Mittagessen besteht aus Sicht der Kita-Leitungen vor allem in der Assistenzleistung am Tisch, gefolgt von der Vorbildfunktion und dem Gesprächspartner während des Essens (vgl. Abbildung 25). Daneben sagt knapp über die Hälfte der Kita-Leitungen, dass das Anregen der Kinder zum Probieren der Speisen Aufgabe der pädagogischen Mitarbeiterinnen sei.

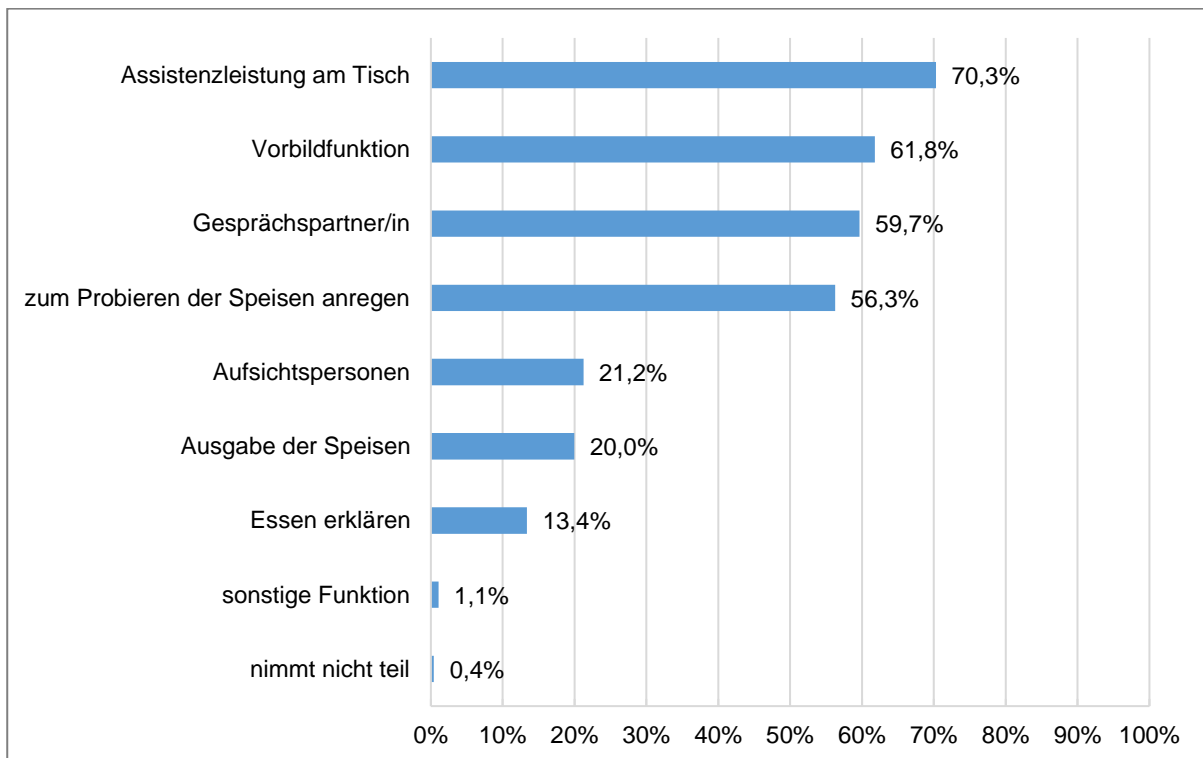


Abbildung 25: Funktion des pädagogischen Personals beim Mittagessen in den befragten Kindertageseinrichtungen (n = 471, keine Angabe n = 14, Mehrfachantworten, max. 3 Antworten)

Vereinbarungen oder Vorgaben für mitgebrachte Mahlzeiten gibt es in zwei Drittel der befragten Kindertageseinrichtungen (n = 324). Die Vorgaben bzw. Vereinbarungen betreffen vor allem den Aspekt „Süßigkeiten“ (vgl. Abbildung 26). Über die Hälfte der befragten Kindertageseinrichtungen (63,9 %) mit Vereinbarungen/Vorgaben für mitgebrachte Mahlzeiten haben Regelungen für den Umgang mit Süßigkeiten bzw. süßen Speisen wie Schokoriegeln, Milchschnitten, Nutella, Schokohörnchen oder Limonaden. Darüber hinaus bittet knapp ein Viertel der Kindertageseinrichtungen (22,2 %) explizit um die Mitgabe von Obst und Gemüse. Zudem gibt es in einigen Kindertageseinrichtungen lebensmittelhygienische und sicherheitsbezogene Vorgaben, wie z. B., dass keine Speisen mit rohen Eiern und rohem Fleisch oder Sahnetorten mitgebracht werden sollen. Ebenso gibt es Regelungen für Getränke - entweder sollen die Eltern den Kindern diese gar nicht mitgeben, da die Kindertageseinrichtungen diese zur Verfügung stellt oder aber es sollen nur energiefreie Getränke wie Wasser mitgegeben werden. Außerdem weisen einige Kindertageseinrichtungen explizit darauf hin, dass die Eltern die Kruste des Brots nicht abschneiden sollen bzw. (Vollkorn-)Brot Bestandteil des Frühstücks sein soll. Zudem thematisieren einige Kindertageseinrichtungen das Lebensmittel „Joghurt“ und bitten entweder diesen aufgrund von fehlenden Kühlmöglichkeiten gar nicht mitzubringen oder weisen darauf hin, dass dieser naturbelassen bzw. zuckerarm sein soll und spezielle Kindermilchmischprodukte unerwünscht sind. Darüber hinaus sagen einige Kindertageseinrichtungen ausdrücklich, dass Eltern keine Speisen mitgeben sollen, denn die Kinder werden von der Kindertageseinrichtung versorgt. Zudem gibt es in einigen Kindertages-

einrichtungen Regelungen darüber, welche Speisen zu besonderen Anlässen wie z. B. Geburtstag akzeptiert sind, ebenso wie einige Kindertageseinrichtungen den Aspekt „Verpackung“ regeln und darauf hinweisen, dass mitgebrachte Speisen nicht extra verpackt sein sollen bzw. in Brotdosen transportiert werden sollen.

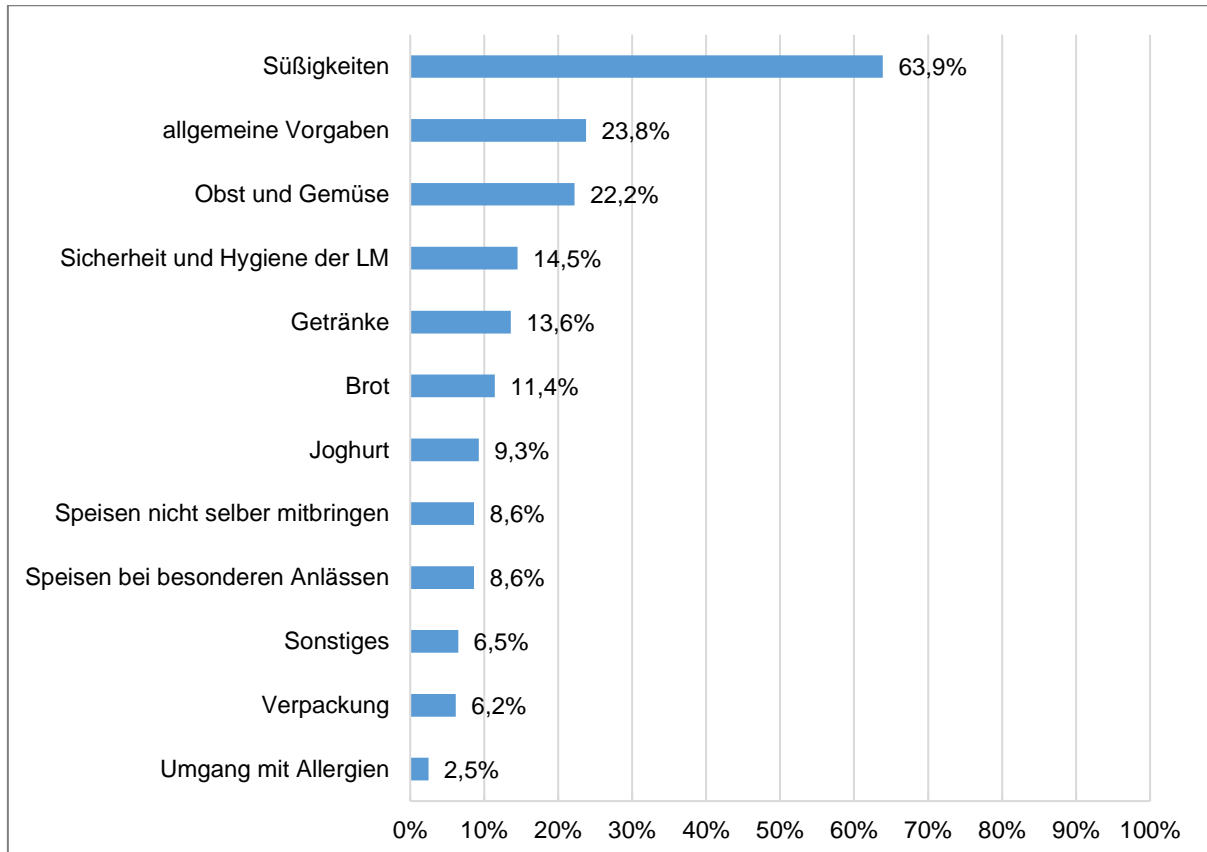


Abbildung 26: Vereinbarungen/Vorgaben für mitgebrachte Speisen in den befragten Kindertageseinrichtungen (n = 324, Mehrfachantworten)

In Abbildung 27 ist dargestellt, welche Rituale in den befragten Kindertageseinrichtungen die Mahlzeiten begleiten. In 80,2 % der befragten Kindertageseinrichtungen sind die Mahlzeiten mit einem Tischspruch verbunden. In etwa der Hälfte der befragten Kindertageseinrichtungen (48,5 %) wird ein Gebet zu den Mahlzeiten gesprochen und in 41,2 % der befragten Kindertageseinrichtungen wird ein Lied gesungen bzw. gehört. In nur 2,5 % der Kindertageseinrichtungen findet während der Mahlzeit kein Ritual statt.

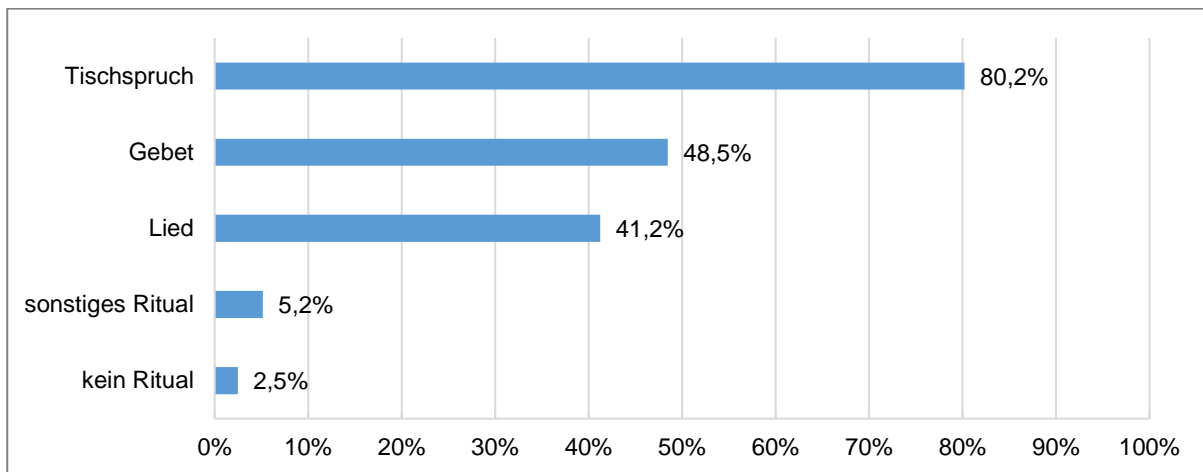


Abbildung 27: Rituale während der Mahlzeiten in den befragten Kindertageseinrichtungen (n = 485, Mehrfachantworten)

6.2.3 Räumliche Ausstattung der Kindertageseinrichtungen

Das Mittagessen wird in den meisten befragten Kindertageseinrichtungen (58,8 %) im Gruppenraum eingenommen. In gut einem Drittel der Kindertageseinrichtungen essen alle Kinder in einem Speiseraum bzw. Essbereich. In weiteren 4,5 % der Kindertageseinrichtungen ist der bestehende Speiseraum/Essbereich zu klein, weshalb die Kinder aufgeteilt werden, d. h. ein Teil der Kinder isst im Speiseraum und ein anderer Teil im Gruppenraum. Außerdem wird in 2,5 % der befragten Kindertageseinrichtungen an einem sonstigen Ort, wie z. B. im nahegelegenen Café oder in der Schulmensa gegessen (vgl. Abbildung 28).

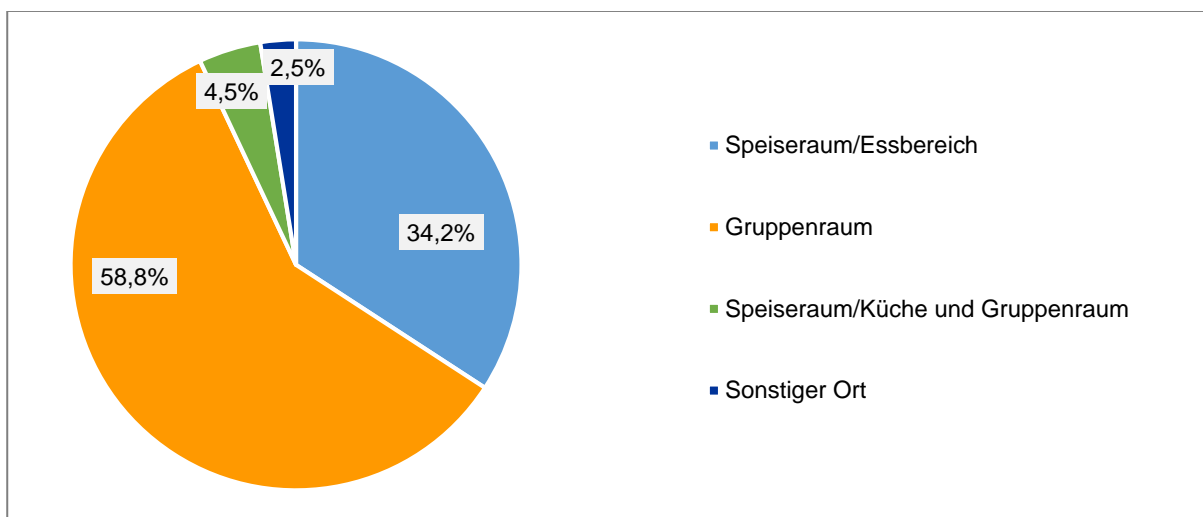


Abbildung 28: Ort des Mittagessens in den befragten Kindertageseinrichtungen (n = 471, n = 14 keine Angabe)

Knapp drei Viertel der befragten Kindertageseinrichtungen verfügen über eine Kinderküche (73,4 %). 18,3 % arbeiten dort mit Kindern täglich, 32,0 % wöchentlich und die Hälfte nutzt diese gelegentlich (vgl. Abbildung 29). Hauptgrund, warum etwa ein Viertel der befragten Kindertageseinrichtungen über keine Kinderküche verfügt, sind fehlende räumliche Kapazitäten.

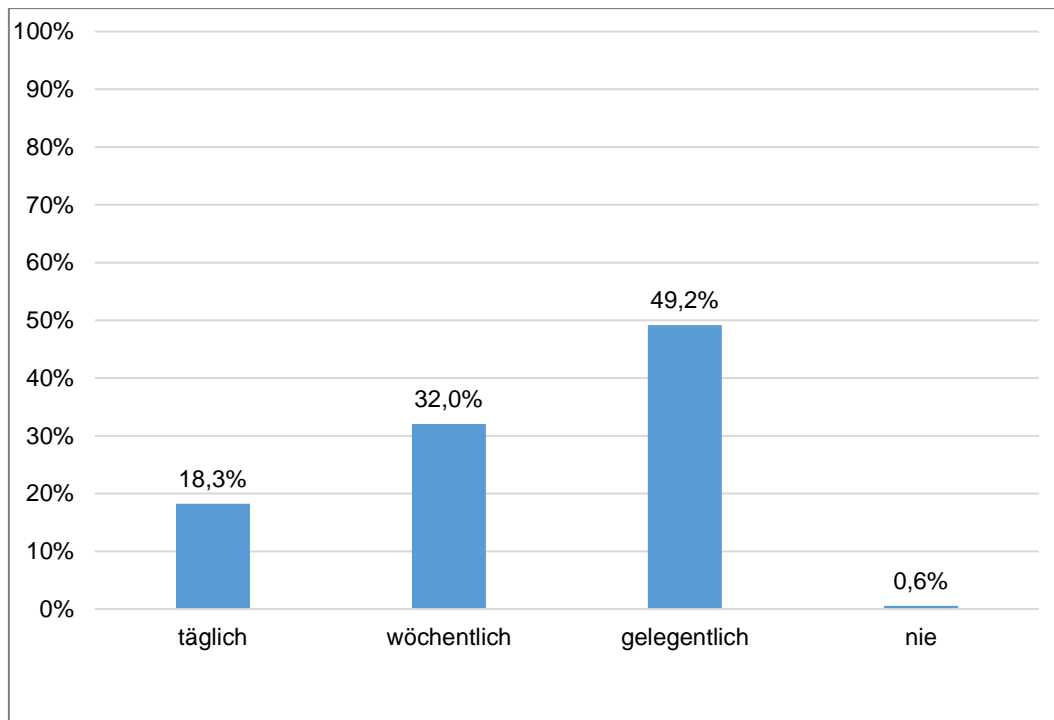


Abbildung 29: Nutzung der Kinderküche in den befragten Kindertageseinrichtungen (n = 356)

Darüber hinaus wurden die Kita-Leitungen gefragt, ob sie in ihrer Kindertageseinrichtung über eine ausreichende Anzahl an Küchenwerkzeugen wie z. B. Küchenmesser, Sparschäler oder Brettchen, mit denen die Kinder arbeiten dürfen, verfügen. 81,2 % der befragten Kita-Leitungen bejahen diese Frage. In 16,7 % der befragten Kindertageseinrichtungen fehlen Küchenwerkzeuge ganz oder teilweise. Dabei fehlen vor allem Arbeitsmaterialien wie Küchenmesser, Sparschäler und Brettchen ebenso wie Essgeschirr und Besteck oder Kochgeschirr wie Töpfe und Pfannen. Zudem geben einige Kindertageseinrichtungen an, dass ihnen Kleinküchengeräte wie z. B. Handrührgeräte, Küchenwaagen, Saftpressen oder Getreidemöhlen fehlen.

6.2.4 Verständnis und Relevanz von Ernährungsbildung

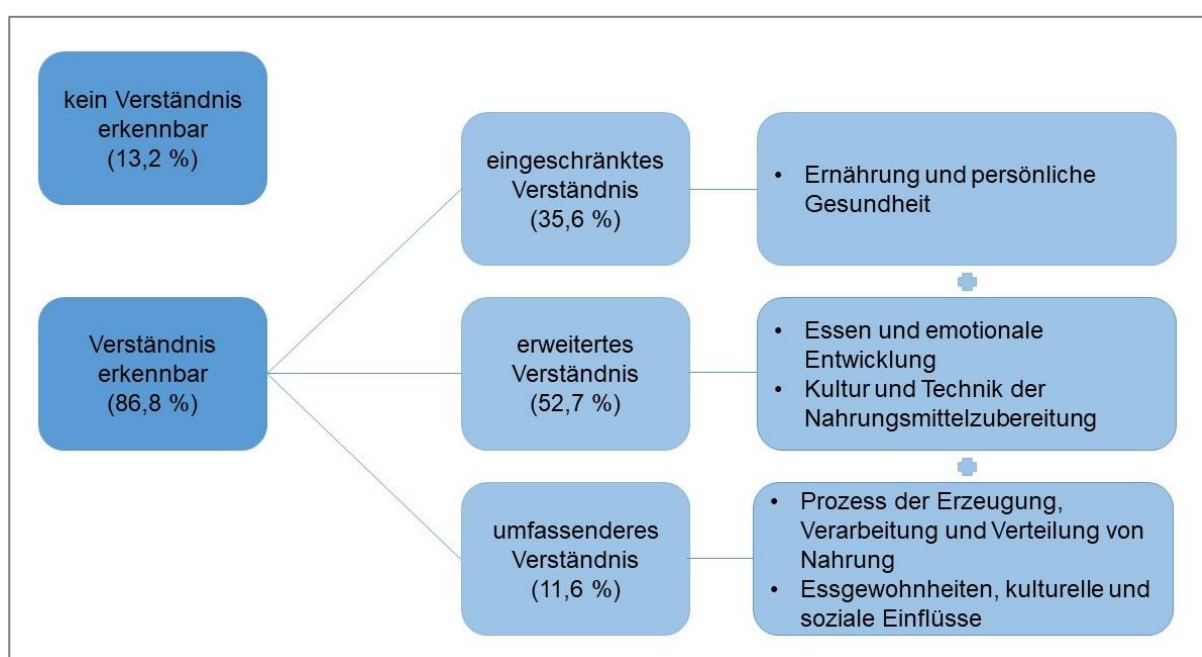
In einer offenen Frage wurden die Kita-Leitungen nach ihrem Verständnis von Ernährungsbildung befragt. Anhand der Aussagen wurden induktiv Kategorien gebildet, die den Themenfeldern des Europäischen Kerncurriculums (vgl. Kapitel 2.2.3) zugeordnet wurden.

Haben die Kita-Leitungen keine Antwort gegeben oder kein Inhalt des Europäischen Kerncurriculums benannt, wurde dies in die Kategorie „kein Verständnis“ eingestuft. Wurden nur Inhalte aus einem Themenfeld des Europäischen Kerncurriculums genannt, wurde dies als „eingeschränktes Verständnis“ definiert. Wurden Inhalte aus zwei bis maximal drei Themenfeldern angesprochen, wurde dies als „erweitertes Verständnis“ verstanden und wenn Inhalte aus mindestens vier Themenfeldern aufgelistet wurden, wurde dies als „umfassenderes Verständnis“ gewertet (vgl. Tabelle 13).

Tabelle 13: Kategorienschema für die Auswertung des Verständnisses der befragten Kita-Leitungen von Ernährungsbildung

Kategorie	Definition
Kein Verständnis	Keine Aussage oder kein Inhalt des Europäischen Kerncurriculum genannt
Eingeschränktes Verständnis	Inhalt aus einem Themenfeld des Europäischen Kerncurriculums genannt
Erweitertes Verständnis	Inhalte aus zwei Themenfeldern des Europäischen Kerncurriculums genannt
Umfassenderes Verständnis	Inhalte aus mind. vier Themenfeldern des Europäischen Kerncurriculums genannt

13,2 % der befragten Kita-Leitungen haben kein Verständnis von Ernährungsbildung – 86,8 % haben entsprechend ein Verständnis (vgl. Abbildung 30). Davon hat etwa ein Drittel ein eingeschränktes Verständnis von Ernährungsbildung. Sie verstehen Ernährungsbildung mehrheitlich nur unter dem Aspekt „Ernährung und persönliche Gesundheit“ und dass Kinder wissen, was eine gesundheitsförderliche Ernährung ausmacht oder stellen Ernährungsbildung in den Kontext der Verpflegung – ihnen geht es um ein gesundheitsförderliches Essensangebot in der Kindertageseinrichtung. Weitere 52,7 % der befragten Kita-Leitungen verfügen über ein erweitertes Verständnis von Ernährungsbildung. Sie nennen neben Inhalten aus dem Themenfeld „Ernährung und persönliche Gesundheit“ vor allem die Geschmacksbildung bzw. Sinnesbildung, das Kennenlernen von Lebensmitteln oder die praktische Nahrungszubereitung mit Kindern. Über ein umfassenderes Verständnis von Ernährungsbildung verfügen 11,6 % der befragten Kita-Leitungen. Für sie gehört zur Ernährungsbildung darüber hinaus noch das Wissen über die Herkunft von Lebensmitteln ebenso wie kulturelle und soziale Einflüsse wie beispielsweise die Entwicklung einer Tischkultur und das Essen in einer entspannten, freundlichen Atmosphäre.

**Abbildung 30:** Verständnis der befragten Kita-Leitungen von Ernährungsbildung (n = 485)

Darüber hinaus wurden die Kita-Leitungen um eine Bewertung des Stellenwertes von frühkindlicher Ernährungsbildung aus ihrer persönlichen Sicht und aus Sicht der Träger bzw. Fachberatung gebeten. Fast 90 % der Kita-Leitungen schreiben frühkindlicher Ernährungsbildung persönlich einen hohen bis sehr hohen Stellenwert zu (vgl. Abbildung 31). Der Median liegt bei „sehr hoch“. Den Stellenwert der Träger bewerten die Kita-Leitungen als geringer. Dieser wird im Median als „hoch“ eingestuft.

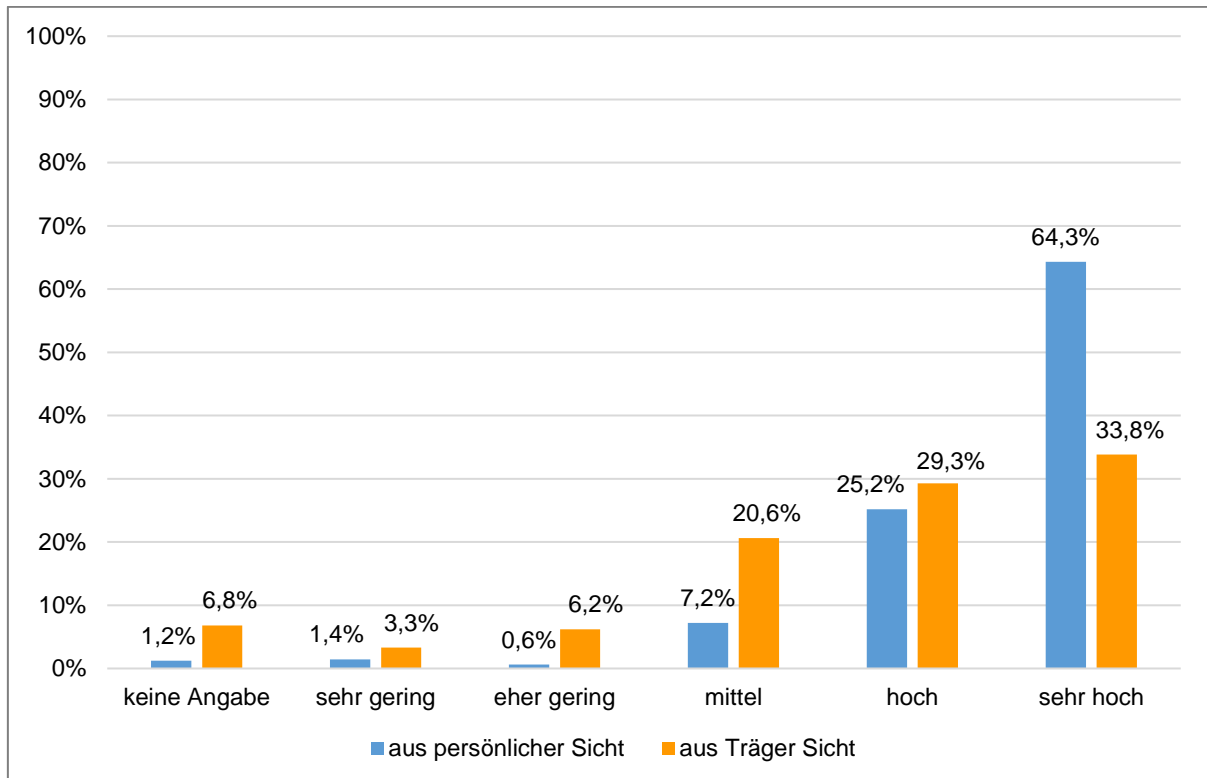


Abbildung 31: Stellenwert von frühkindlicher Ernährungsbildung aus Sicht der befragten Kita-Leitungen und Einschätzung der Trägersicht (n = 485)

Auf die Frage, ob Ernährungsbildung im pädagogischen Konzept bzw. im Qualitätsmanagement ihrer Kindertageseinrichtung verankert sei, haben 63,3 % der Kita-Leitungen mit „ja“ geantwortet. In welchen Bereichen und wie Essen und Ernährungsbildung darin verankert ist, dazu können auf Basis der Antworten keine konkreten Aussagen getroffen werden. Auffällig ist lediglich, dass es häufig im Kontext von „Verpflegung“ genannt wird.

Wie die befragten Kita-Leitungen den Stellenwert von Ernährungsbildung in ihrer Kindertageseinrichtung in den nächsten drei bis fünf Jahren im Vergleich zu heute einschätzen, zeigt Abbildung 32. Über die Hälfte der Kita-Leitungen (56,5 %) ist der Meinung, dass Ernährungsbildung in ihrer Kindertageseinrichtung zukünftig an Bedeutung gewinnen und einen (etwas) höheren Stellenwert als heute einnehmen wird. Als Begründung führen die Kita-Leitungen vor allem die Zunahme an Übergewicht, Allergien, Unverträglichkeiten und ernährungsmitbedingten Krankheiten bei Kindern an (22,6 %) ebenso wie den Funktionswandel der Kindertageseinrichtungen und, dass Kinder immer mehr Zeit in Kindertageseinrichtungen

verbringen und damit an den Mahlzeiten teilnehmen würden (20,8 %). Weitere Gründe sind aus Sicht der Kita-Leitungen abnehmende bzw. fehlende Ernährungskompetenz bei den Eltern bzw. eine unzureichende Ernährungsbildung in den Familien (19,7 %) sowie ein steigendes Interesse der Eltern an Ernährungsthemen und die damit verbundenen Erwartungen der Eltern an das Essen und die Ernährungsbildung in Kindertageseinrichtungen (14,6 %).

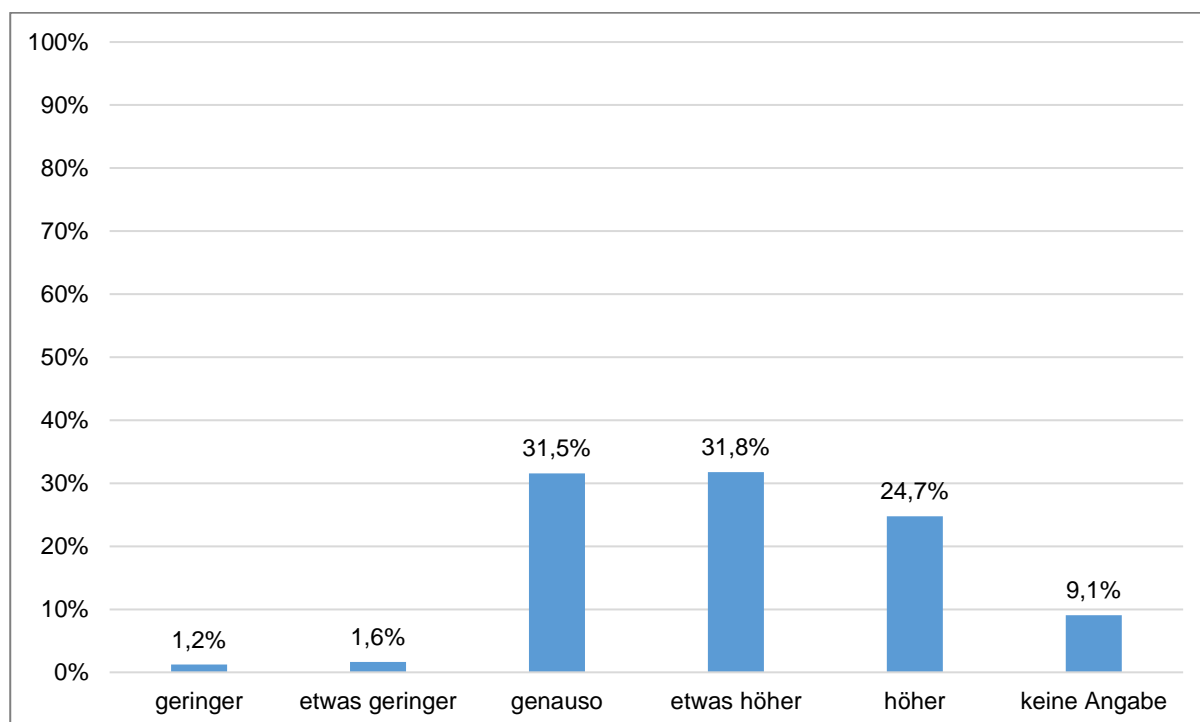


Abbildung 32: Stellenwert von Ernährungsbildung in Kindertageseinrichtungen aus Sicht der befragten Kita-Leitungen in den nächsten drei bis fünf Jahren (n = 485)

6.2.5 Ernährungsbezogene Bildungsangebote

Welche Aktivitäten zur Ernährungsbildung in den befragten Kindertageseinrichtungen stattfinden, ist in Abbildung 33 dargestellt. 92,8 % führen Koch- und Backaktionen durch. Darüber hinaus besuchen 72,6 % der Kindertageseinrichtungen mit den Kindern einen Bauernhof, eine Bäckerei, einen Wochenmarkt, eine Molkerei oder Ähnliches. Zudem finden in knapp 70 % der befragten Kindertageseinrichtungen Aktions-/Projekttag mit Ernährungsbezug statt ebenso wie der eigene Anbau von Nahrungsmitteln.

Abbildung 34 stellt die Häufigkeiten von ernährungsbezogenen Bildungsangeboten dar. Lieder, Spiele, Bilder- und Sachbücher mit Ernährungsbezug ebenso wie Sinnesübungen/sensorische Tests, Experimente mit Lebensmitteln und das gemeinsame Einkaufen von Lebensmitteln finden in etwa 65 % bis 80 % der befragten Kindertageseinrichtungen gelegentlich statt. Das gemeinsame Tischdecken und Abräumen mit den Kindern erfolgt fast in allen befragten Kindertageseinrichtungen (86,4 %) täglich. In die Nahrungszubereitung werden die Kinder in einem Viertel der befragten Kindertageseinrichtungen täglich und in 35,1 % wöchentlich bzw. gelegentlich einbezogen. Besprochen werden die Speisen mit den

Kindern jeweils in einem Drittel täglich, wöchentlich oder gelegentlich. In ca. 20 % der befragten Kindertageseinrichtungen finden Experimente mit Lebensmitteln und das gemeinsame Einkaufen von Lebensmitteln nicht statt.

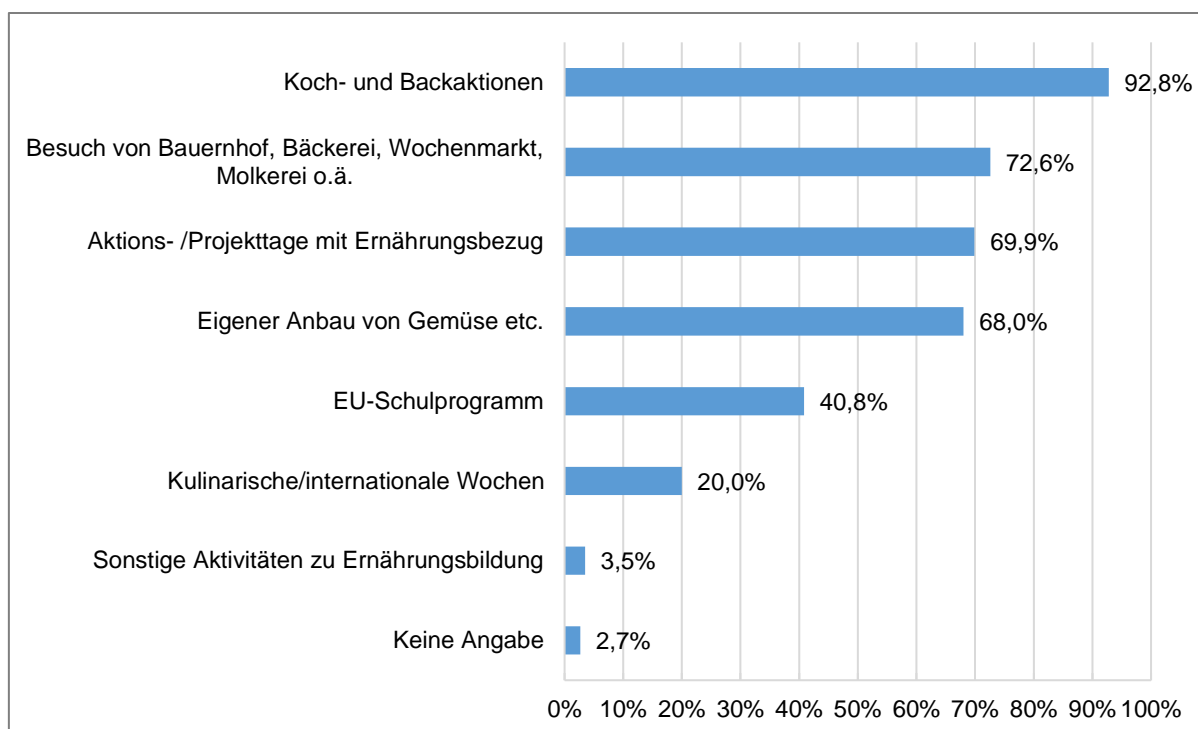


Abbildung 33: Aktivitäten zur Ernährungsbildung in den befragten Kindertageseinrichtungen (n = 485, Mehrfachantworten)

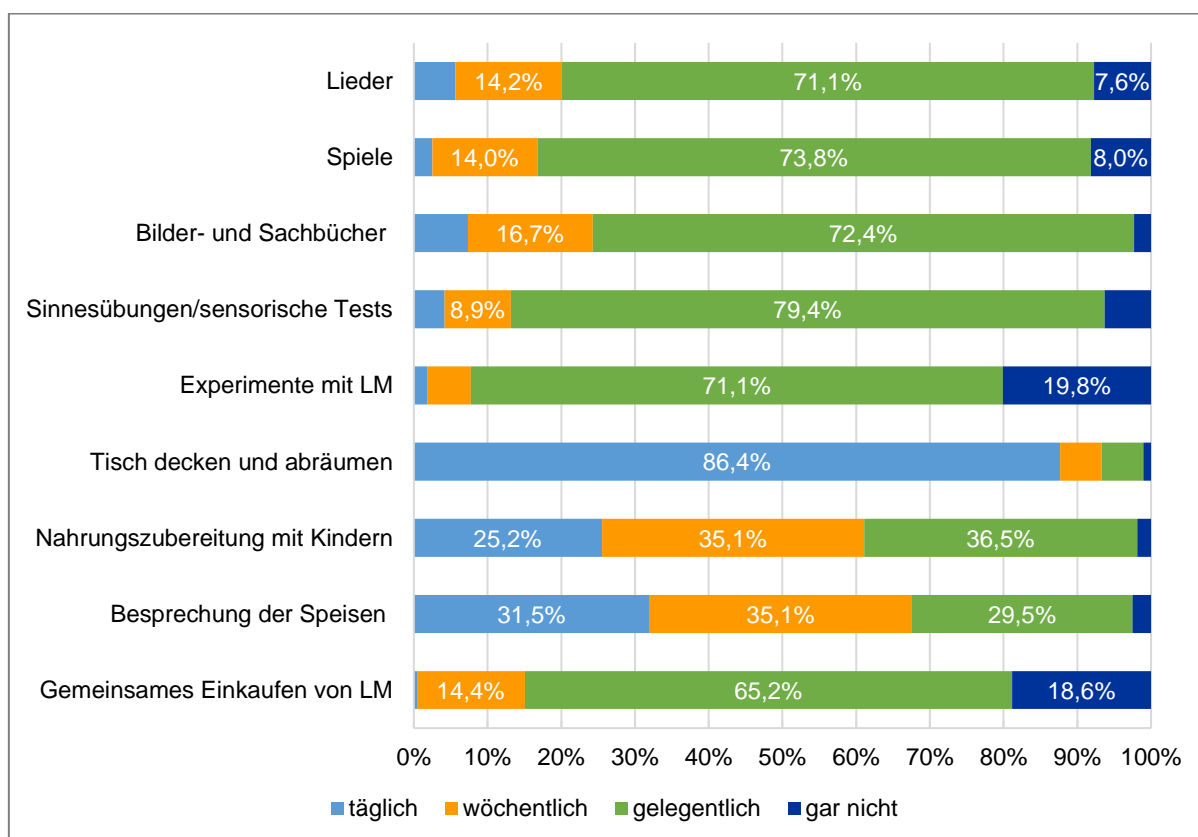


Abbildung 34: Ernährungsbezogene Bildungsangebote in den befragten Kindertageseinrichtungen (n = 478, keine Angabe n = 7)

Materialien und Medien werden in über zwei Drittel der befragten Kindertageseinrichtungen (69,9 %) im Bildungsbereich Ernährung unterstützend verwendet. Zum Einsatz kommen dabei in erster Linie (Bilder-/Sach-)Bücher (vgl. Abbildung 35). Andere Materialien und Medien wie beispielsweise Spiele, Bilder, Lieder oder Filme nehmen eine untergeordnete Rolle ein.

60,2 % der befragten Kita-Leitungen wünschen sich für den Bildungsbereich Ernährung (weiteres) unterstützendes Material und Medien, dabei ist das Themenspektrum sehr heterogen. 72,3 % dieser Kita-Leitungen äußern Wünsche nach Materialien und Medien beispielsweise für das Themenfeld Ernährungsempfehlungen für Kinder, praktische Nahrungszubereitung oder Elternarbeit. Die übrigen 27,7 % wünschen sich zwar mehr Materialien und Medien, nennen aber kein konkretes Thema. Demgegenüber stehen 30,3 % der befragten Kita-Leitungen, die ausdrücklich sagen, dass ausreichend Material vorhanden sei. Sie wünschen sich anstelle von weiteren Materialien und Medien eher Unterstützung in Form von externer Beratung und Begleitung bei der Umsetzung von ernährungsbezogenen Bildungsangeboten. Darüber hinaus machen 9,5 % der Kita-Leitungen zur Frage keine Angabe.

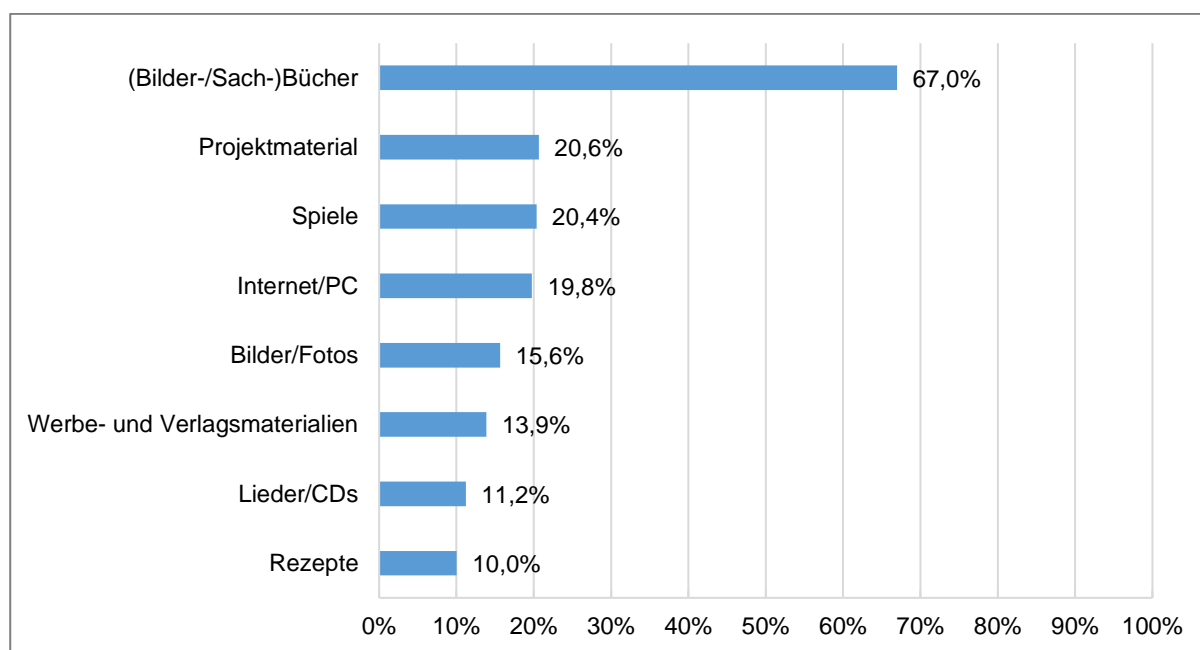


Abbildung 35: Die häufigsten genutzten Materialien und Medien für den Bildungsbereich Ernährung in den befragten Kindertageseinrichtungen (n = 339, keine Angabe n = 146, Mehrfachantworten)

Mit externen Kooperationspartnern arbeiten im Bildungsbereich Ernährung 44,3 % der befragten Kita-Leitungen zusammen. In den meisten Fällen handelt es sich um Lebensmittel-erzeuger wie beispielsweise Bauernhöfe oder Bäckereien (54,4 %). Zudem kooperieren 45,6 % der befragten Kindertageseinrichtungen mit Krankenkassen, 40,9 % mit Gesundheits-ämtern und 40,0 % mit Ernährungsberatungsstellen (vgl. Abbildung 36). Als sonstige Kooperationspartner werden u. a. Ministerien/staatliche Ämter wie z. B. die Landesinitiative BeKi - Bewusste Kinderernährung des Ministeriums für Ländlichen Raum und Verbraucher-

schutz Baden-Württemberg oder die Dienstleistungszentren ländlicher Raum Rheinland-Pfalz genannt ebenso wie Cateringunternehmen oder Lebensmitteleinzelhändler.

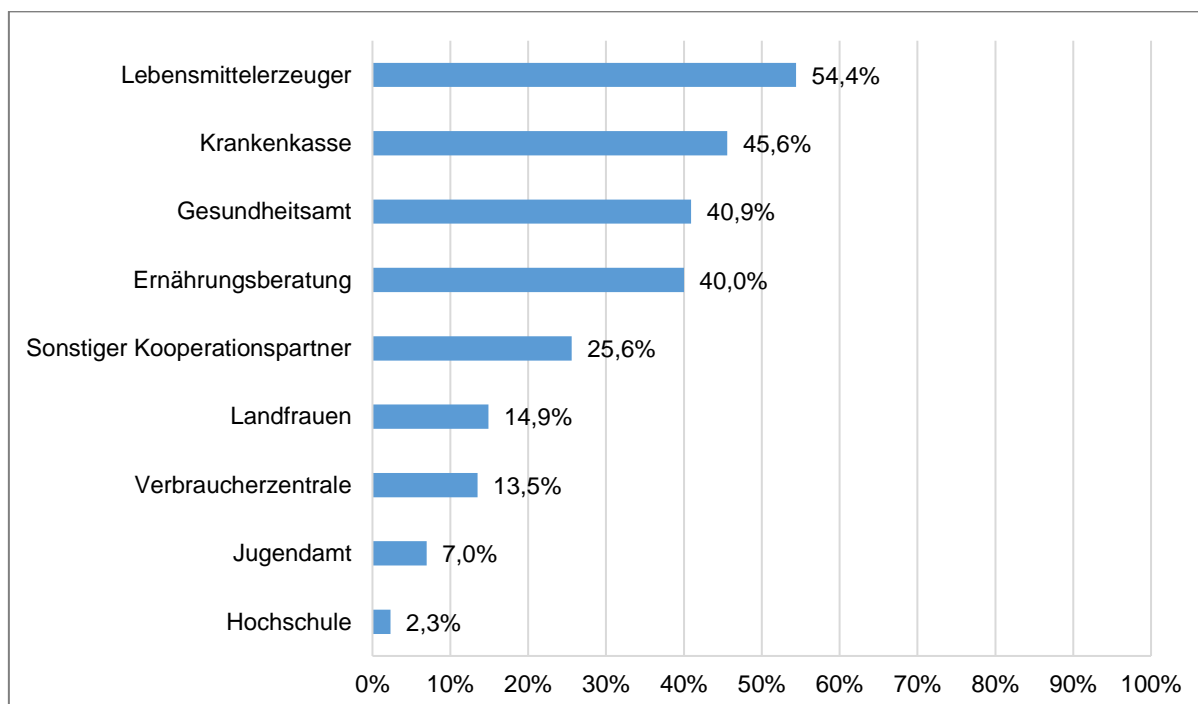


Abbildung 36: Kooperationspartner im Bildungsbereich Ernährung in den befragten Kindertageseinrichtungen (n = 215, Mehrfachantworten)

6.2.6 Teilnahme und Interesse an Fort- und Weiterbildungen

Etwa die Hälfte der befragten Kita-Leitungen (49,1 %) gibt an, dass sie in den letzten drei Jahren mindestens einmal eine ernährungsbezogene Fortbildung besucht hat, wobei 20,0 % der Kita-Leitungen sogar mehrmals teilgenommen haben (vgl. Abbildung 37). Darüber hinaus hat nach Angaben der Kita-Leitungen auch aus etwa der Hälfte der befragten Kindertageseinrichtungen (55,0 %) mindestens eine pädagogische Fachkraft in den letzten drei Jahren an einer ernährungsbezogenen Fortbildung teilgenommen (vgl. Abbildung 38).

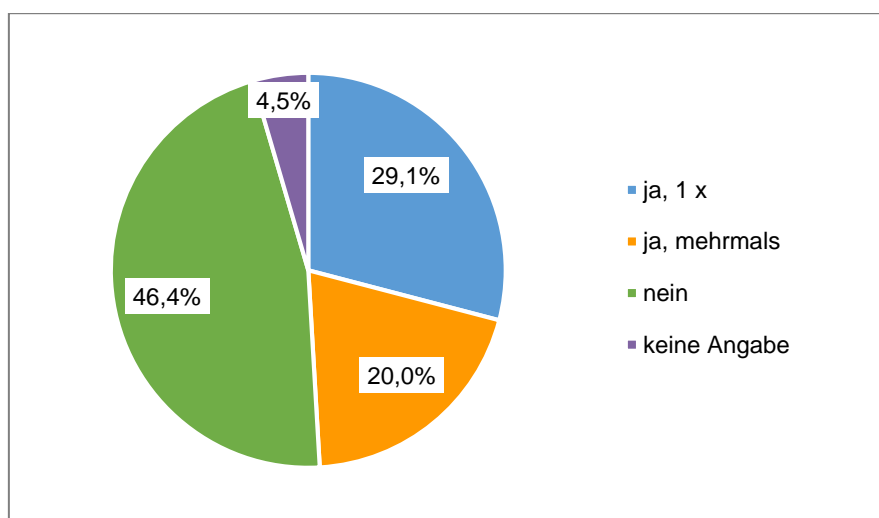


Abbildung 37: Teilnahme der befragten Kita-Leitungen an ernährungsbezogenen Fortbildungen in den letzten drei Jahren (n = 485)

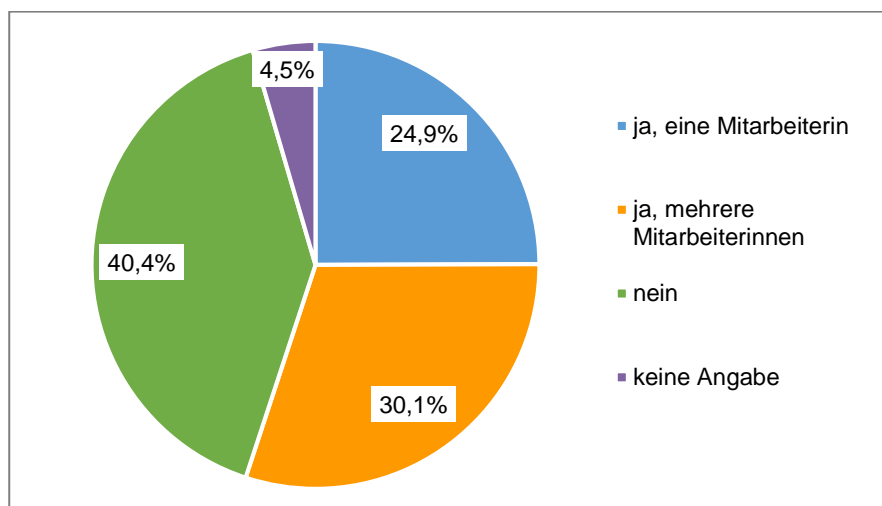


Abbildung 38: Teilnahme der pädagogischen Fachkräfte an ernährungsbezogenen Fortbildungen in den letzten drei Jahren nach Angabe der befragten Kita-Leitungen (n = 485)

Im Schwerpunkt thematisierten die besuchten Fortbildungen die Ernährung bzw. Verpflegung in Kindertageseinrichtungen, inklusive Hygiene und Sicherheit bzw. Allergenmanagement/Kennzeichnungspflicht. Zudem geben einige Kita-Leitungen Ernährungsempfehlungen und Richtlinien als Inhalt der Fortbildung an. Andere Inhalte wie z. B. die pädagogische Gestaltung der Essenssituationen oder die Rolle und Haltung der Fachkraft werden selten als Inhalt benannt. Anbieter der Fortbildungen waren vor allem Behörden/ staatliche Anbieter wie z. B. das Dienstleistungszentrum für ländlichen Raum Rheinland-Pfalz oder das Gesundheitsamt/Landratsamt (vgl. Abbildung 39).

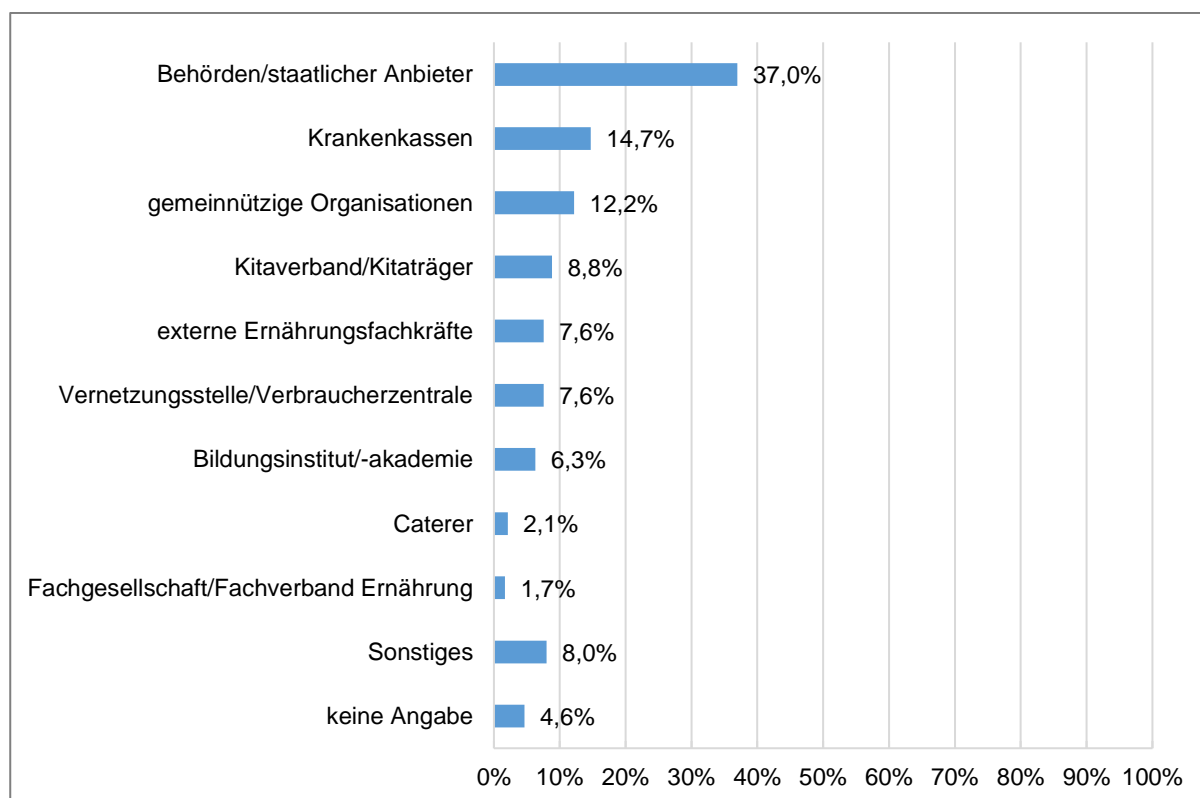


Abbildung 39: Anbieter der letzten besuchten ernährungsbezogenen Fortbildung der befragten Kita-Leitungen (n = 238, Mehrfachantworten)

Als Wunsch für Fortbildungsinhalte im Bildungsbereich Essen und Ernährung für sich bzw. ihre pädagogischen Mitarbeiterinnen nennen die Kita-Leitungen an erster Stelle Ernährungsempfehlungen für Kinder über drei Jahre, gefolgt von der Mahlzeitengestaltung in der Kindertageseinrichtungen und der Nahrungszubereitung mit Kindern (vgl. Abbildung 40). Ferner sind einige Kita-Leitungen an Fortbildungen zum Thema Ernährungsempfehlungen für unter Dreijährige, Lebensmittelintoleranzen und Nahrungsmittelallergien sowie Ernährung anderer Kulturen interessiert.

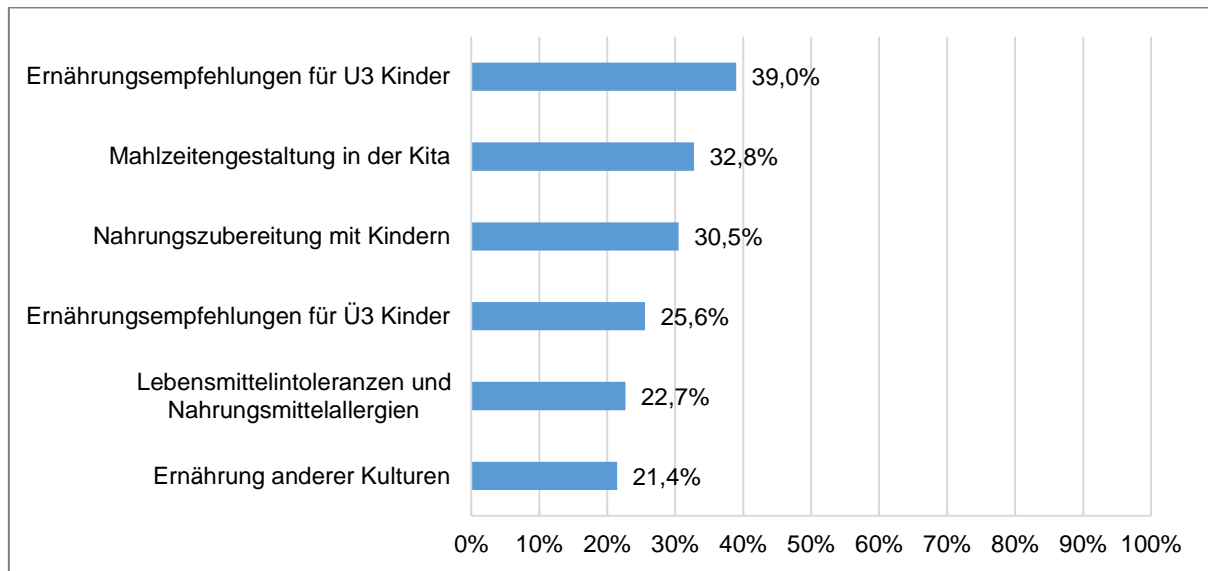


Abbildung 40: Die häufigsten Wünsche für ernährungsbezogene Fortbildungsinhalte der befragten Kita-Leitungen (n = 485, Mehrfachantworten)

Das Interesse der befragten Kita-Leitungen an ernährungsbezogenen Fortbildungen teilzunehmen, liegt überwiegend im mittleren Bereich (vgl. Abbildung 41). Das Interesse ihrer pädagogischen Mitarbeiterinnen an der Teilnahme an ernährungsbezogenen Fortbildungen schätzen die Kita-Leitungen im Median ebenfalls mit „mittel“ ein.

Als hemmende Faktoren für die Teilnahme ihrer pädagogischen Mitarbeiterinnen an ernährungsbezogenen Fortbildungen sehen die Kita-Leitungen vor allem Zeitmangel, dass Prioritäten woanders gesetzt bzw. gesehen werden, gefolgt von Personalmangel und dass die Mitarbeiterinnen kein Interesse am Thema Essen und Ernährungsbildung haben bzw. das Thema als nicht wichtig für ihre Arbeit erachten (vgl. Tabelle 14).

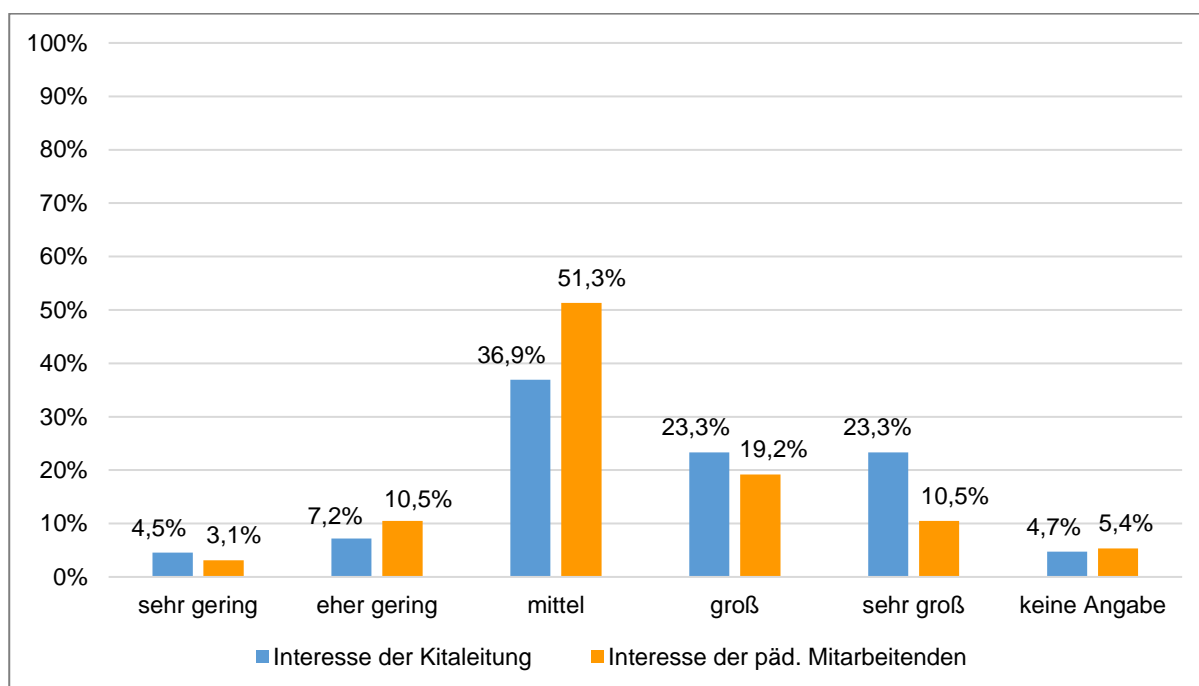


Abbildung 41: Interesse der Kita-Leitung und der pädagogischen Mitarbeiterinnen an ernährungsbezogenen Fortbildungen aus Sicht der befragten Kita-Leitungen (n = 485)

Tabelle 14: Die häufigsten hemmenden Faktoren für pädagogische Mitarbeiterinnen an ernährungsbezogenen Fortbildungen teilzunehmen aus Sicht der befragten Kita-Leitungen (n = 485, Mehrfachantworten)

Hemmende Faktoren für die Teilnahme an ernährungsbezogenen Fortbildungen	Anzahl	Prozent
Zeitmangel/keine Zeit	148	30,5 %
Die Prioritäten werden woanders gesehen und gesetzt	123	25,4 %
Personalmangel	90	18,6 %
Kein Interesse/Thema wird nicht als wichtig erachtet (für die pädagogische Arbeit)	56	11,5 %
Fehlende finanzielle Ressourcen/zu hohe Kosten	50	10,3 %
Mangelndes/fehlendes Fortbildungsangebot	46	9,5 %

6.2.7 Herausforderungen und Bedingungen für Ernährungsbildung in Kindertageseinrichtungen

Die Kita-Leitungen wurden nach den aus ihrer Sicht drei größten Herausforderungen bzw. Hindernissen bei der Umsetzung von Ernährungsbildung in ihrer Kindertageseinrichtung befragt. Knapp die Hälfte der befragten Kita-Leitungen nennt als hemmende Faktoren vor allem Zeitmangel und fehlendes Personal, gefolgt von Hygienevorschriften, fehlender bzw. zu kleiner Speiseraum, Kosten für Lebensmittel und fehlende Kinderküche (vgl. Abbildung 42). Außerdem geben etwa ein Viertel der Kita-Leitungen die Kompetenzen des pädagogischen Personals als ein Hindernis für die Umsetzung von Ernährungsbildung an. Keine Herausforderungen bzw. Hindernisse sehen insgesamt 9,1 % der befragten Kita-Leitungen.

Bedingungen bzw. Voraussetzungen zur Stärkung der Ernährungsbildung in ihrer Kindertageseinrichtung äußern 349 der befragten Kita-Leitungen (71,9 %) in einer offenen Antwort. Sie wünschen sich vor allem mehr pädagogisches Personal, eine entsprechende räumliche Ausstattung sowie zeitliche und finanzielle Ressourcen (vgl. Tabelle 15).

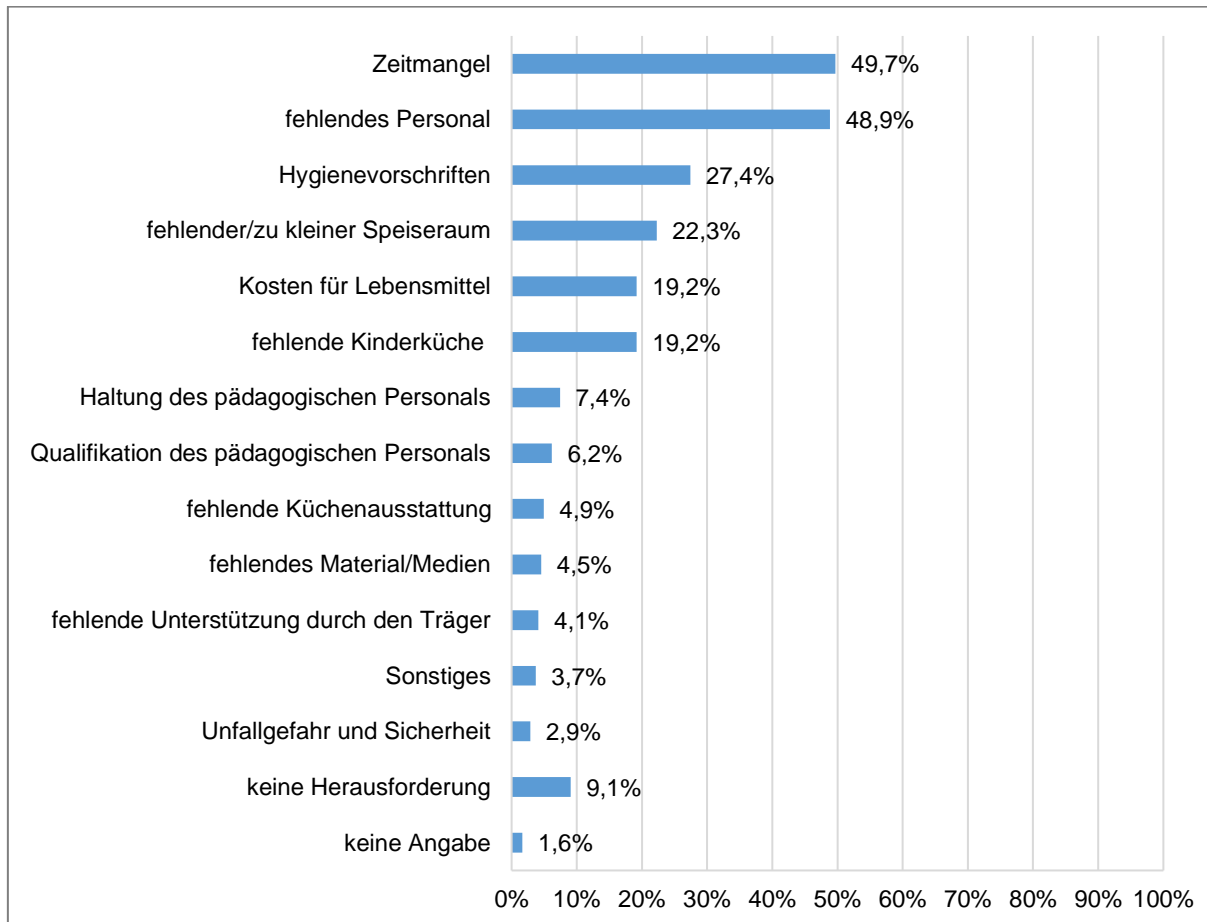


Abbildung 42: Die größten Herausforderungen bzw. Hindernisse bei der Umsetzung von Ernährungsbildung in Kindertageseinrichtungen aus Sicht der befragten Kita-Leitungen (n = 485, Mehrfachantworten, max. 3 Antworten)

Tabelle 15: Die häufigsten genannten Bedingungen/Voraussetzungen für die Stärkung der Ernährungsbildung in Kindertageseinrichtung aus Sicht der befragten Kita-Leitungen (n = 485, Mehrfachantworten)

Bedingungen/Voraussetzungen für die Stärkung der Ernährungsbildung in Kindertageseinrichtungen	Anzahl	Prozent
Mehr pädagogisches Personal	150	43,0 %
Räumliche Ausstattung	124	35,5 %
Zeitliche Ressourcen	69	19,8 %
Finanzielle Ausstattung	65	18,6 %
Mehr hauswirtschaftliches Personal	42	12,0 %

6.3 Experteninterviews mit Trägerverbänden und Kita-Trägern

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der durchgeführten Experteninterviews mit den Vertreterinnen der Trägerverbände und Kita-Träger beschrieben. Die Darstellung findet entlang der Hauptkategorien der Auswertung statt (vgl. 5.2.3.5 und Tabelle A-18 im Anhang). Zu Beginn erfolgt eine kurze Darstellung der Interviewdurchführung sowie eine Vorstellung der wichtigsten Merkmale der interviewten Trägerverbands- und Kita-Trägervertreterinnen.

6.3.1 Beschreibung der Durchführung und Stichprobe

Für die Experteninterviews wurden jeweils 20 Spitzenverbände und Kita-Träger kontaktiert. Die Recherche und Kontaktaufnahme mit den potenziellen Interviewpartnerinnen waren sehr aufwendig und schwierig. Wie bereits beim methodischen Vorgehen beschrieben, war nicht immer der Kita-Träger erkennbar bzw. eine Ansprechpartnerin angegeben. Die Recherche der Ansprechpartnerinnen der Spitzenverbände gestaltete sich einfacher, nichtsdestotrotz war die telefonische Kontaktherstellung mühsam. Viele der Verbandsvertreterinnen waren telefonisch trotz mehrmaligem Anruf nicht erreichbar oder lehnten eine Teilnahme aus zeitlichen Gründen ab. Schlussendlich wurden 15 Interviews geführt, davon vier mit Vertreterinnen von Spitzenverbänden (S1 bis S4) und elf mit Vertreterinnen von Kita-Trägern (T1 bis T11). Die Zielgröße von 20 Interviews wurde damit nicht erreicht. Aus forschungsökonomischen Gründen wurde allerdings entschieden auf weitere Interviews zu verzichten. Erstens, weil die Rekrutierung der Interviewpartnerinnen unverhältnismäßig zeitintensiv und aufwendig war und zweitens, weil 15 Interviews bereits eine große Datenmenge darstellen, die viele zeitliche Ressourcen für die Auswertung und Analyse binden.

Die Interviewpartnerinnen stammen aus verschiedenen Bundesländern und vertreten unterschiedliche Verbände bzw. Arten von Kita-Trägern. Die interviewten Personen sind alle weiblich und verfügen über eine Ausbildung im sozialpädagogischen Bereich (Diplom-Sozialpädagogin, Erzieherin). Die vier Vertreterinnen der Spitzenverbände sind Referentinnen für den Bereich Kindertageseinrichtungen und stammen aus den Bundesländern BE, NI, NW und TH. Die interviewten Vertreterinnen der Kita-Träger haben die Funktion der Geschäftsführung, der Referatsleitung, der pädagogischen Leitung oder der Fachberatung inne. Sie vertreten mehrheitlich ($n = 7$) einen gemeinnützigen freien Träger wie z. B. AWO, Diakonie/evangelische Kirche oder Caritas/katholische Kirche. Darüber hinaus wurden Vertreterinnen von städtischen Trägern ($n = 2$) sowie ein Elternverein und ein privat-gewerblichen Träger befragt. Die Interviewpartnerinnen stammen aus den Bundesländern BE/BB/SN, BW, BY ($n = 2$), HB, HE ($n = 3$), HH, NI und NW. Die Interviews dauerten in der Regel 15 Minuten.

6.3.2 Verständnis und Relevanz von Essen und Ernährungsbildung in Kindertageseinrichtungen

Im Folgenden wird das Verständnis der befragten Interviewpartnerinnen von Essen und Ernährungsbildung in Kindertageseinrichtungen sowie der von ihnen beigemessene Stellenwert beschrieben.

Verständnis

Die Auswertung der Interviews zeigt, dass kein einheitliches Verständnis von Essen und Ernährungsbildung in der Kindertageseinrichtung besteht, sondern, dass die interviewten Vertreterinnen der Trägerverbände und Kita-Träger heterogene und unterschiedlich differenzierte Vorstellungen und Definitionen von Essen und Ernährungsbildung in der Kindertageseinrichtung haben. So zum Beispiel versteht S4 unter dem Bereich Essen und Ernährungsbildung lediglich eine „gesunde“ Verpflegung in der Kindertageseinrichtung, die die unterschiedlichen Essgewohnheiten sowie Essvorlieben und -abneigungen der Kinder berücksichtigt. Für T2 gehört dazu:

„[...] dass mit den Kindern über Essen gesprochen wird, über Ernährung gesprochen wird. Dass Kinder früh lernen was sind Vitamine, was ist gesund und was ist ungesund. Für mich gehört dazu, dass man den Kindern erklärt, warum wir in den Kitas so gut wie kein Zucker geben, warum in den Krippen so gut wie keine Süßigkeiten gegeben werden“ (T2).

T10 hingegen hat ein vielfältigeres und umfassenderes Verständnis von Essen und Ernährungsbildung in der Kindertageseinrichtung. Für sie bedeutet es zum einen, dass mit Kindern über die Herkunft von Lebensmitteln gesprochen wird, dass sie zum anderen aber auch lernen ihren eigenen Körper wahrzunehmen und ein Gefühl dafür bekommen, wann sie satt sind ebenso wie die Geschmacksbildung und Wertschätzung von Lebensmitteln. Darüber hinaus ist für sie die Esskulturbildung untrennbar mit Ernährungsbildung verbunden. Darunter versteht sie, dass Kinder lernen, wie ein Tisch gedeckt wird und sie an die Regeln und Rituale beim Essen herangeführt werden. Des Weiteren ist Essen für sie eine wichtige Gemeinschaftssituation, bei der die Kinder den Umgang untereinander lernen. Ferner definiert sie unter Ernährungsbildung, dass Kinder bei der Speisenplangestaltung mitbestimmen und bei der Nahrungszubereitung praktisch mithelfen dürfen.

„Naja, da gehört eigentlich alles dazu, was mit Nahrung und Ernährung zu tun hat. Wo kommt die Nahrung her, wie wird sie erzeugt. Dass Kinder eine Idee haben, wo die Milch herkommt, wo das Getreide herkommt und wie Brot gebacken wird und so weiter. Und es gehört das Essen in der Kita dazu. Es gehört dazu, wie es zubereitet wird [...]. Also das geht nicht nur um Ernährung als solches, sondern das geht auch um wie weit,

wann bin ich satt, was ist Essen für mich. [...] Auch die ästhetische Kultur, wie decke ich einen Tisch, warum, wie lade ich einen zum Essen mit ein. Das ist ganz, also Ernährung geht nicht nur um ‚was esse ich heute‘, sondern da gehört für mich sehr viel mehr dazu“ (T10).

Trotz der unterschiedlich differenzierten Verständnisse von Essen und Ernährungsbildung ist festzustellen, dass alle befragten Vertreterinnen der Spitzenverbände und Kita-Träger Essen bzw. Mahlzeiten als pädagogisches Angebot, das Bildungsgelegenheiten bietet, auffassen. Zwar stellen vor allem die vier befragten Vertreterinnen der Trägerverbände die Verpflegung in der Kindertageseinrichtung und deren Qualität in den Fokus, nichtsdestotrotz ist aber für fast alle interviewten Personen die Gestaltung der Essenssituation ein wichtiger Aspekt, der Berücksichtigung finden sollte. So thematisieren viele der interviewten Personen die soziale Umgebung bei der Mahlzeit und sagen, dass für sie eine ruhige und gemütliche Atmosphäre beim Essen dazu gehört, ebenso wie das Erlernen von Tischsitten, Regeln und Ritualen. T4 geht in diesem Zusammenhang auch auf die Rolle der Erzieherin ein und formuliert:

„Und was auch nochmal ganz wichtig ist für uns, ist, dass die Erzieher auch eine Form von Esskultur in die Kitas einbringen. Also sich auch im Idealfall mit dazu setzen und selber auch was davon mitessen und mit den Kindern über das Essen auch ins Gespräch kommen“ (T4).

Darüber hinaus geht die Hälfte der Interviewpartnerinnen auf den Punkt „Selbstständigkeit und Eigenverantwortung der Kinder“ ein. Für sie ist es wichtig, dass Kinder selber entscheiden können, was und wie viel sie essen möchten und dass sie sich die Speisen selbständig nehmen können. Zudem spielt für etwa die Hälfte aller Befragten die Partizipation der Kinder bei der Speisenplangestaltung eine wichtige Rolle. So berichtet T3:

„[...] dass die Kinder beteiligt werden. Wir setzen momentan [...] einen gebildeten Speisenplan um, so dass die Kinder eben auch sehen können und selbstständig auch mitentscheiden können. In den Kindergärten selber findet das auch statt, da werden auch Abfragen gestellt, was sich die Kinder zum Essen wünschen.“

Relevanz

Alle interviewten Verbands- und Kita-Trägervertreterinnen bewerten Essen und Ernährungsbildung als ein Thema, mit dem sich Kindertageseinrichtungen beschäftigen müssen. Insbesondere viele der befragten Kita-Träger schreiben ihm eine hohe bis sehr hohe Bedeutung zu, reduzieren dies aber mehrheitlich auf den Verpflegungs-Aspekt. So beispielsweise messen T2 und T5 Essen und Ernährungsbildung insbesondere in sozialen Brennpunkten eine sehr hohe Relevanz bei, denn zum Teil würden die Kinder die einzige warme Mahlzeit am Tag in der Kindertageseinrichtung bekommen bzw. die Versorgung der Kinder sei

„zu Hause noch nicht mal ansatzweise gewährleistet“ (T5). Ebenso erachtet T4 es für wichtig, dass Kinder gemeinschaftliche Esserlebnisse in der Kindertageseinrichtung erfahren, da in den Familien teilweise keine gemeinsamen Mahlzeiten mehr stattfinden würden.

„Und gerade, weil wir ja wissen, dass in den Familien zum Teil dieses gemeinschaftliche Esserlebnis ja gar nicht mehr stattfindet, ist es umso wichtiger, dass man es in der Kita auch nochmal mehr in Bewusstsein hat [...]“ (T4).

Dies meint auch T8. Sie beobachtet, dass Kinder in den Familien immer seltener gemeinsame Mahlzeiten und die Nahrungszubereitung erleben würden, weshalb in Kindertageseinrichtung ernährungsbezogene Kompetenzen vermittelt werden müssten.

„Wir haben ja immer mehr Kinder, die, ich sag jetzt mal, selten erleben, dass die tatsächlich in der Familie gemeinsam zu Mittag essen oder es gekocht wird, sondern viel von der Hand gegessen wird oder bestellt wird oder über Tiefkühlkost [...]“ (T8).

Ergänzend fügt sie hinzu: „Kinder werden immer dicker, unbeweglicher [...], Diabetes-erkrankung schon im frühen Alter.“ Hier muss ihrer Meinung nach „bewusst gesteuert“ werden.

Darüber hinaus argumentiert T5 mit der langen Betreuungszeit der Kinder in Kindertageseinrichtungen und dass deshalb eine qualitativ hochwertige Verpflegung wichtig sei.

„Die meisten Kinder sind ja zehn Stunden in der Betreuung und da ist es dann schon, finde ich wichtig, dass die eine vernünftige Versorgung bekommen und das qualitativ auch hochwertig“ (T5).

Ähnlich argumentiert auch T6. Essen sei ein Grundbedürfnis und Verpflegung findet in Kindertageseinrichtungen mehrmals täglich statt, deswegen müssen sich Kindertageseinrichtungen mit dem Thema Essen beschäftigen. T7, T8 und T9 merken darüber hinaus an, dass in einigen Familien Kompetenzen im Bereich Ernährung fehlen würden, weshalb den Mahlzeiten in Kindertageseinrichtungen eine große Bedeutung zukommen würde.

„[...] schon auch mit dem Hinblick, dass Eltern zunehmend selber nicht mehr gelernt haben sich gesund zu ernähren oder auch Ernährung, also Nahrung selbst herzustellen, selber zu ziehen im eigenen Garten, Nahrung selber herzustellen, mit den Kindern gemeinsam zu Essen“ (T9).

Auch die Vertreterinnen der Spitzenverbände betrachten Essen und Ernährungsbildung als eine Aufgabe von Kindertageseinrichtungen. Für S5 gehört der Bereich Essen und Ernährungsbildung eindeutig zu den „Kernaufgaben“ von Kindertageseinrichtungen, die „im Alltag eigentlich permanent gelebt wird auf der einen Seite und auf der anderen Seite auch ein bisschen unter geht“. Ebenso verstehen S1 und S3 Essen und Ernährung eindeutig als

pädagogische Aufgabe, schreiben ihr aber keine Sonderstellung zu. So sagt S3 beispielsweise, dass die Essenszeit eine „pädagogisch wertvolle Zeit“ sei, merkt aber auch an:

„Es ist ein Thema, aber es ist im Moment nicht das Thema oben auf. Das sage ich ganz ehrlich. Das ist alles mit dem Thema digitale Medien, digitale Bildung beschäftigt und dass man da auf einen aktuellen Stand kommt“ (S3).

Gleiches meint auch S1. Für sie ist Essen und Ernährungsbildung „ein Thema neben vielen anderen“. Interviewpartnerin S4 hingegen schreibt dem Bereich Essen und Ernährungsbildung einen großen Stellenwert zu, der auch in den Verbandsgrundsätzen als Teil von Gesundheit verankert und deswegen auch Bestandteil der pädagogischen Arbeit jeder Kindertageseinrichtung sei.

6.3.3 Unterstützungsangebote im Bereich Essen und Ernährungsbildung

Spitzenverbände übernehmen für Kita-Träger und Kindertageseinrichtungen allgemein eine beratende Funktion. Sie haben keine Fach- und Dienstaufsicht. Entsprechend bieten alle vier befragten Spitzenverbände Beratung im Bereich Essen und Ernährungsbildung an und geben Empfehlungen für die Kita-Praxis. Diese beziehen sich mehrheitlich auf die Verpflegung und Mahlzeitengestaltung. So berichtet S1, dass sie im Rahmen der Konzeptionsentwicklung mit den Einrichtungen über den Bereich Essen und Ernährungsbildung sprechen würde.

„Indem wir im Rahmen der Konzeptionsentwicklung mit den Einrichtungen ins Gespräch kommen: wie gestaltet ihr eure Mahlzeiten? Wie sind z. B. Aushänge gestaltet, dass Kinder auch erkennen können, was gibt es heute zu Essen, um da auch mit ihren Eltern ins Gespräch zu kommen. Wenn ich nur einen Essensplan aushängen habe, kann kein Kind erkennen, dass es heute Nudeln oder Linsensuppe gibt“ (S1).

Darüber hinaus gibt S1 an, dass die Gestaltung von Mahlzeiten im Qualitätsmanagementsystem verankert sei ebenso wie auch S5 mitteilt, dass ihr Verband über ein verbindliches Qualitätsmanagementsystem verfügt, indem die Aspekte Verpflegung und Mahlzeitengestaltung enthalten seien.

S3 bietet ebenfalls Beratung im Bereich Essen und Ernährungsbildung an und organisiert zudem gelegentlich Fortbildungen im Bereich Essen und Ernährungsbildung. Allgemeine Qualitätsvorgaben gibt es von Seiten des Verbandes für den Bereich Essen und Ernährungsbildung aber nicht. S4 berichtet, dass ihr Verband zum einen eine Rahmenkonzeption erarbeitet hat, in der Ernährung als Säule von Gesundheitsförderung festgeschrieben ist, und zum anderen ein Programm entwickelt hat, wie das Thema „Gesundheit“ in der Kindertageseinrichtung praktisch umgesetzt werden kann.

„Und wir haben [...] auf Bundesebene verschiedene Angebote oder beziehungsweise ein Programm dazu entwickelt, wie es gegebenenfalls umgesetzt werden kann. Ich

muss dazu sagen, wir sind beratend nur für die Kindertageseinrichtungen immer zuständig, [...] ja wir können immer nur Empfehlungen ausschreiben“ (S4).

Die Unterstützungsangebote der interviewten Kita-Träger beschränken sich mehrheitlich ebenfalls auf die Verpflegung in der Kindertageseinrichtung. Viele von ihnen haben ein Verpflegungskonzept, einen Leitrahmen oder Mindeststandards formuliert, wie z. B. T8:

„Wir haben in einem Qualitätshandbuch festgeschrieben, dass wir uns an diesen Qualitätskriterien der Deutschen Gesellschaft für Ernährung orientieren in der Umsetzung“ (T8).

In diesen Vorgaben oder Empfehlungen werden selten Aussagen zur pädagogischen Arbeit getroffen. Lediglich T11 teilt mit, dass in ihrem Qualitätshandbuch auch die Ernährungsbildung Berücksichtigung findet.

„Wir haben ein Qualitätshandbuch, in dem kitaübergreifend wir als Dienstleistungsangebote einmal Verpflegung aufgeführt haben mit Grundsätzen, Zielen und Prozessen, die in den Einrichtungen grundsätzlich gleich sein müssen. [...] Das ist der Bereich der Dienstleistung und wir haben es dann auch nochmal bei Pädagogik, Arbeit am Kind, da haben wir dann auch mal Ernährungsbildung aufgeführt als einen Prozess“ (T11).

Träger wie T4 bieten zudem Fortbildungen zum Thema Ernährungsbildung an:

„Ich habe auch schon [...] Fortbildungen zum Thema Ernährungsbildung gemacht, wo wir dann auch geguckt haben, welche Kinderbücher bieten sich an. Was kann man mit den Kindern auch selber sozusagen im Alltag gestalten oder machen oder anbieten, einen Rohkostsalat oder was auch immer. Also solche Themen bieten wir auch von uns aus an in den Kitas“ (T4).

Oder organisieren wie z. B. T11 Arbeitskreise:

„Und wir haben sechs Mal im Jahr einen kitaübergreifenden Arbeitskreis und da nehmen dann Erzieherinnen teil [...], die dann Ernährungsprojekte in den Kitas machen und sich über diesen Arbeitskreis vernetzen und ja das Ausbauen und sich auch weiterbilden. Wir haben einen Koch, der auch Erzieher ist, den binde ich ziemlich ein und wir kooperieren mit Restaurants [...]. Also wir kaufen Leute ein, wir bezahlen Fortbildungen, wenn jemand wohin will, und wir organisieren Arbeitskreise kitaübergreifend“ (T11).

T3 berichtet darüber hinaus, dass ihr Träger eine Oecotrophologin beschäftigt, die u. a. Schulungen für das hauswirtschaftliche Personal anbietet, die Kindertageseinrichtungen berät und Elternabende zum Thema Ernährung veranstaltet.

6.3.4 Herausforderungen bei der Umsetzung von Ernährungsbildung in Kindertageseinrichtungen und Lösungsvorschläge

Zum Abschluss wurden die Verbands- und Kita-Trägervertreterinnen nach den Herausforderungen bei der Umsetzung von Essen und Ernährungsbildung sowie nach ihren Wünschen und Lösungsvorschlägen für den Bereich Essen und Ernährungsbildung befragt. Ihre Antworten werden im Folgenden beschrieben.

Herausforderungen

Als Herausforderung bzw. Hemmnis bei der Umsetzung von Ernährungsbildung nennen die Vertreterinnen der Spitzenverbände vor allem rechtliche und strukturelle Rahmenbedingungen. Knackpunkte seien vor allem die Aspekte unzureichende Finanzen, eingeschränkte Caterer-Auswahl – vor allem in ländlichen Regionen – mangelnde räumliche Gegebenheiten und fehlendes Personal. So sagt beispielsweise S4:

„Ganz klar in den Rahmenbedingungen [...]. Ja, es fehlt Personal und halt eben auch letztendlich, wenn Sie so wollen, es sind 25 Kinder in der Gruppe und ein zweiter Mitarbeiter in der Gruppe und das ist einfach definitiv zu wenig und dann halt eben im Hintergrund eben zu haben Migrationskinder und Sprachförderung und was weiß ich nicht noch alles und ja also es ist einfach sehr schwierig in dieser Situation alles entsprechend umzusetzen“ (S4).

Darüber hinaus sieht S1 eine Herausforderung im biografischen Hintergrund der Erzieherinnen. Sie beobachtet, dass viele Erzieherinnen ihre eigene Essbiografie, ihr Verständnis und ihre eigenen Ansichten in Bezug auf Ernährung nicht reflektiert hätten und keine professionelle Haltung einnehmen würden. S5 bemängelt ebenfalls die Kompetenzen der pädagogischen Fachkräfte. Ihrer Meinung nach, fehlen ihnen Ideen und Anregungen für die Umsetzung im Alltag. Ergänzend meint S4:

„Die Erzieherinnen fühlen sich mit dieser ganzen Sache einfach überschwemmt und aufgrund dieser Überschwemmung resultiert dann vielleicht daraus, dass sie gar nichts machen“ (S4).

Als weiteren hemmenden Faktor nennt S1 zudem den Kita-Träger und seine Kompetenzen:

„Und da bin ich mir oft nicht so sicher, dass Träger das als wichtigstes Thema in ihrem Alltag sehen. Gerade kirchgemeindliche Träger, wo der Gemeindegemeinderat noch die Verantwortung für ein Altenheim oder eine Sozialstation trägt und eine große Kirchengemeinde hat, da weiß ich nicht, ob die sich dann auch noch um das Essen kümmern. Das sind ja auch alles Ehrenamtliche, die dort vor Ort sind“ (S1).

Die befragten Kita-Trägervertreterinnen empfinden, so wie die Spitzenverbandsvertreterinnen auch, insbesondere die rechtlichen Rahmenbedingungen wie z. B. die Hygienevorgaben sowie die räumliche und personelle Ausstattung als große Hürden bei der Umsetzung von Essen und Ernährungsbildung in der Kindertageseinrichtung.

„Das ist auch ein großes Manko, dass das Essen immer irgendwo gequetscht zwischen den Spielsachen stattfindet, weil kaum eine Kita einen [...] Essenraum, eine Mensa, ein Bistro hat. Die versuchen zwar alle möglichen Räume dafür zu bringen, aber Raumprogramme sind einfach auf die Mittagsverpflegung so nicht angelegt. Sie stammen einfach noch aus den 60er, 70er Jahren, wo die Kinder mittags abgeholt wurden. Das gibt es aber seit den 80er Jahren eigentlich schon nicht mehr, dass Kinder mittags abgeholt werden, sondern immer mehr Kinder essen mittags und es wird mittags ein wahnsinniges Gedränge“ (T10).

Außerdem stellt ihrer Meinung nach, die Finanzierung der Verpflegung eine große Herausforderung dar. So resümiert beispielsweise T4:

„Also, die größte Herausforderung ist die Refinanzierung, um es mal wirklich ganz kurz zu fassen“ (T4).

Zudem nennen die Trägervertreterinnen die unterschiedlichen Erwartungen und Ansprüche der Eltern an die Verpflegung in der Kindertageseinrichtung als Herausforderung.

„Eine große Herausforderung sind schon so die ganzen verschiedenen Wünsche und Bedürfnisse der Eltern so unter ein Dach zu kriegen, weil es gibt viele Nahrungsmittelunverträglichkeiten, es gibt religiöse Sachen die man beachten muss. Dann gibt es welche die wollen absolut nur vegetarisch oder andere auf gar keinen Fall vegetarisch. Wir haben sogar eine jüdische Kita. Da muss alles kosher sein. Einfach diese Vielfalt an Anforderungen die da ist. Oder auch die Wünsche nach Bio-Ware usw. Über das Essen wird eben ganz viel ausgetragen. Auch an Ängsten. Die verschiedenen Wünsche alle unter einen Hut zu kriegen, dass finde ich schon eine Herausforderung [...]“ (T1).

Ebenso zeige sich teilweise eine große Diskrepanz zwischen dem Essen in der Kindertageseinrichtung und im Elternhaus, was herausfordernd sei.

Darüber hinaus erwähnt etwa die Hälfte der interviewten Trägervertreterinnen die Kompetenzen des pädagogischen Personals als hemmenden Faktor. So würde nach T2 beispielsweise das Ernährungsverhalten der Erzieherinnen nicht immer den Vorstellungen bzw. Empfehlungen entsprechen. Viele seien übergewichtig und würden der Ernährung und Gesundheit keinen (hohen) Stellenwert beimessen.

„Dass die Menschen und auch die Erzieherinnen sich zum Teil nicht gesund ernähren, wie ich mir das manchmal wünsche. Bildung fängt auch bei den Pädagogen an. [...] Ich glaube der Stellenwert von gesunder Ernährung und Sport ist nicht unbedingt immer so weit oben bei den Pädagogen, weil wir viele übergewichtige Pädagogen haben“ (T2).

Eine ähnliche Aussage trifft auch T9. Sie sagt, dass Erzieherinnen ihren eigenen Lebensstil reflektiert und eine professionelle Haltung entwickelt haben müssten, um das Thema Ernährung in der Kindertageseinrichtung umsetzen zu können – sie seien schließlich Vorbilder. Dies wäre aber nicht immer der Fall und Erzieherinnen müssten hier gut geschult werden.

„Eine Herausforderung ist einmal, dass natürlich auch die Erzieherinnen gut ausgebildet sein müssen zu diesem Thema. Das heißt, das ist die Grundvoraussetzung, wenn Erzieherinnen in diesem Thema nicht gut involviert sind, vielleicht auch ihren eigenen Lebensstil nicht dem nachvollziehen können, dann ist es schwer, dass umzusetzen in der Kita - logischerweise. Also die Erzieherin dient da als Vorbild und ja letztendlich ist das eine Herausforderung, dass wir unsere Erzieherinnen da auch gut schulen müssen“ (T9).

Ebenso kritisiert auch T10 die Ausbildung der pädagogischen Fachkräfte.

„[...] das ist ein Stiefkind. Das wird so mitgeschleift und fällt so ein bisschen unter den Herd. Und dann machen wir mal gesundes Frühstück. Dass es dann auch den Schwerpunkt erhält, den es an und für sich braucht“ (T10).

Als weitere Herausforderung formulieren die Trägervertreterinnen die unterschiedlichen Essgewohnheiten und Vorlieben der Kinder sowie die Berücksichtigung der gesundheitsbedingten Ernährungsanforderungen der Kinder aufgrund von Unverträglichkeiten und Allergien.

Wünsche und Lösungsvorschläge

Als entscheidender Gelingensfaktor für die Umsetzung von Essen und Ernährungsbildung in der Kindertageseinrichtung sehen die Vertreterinnen der Trägerverbände vor allem veränderte Rahmenbedingungen. So beispielsweise schlägt S3 ein neues Kita-Gesetz vor, das auch die Finanzierung der Mittagsverpflegung und der dafür vorgesehenen Räumlichkeiten regelt.

„Auf eine mögliche Weise neues Gesetz, das man da auch noch mal hinguckt, wie können solche Kosten unabhängig von Kindpauschalen gedeckt werden, so dass da ein anderer, dass da eine andere Qualität möglich ist“ (S3).

Ebenso wünscht sich S3 verbindliche Qualitätsstandards für den Bereich Essen und Ernährungsbildung. S4 fordert veränderte Rahmenbedingungen im Hinblick auf das Fachkraft-

Kind-Verhältnis. Sie hält eine reduzierte Gruppengröße bzw. zusätzliches Personal als entscheidend für eine gute Umsetzung von Essen und Ernährungsbildung in der Kindertageseinrichtung. Darüber hinaus erachtet sie eine Begleitung und Unterstützung des Kita-Personals durch Fachberatungen und Fortbildungen für hilfreich. Ein weiterer Wunsch von ihr ist, „Weg von der Projektitis“ (S4) und das Essen und Ernährungsbildung grundsätzlich in den Rahmenrichtlinien und Konzeptionen verankert wird.

„Nicht noch ein Projekt und nicht noch ein Projekt. [...] das bringt es einfach nicht. Ich denke halt eben, wenn es um Ernährung geht, muss sie grundsätzlich in den Rahmenrichtlinien oder halt eben in der Konzeption verankert sein und es sollte nicht nur ein aufgesetztes Projekt sein“ (S4).

Neben den Spitzenverbänden wünschen sich auch viele der befragten Kita-Träger eine Verbesserung der strukturellen Rahmenbedingungen. Sie fordern vor allem – wie beispielsweise T9 – mehr qualifiziertes hauswirtschaftliches Küchenpersonal und dass im Raumkonzept Essensräume vorgesehen werden.

„Also, in allererster Linie denke ich, müssten Kitas ausgerüstet werden mit einer ordentlichen Küche und einem Speiseraum. Der muss nicht groß sein, aber es müssen da 20, 25 Kinder zu mindestens gleichzeitig essen können [...]. [Außerdem] [...] wäre [ideal], dass die Hauswirtschaftskräfte aufgestockt werden, und zwar so, dass wir Hauswirtschaftskräfte haben, möglicherweise mit einer oecotrophologischen Fortbildung oder wie auch immer, die halt eben gesund das Essen selber herstellen könnte. Das wäre das Ideale. [...] Und Idealerweise wäre das natürlich mit einer Hauswirtschaftskraft, die dementsprechend geschult ist und auch mit den Kindern am besten gemeinschaftlich kochen kann“ (T9).

T8 schlägt, wie bereits auch S3, ein neues Kita-Gesetz vor:

„Also, was ich mir wünschen würde, wäre dass es sowas seitens des Landes [...] auch formuliert wird, zum Beispiel im Rahmen vom Kinderförderungsgesetz, zusagen, das ist ein Anspruch, den wir an die Kitas haben. Dass es ein Bildungsbereich ist, der auch aufgeführt wird und der zum Beispiel auch mit einer Finanzierung hinterlegt wird. So pro versorgtes Kind gibt es, also mit Verpflegung, hochwertige Verpflegung versorgtes Kind, gibt es einen Zuschuss, was es den Trägern attraktiver macht oder leichter machen würde, dann auch in die Umsetzung zu gehen. Oder wir könnten umgekehrt auch Konditionen dran knüpfen und sagen okay, es gibt Landeszuschüsse dafür, die rufen wir ab. Von daher müssen wir auch bestimmte inhaltliche Auflagen erfüllen und die sehen so und so aus. Würde es einfacher machen [...]“ (T8).

Darüber hinaus fordern die interviewten Personen mehr Fortbildungsangebote im Bereich Essen und Ernährung für pädagogisches und auch hauswirtschaftliches Personal sowie eine

Integration der Thematik in die Ausbildung. Zudem wünschen sich einige Kita-Träger mehr externe Unterstützung und Begleitung durch Ernährungsfachkräfte. So schlägt beispielsweise T3 eine Beratungsstelle für Kita-Träger vor.

„Ich bin froh, dass wir genau das haben, weil ich glaube, das ist gut. Also jemanden zu haben der die Einrichtungen beraten kann. [...] [Deswegen sollte es] vielleicht irgendwo eine Stelle [geben], an die sich auch kleine Träger wenden können und da mal anders beraten werden“ (T3).

7 Diskussion

Das vorliegende Kapitel dient der Methoden- und Ergebnisdiskussion. Im ersten Teil werden die Stärken und Schwächen der verwendeten Methoden der triangulativen Vorgehensweise und die daraus resultierenden Limitationen kritisch reflektiert und erörtert. Hieran schließt sich im zweiten Teil des Kapitels die Ergebnisdiskussion an. In ihr werden die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit vor dem Hintergrund der Forschungsziele (vgl. 5.1) diskutiert und interpretiert.

7.1 Methoden und Limitationen

Die Stärken und Schwächen der Methoden werden im Folgenden für die drei gewählten Vorgehensweisen Dokumentenanalysen der rechtlichen und bildungspolitischen Rahmenvorgaben, schriftliche Online-Befragung von Kita-Leitungen und qualitative Experteninterviews mit Trägerverbands- und Kita-Trägervertreterinnen diskutiert sowie die sich daraus ergebenden Limitation für die Arbeit dargestellt.

7.1.1 Dokumentenanalysen der rechtlichen und bildungspolitischen Rahmenvorgaben

Dokumentenanalysen sind nichtreaktive Erhebungsverfahren und bieten damit den großen Vorteil, dass die Ergebnisse nicht durch den Forschungsprozess beeinflusst werden (vgl. Döring und Bortz, 2016, S. 533). Darüber hinaus sind Dokumentenanalysen mit einem vergleichsweise geringen Aufwand bei der Datenerhebung verbunden, da die Dokumente bereits vorliegen. Je nach untersuchtem Dokument kann die Verfügbarkeit bzw. Zugänglichkeit allerdings eingeschränkt sein und damit zu Restriktionen führen (vgl. Flick, 2007, S. 328). Da in der vorliegenden Arbeit offizielle und damit öffentlich zugängliche Dokumente als Analysegegenstand gewählt worden sind, gab es keine Zugangsschwierigkeiten. Ein Nachteil der Dokumentenanalyse ist, dass der „Untersuchungsgegenstand“ d. h. das Dokument nicht weiter „befragt“ werden kann und möglicherweise Spielräume für Interpretationen lässt. So z. B. bleibt unklar was im Kita-Gesetz von ST mit einer „kindgerechten Mittagsverpflegung“ gemeint ist (vgl. Kapitel 6.1.1) oder was in den Prüfungsordnungen unter dem Stichwort „Gesundheitsförderung“ verstanden wird (vgl. Kapitel 6.1.3.3).

Die Auswertung der Dokumente erfolgte mittels der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (vgl. Kapitel 5.2.1). Für jeden Dokumententyp wurde ein eigenes Kategoriensystem zur Auswertung entwickelt. Dadurch soll sichergestellt werden, dass eine nachvollziehbare, eindeutige Zuordnung des Materials zu Kategorien erfolgt und Abgrenzungsprobleme zwischen den Kategorien vermieden werden (vgl. Mayring, 2015, S. 97). Nichtsdestotrotz bleiben die Interpretation und Zuordnung im gewissen Rahmen subjektiv. Um die Reliabilität

zu erhöhen, wäre es deswegen sinnvoll gewesen, wenn die gesamte Analyse von mehreren Personen durchgeführt und die Ergebnisse verglichen worden wären (Intercoderreliabilität) (vgl. Mayring, 2015, S. 117). Dies war aufgrund zeitlicher und personeller Ressourcen nicht möglich. Nichtsdestotrotz hat sich die Forscherin bei der Entwicklung der Kategoriensysteme und der Zuordnung der Textstellen zu Kategorien Stichprobenweise bzw. bei Unsicherheiten eine zweite Meinung eingeholt.

Darüber hinaus ist zu berücksichtigen, dass die Ergebnisse der Dokumentenanalysen keine Auskunft über die wirkliche Praxis geben. Inwiefern beispielsweise pädagogische Mitarbeiterinnen im Rahmen der Ausbildung tatsächlich ernährungsbezogene Kompetenzen erwerben, bleibt offen. Die Lehrpläne und Prüfungsordnungen lassen große Gestaltungsräume zu, daher können weniger oder mehr ernährungsbezogene Kompetenzen vermittelt werden. Dies ist u. a. von der Qualifikation bzw. Kompetenz der Lehrkraft sowie vom Profil der Schule abhängig und wurde im Rahmen der vorliegenden Arbeit nicht untersucht. Weiterhin sagen die Ergebnisse der Lehrplan- und Prüfungsordnungsanalyse nichts darüber aus, über welche Ernährungskompetenz pädagogische Kita-Mitarbeiterinnen tatsächlich verfügen. Aufgrund von z. B. Fortbildungsbesuchen können sie über umfangreichere ernährungsbezogene Kompetenzen verfügen, als formal in der Ausbildung vermittelt werden sollen. Ähnliches gilt für die Ergebnisse der Kita-Gesetze und Bildungspläne für die frühkindliche Bildung. Auch sie erlauben keine Rückschlüsse über die tatsächliche pädagogische Arbeit in Kindertageseinrichtungen, sondern bilden nur den formalen rechtlichen bzw. bildungspolitischen Rahmen ab.

7.1.2 Befragung von Kita-Leitungen

Die Befragung der Kita-Leitungen erfolgte schriftlich und online über das Umfragetool „LamaPoll“. Wie bereits in Kapitel 5.2.2 dargelegt, bieten Online-Befragungen auf der einen Seite den Vorteil, dass große Personengruppen relativ einfach, schnell und kostengünstig erreicht werden können, dass die Fragen für alle Teilnehmenden identisch formuliert sind und darüber hinaus, dass diese von den Teilnehmenden als anonym wahrgenommen werden. Auf der anderen Seite konnten aufgrund der gewählten Vorgehensweise aber auch keine Rückfragen bei Unklarheiten oder fehlenden Angaben gestellt werden (vgl. Diekmann, 2016, S. 514). Ebenso ist unklar, wer den Fragebogen tatsächlich ausgefüllt hat. Adressiert war der Fragebogen an Kita-Leitungen, ob er aber auch tatsächlich nur von Kita-Leitungen ausgefüllt worden ist, kann nicht überprüft werden. Hierzu wäre es hilfreich gewesen, zu Beginn des Fragebogens eine Frage zur Funktion der ausfüllenden Person zu stellen. Zudem war die Reichweite der Befragung von der Ausstattung der Kindertageseinrichtungen mit einem Computer und Internetzugang abhängig (vgl. Wagner und Hering, 2014, S. 663). Kita-Leitungen bzw. Kindertageseinrichtungen ohne E-Mail-Adresse wurden nicht erreicht und

waren automatisch ausgeschlossen. Außerdem können die versandten Einladungs-E-Mails aufgrund massenhaft versandter E-Mails untergegangen bzw. als unseriös eingestuft worden sein (vgl. Wagner und Hering, 2014, S. 663).

Der Fragebogen umfasst insgesamt 75 Fragen und die Beantwortung dauerte etwa 20 bis 30 Minuten. Damit ist der Fragebogen sehr umfangreich und zeitintensiv. Dies wurde in einigen Fällen auch von Seiten der Kita-Leitungen unter „Anmerkungen, Kritik oder Gedanken“ kritisiert. Bei einer zukünftigen Befragung sollte der Fragebogen im Hinblick auf die Bearbeitungsdauer überarbeitet und gekürzt werden. Dadurch könnte möglicherweise auch die allgemeine Teilnahmebereitschaft erhöht werden. Außerdem enthält der Fragebogen viele offene Fragen. Diese sind sehr beantwortungsaufwendig und erfordern eine hohe sprachliche Kompetenz auf Seiten der Teilnehmenden (vgl. Diekmann, 2016, S. 408). Nicht alle Befragten verfügen über eine gleich gute Ausdrucksfähigkeit. Antwortunterschiede sind daher nicht zwingend auf unterschiedliche Meinungen oder Einstellungen zurückzuführen, sondern können auch aus verschiedenen sprachlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten resultieren. Darüber hinaus war die Auswertung der offenen Fragen sehr aufwendig und zeitintensiv. Es mussten Auswertungskategorien konstruiert und jede gegebene Antwort per Hand codiert werden. Zudem basiert die Codierung auf Interpretationen der Auswertenden. Hierbei kann es zu Fehlinterpretationen gekommen sein. Durch definierte Auswertungskategorien und Ankerbeispiele wurde versucht, dieses Risiko zu minimieren. Außerdem wurden die Antworten teilweise doppelt codiert, d. h. durch eine studentische Hilfskraft und durch die Forscherin, um die Auswertungsobjektivität zu erhöhen.

Das Risiko, dass Fragen unvollständig oder gar nicht beantwortet werden (Item Non-Response), wurde durch die Gestaltung des Fragebogens und der Verwendung des Umfrage-tools „LamaPoll“ minimiert. Zum einen gab es Filterfragen, so dass irrelevante Fragen übersprungen werden können und zum anderen wurden die meisten Fragen als Pflichtfragen angelegt – diese allerdings häufig mit der Antwortoption „keine Angabe“. Diese mussten von den Teilnehmenden beantwortet werden, ansonsten wurden sie von „LamaPoll“ nicht zur nächsten Fragebogenseite weitergeleitet. Ebenso gab es einzelne Fragen bei denen maximal drei Antwortoptionen ausgewählt werden durften. Auch dies wurde von „LamaPoll“ direkt überprüft. Weiterer Vorteil der Online-Befragung war, dass die von den Teilnehmenden eingegebenen Antworten direkt auf einem Server gespeichert wurden, wodurch eine manuelle Dateneingabe entfiel und Fehler vermieden wurden.

Zudem können – wie bei allen Befragungen – auch in der vorliegenden Kita-Leitungsbefragung sozial erwünschte Antworten nicht ausgeschlossen werden (vgl. Diekmann, 2016, S. 382). Vor allem bei der Frage nach dem Stellenwert von frühkindlicher Ernährungsbildung aus persönlicher Sicht oder der Frage nach den pädagogischen Schwerpunkten der Kindertages-

einrichtungen können die Ergebnisse durch den Effekt sozialer Erwünschtheit verzerrt sein. Darüber hinaus muss grundsätzlich von einer Positivselektion ausgegangen werden. Die Teilnahme an der Befragung fand auf freiwilliger Basis statt. Deshalb kann vermutet werden, dass insbesondere solche Kita-Leitungen an der Befragung teilgenommen haben, die Interesse an der Thematik Essen und Ernährungsbildung haben bzw. in diesem Bereich bereits aktiv sind. Kita-Leitungen, die sich mit dem Thema noch nicht beschäftigt haben oder ihm keinen hohen Stellenwert beimessen, werden wahrscheinlich nicht teilgenommen haben. Hierauf deuten auch die Ergebnisse zum Stellenwert von frühkindlicher Ernährungsbildung aus Kita-Leitungssicht hin (vgl. Kapitel 6.2.4). Diese Positivselektion muss bei der Betrachtung und Interpretation der Ergebnisse berücksichtigt werden.

Eine weitere Limitation der Befragung ergibt sich aus der gewählten Stichprobe. Insgesamt wurden 485 Kita-Leitungen befragt. Damit wurde die Zielgröße von 500 befragten Kindertageseinrichtungen (vgl. Kapitel 5.2.2.2) zwar annähernd erreicht, im Verhältnis zur Grundgesamtheit ($n = 55.293$ Kindertageseinrichtungen) handelt es sich hierbei aber um eine sehr kleine Stichprobe. Weiterhin liegt – entgegen der ursprünglichen Planung (vgl. Kapitel 5.2.2.2) – keine Zufallsstichprobe vor, da in der zweiten Befragungswelle gezielt Trägerverbände und Kita-Träger angeschrieben wurden. Außerdem weicht die Stichprobe von der bundesweiten Verteilung der Kindertageseinrichtungen in Deutschland erheblich ab (vgl. Kapitel 6.2.1). Aus diesem Grund können auf Grundlage der erhobenen Daten keine Verallgemeinerungen über bundesweite Merkmalsverteilungen, keine Aussagen über den Stand in einzelnen Bundesländern und keine Vergleiche zwischen Bundesländern getroffen werden.

Darüber hinaus wurden im Rahmen der Befragung nur strukturelle Merkmale der Kindertageseinrichtungen sowie Orientierungen und Haltungen von Einrichtungen und Kita-Leitungen abgefragt. Dies sind Inputfaktoren, die die Prozessqualität in Kindertageseinrichtungen mitbestimmen (vgl. Kapitel 4.3.1). Die Prozessqualität selbst, d. h. die realisierte Ernährungsbildung in Kindertageseinrichtungen wurde nicht untersucht, weshalb keine Aussagen über die Qualität von Ernährungsbildung in Kindertageseinrichtungen getroffen werden können. Ebenso wurden das ernährungsbezogene Wissen sowie die ernährungsbezogenen Fertigkeiten und Fähigkeiten der befragten Kita-Leitungen nicht ermittelt, daher sind auf Grundlage der vorliegenden Daten keine umfangreichen Aussagen über die Ernährungskompetenz von Kita-Leitungen bzw. pädagogischen Mitarbeiterinnen in Kindertageseinrichtungen möglich.

7.1.3 Experteninterviews mit Trägerverbänden und Kita-Trägern

Die gewählten Experten, d. h. die Vertreterinnen der Trägerverbände und Kita-Träger, übernehmen eine Schlüsselposition im System Kindertageseinrichtung (vgl. Kapitel 3.3) und

können „als ‚Kristallisationspunkte‘ praktischen Insiderwissens betrachtet und stellvertretend für eine Vielzahl zu befragender Akteure interviewt werden“ (Bogner und Menz, 2009, S. 7). Trotzdem muss bei der vorliegenden Erhebung berücksichtigt werden, dass die Ergebnisse nicht repräsentativ sind. Die Grundgesamtheit der Trägerverbände und Kita-Träger in Deutschland ist unbekannt. Deshalb wurde die Stichprobe bewusst und kriteriengesteuert gezogen (vgl. Kapitel 5.2.3.3). Darüber hinaus wurden die potenziellen Interviewpartnerinnen über eine Internetrecherche identifiziert, weshalb nur Trägerverbände und Kita-Träger gefunden werden konnten, die über eine Internetseite verfügen und zudem eine E-Mail-Adresse und Telefonnummer angeben. Außerdem wurden insgesamt nur 15 Interviews geführt (davon vier mit Vertreterinnen von Trägerverbänden und elf mit Vertreterinnen von Kita-Trägern). In Anbetracht der Vielzahl an Kita-Trägern und Verbänden in Deutschland (vgl. Kapitel 3.3) ist das eine sehr geringe Anzahl. Daher dürfen die Ergebnisse nicht verallgemeinert werden. Ebenso war die Teilnahme am Interview freiwillig, weshalb grundsätzlich – wie bei der Kita-Leitungsbefragung auch – von einer Positivselektion auszugehen ist.

Für die Erhebung des Expertenwissens der Verbands- und Kita-Trägervertreterinnen wurde ein Interviewleitfaden entwickelt. Dieser hilft zum einen bei der thematischen Fokussierung und trägt zum anderen zur Standardisierung und damit Vergleichbarkeit der Interviews bei. Die Fragen wurden offen formuliert, die Reihenfolge sowie genaue Formulierung der Fragen waren unverbindlich. Somit war je nach Gesprächsverlauf ein flexibler Einsatz der Fragen ebenso wie Rückfragen möglich.

Die Durchführung der Interviews erfolgte telefonisch und dauerte im Mittel 15 Minuten. Dies erwies sich als effizient und ökonomisch, vor allem im Hinblick darauf, dass die Kontaktaufnahme schwierig war und die interviewten Personen terminlich sehr eingebunden waren. Die Interviews wurden außerdem aufgezeichnet, wodurch ein handschriftliches Protokollieren während des Telefongespräches entfiel. Dies bestätigte sich als sinnvoll, denn so konnte sich die Forscherin auf die Gesprächssituation konzentrieren und Informationen gingen aufgrund von fehlenden Notizen nicht verloren bzw. wurden fehlerhaft rekonstruiert.

Die Auswertung erfolgte systematisch anhand des Ablaufmodells der qualitativen, inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) und Kuckartz (2016). Das deduktiv entwickelte Kategoriensystem weist für jede Kategorie eine Definition und Ankerbeispiele auf. Dadurch soll die Analyse für Dritte nachvollziehbar und überprüfbar sein (vgl. Mayring, 2015, S. 61). Nichtsdestotrotz gilt, wie bereits bei der Diskussion der Dokumentenanalyse und der Auswertung der offenen Fragen der Kita-Leitungsbefragung erörtert, dass die Interpretation und Zuordnung im gewissen Grad subjektiv sind. Deswegen wurde zur Erhöhung der Inter-coderreliabilität die Codierung von einer studentischen Hilfskraft und von der Forscherin

durchgeführt, die bei Unstimmigkeiten mit einer dritten Person diskutiert wurde. Darüber hinaus können Verzerrungen durch das Phänomen der sozialen Erwünschtheit zustande gekommen sein. Insbesondere bei der Frage nach der Relevanz von Essen und Ernährungsbildung ist dies nicht auszuschließen. Ferner hängen die Ergebnisse der Befragung stark von der sprachlichen Ausdrucksfähigkeit der Teilnehmenden ab. So beispielsweise hatten einige Interviewpartnerinnen sprachlich Schwierigkeiten zu formulieren, was sie unter Ernährungsbildung in der Kindertageseinrichtung verstehen bzw. damit verbinden. Unterschiedliche Antworten sind daher eventuell auch auf eine differierende sprachliche Kompetenz der Interviewpartnerinnen zurückzuführen.

7.2 Ergebnisse

Zentrales Ziel der vorliegenden Arbeit ist es, Einflussfaktoren auf den Prozess der Ernährungsbildung in Kindertageseinrichtungen für Deutschland zu erfassen und zu beschreiben. Dazu wurde ein Einflussfaktorenmodell entwickelt (vgl. Kapitel 4). Dies zeigt, dass der Prozess der Ernährungsbildung von Merkmalen der einzelnen Kindertageseinrichtungen sowie von der professionellen Kompetenz des pädagogischen Personals abhängig ist, die wiederum durch rechtliche und bildungspolitische Vorgaben reguliert und gesteuert werden können. Ebenso können Kita-Träger und Trägerverbände Einfluss nehmen. Die folgende Ergebnisdiskussion orientiert sich an dem entwickelten Einflussfaktorenmodell und den daraus abgeleiteten Forschungsfragen (vgl. Kapitel 5.1). Im Fokus steht zunächst die Frage, inwiefern die Bundesländer Einfluss auf den Prozess der Ernährungsbildung in Kindertageseinrichtungen nehmen und rechtlich bzw. bildungspolitisch Vorgaben formulieren. Daran anschließend werden die strukturellen Merkmale und einrichtungsspezifischen Orientierungen von Kindertageseinrichtungen sowie die Kompetenzen der pädagogischen Fachkräfte als Einflussfaktor im Hinblick auf Essen und Ernährungsbildung in Kindertageseinrichtungen diskutiert, bevor zum Abschluss erörtert wird, inwiefern Kita-Träger und Trägerverbände den Prozess der Ernährungsbildung in Kindertageseinrichtungen mitbestimmen.

7.2.1 Essen und Ernährungsbildung in den Rahmenvorgaben der Länder

Den rechtlichen Rahmen für die Erziehung, Bildung und Betreuung von Kindern in Kindertageseinrichtungen bilden die Kita-Gesetze und Verordnungen der Bundesländer. Sie definieren die Aufgaben und Leistungen von Kindertageseinrichtungen und formulieren Mindestanforderungen an die institutionelle Kindertagesbetreuung. Ergänzt werden die Kita-Gesetze und Verordnungen durch die landesspezifischen Bildungspläne für die frühkindliche Bildung. Sie wurden Anfang der 2000er Jahre eingeführt und gelten als großer bildungspolitischer Fortschritt (vgl. Diskowski, 2009, S. 50). Durch sie hat nicht nur die frühkindliche Bildung eine größere bildungspolitische Wertschätzung erfahren (vgl. Schuster-Lang, 2013

S. 157), sondern es wurde vor allem ein „Abschied von der Unverbindlichkeit“ eingeleitet (vgl. Diskowski, 2009, S. 50). Über die Bildungspläne für die frühkindliche Bildung sollen die Orientierungen der Einrichtungen sowie die Haltung des pädagogischen Personals beeinflusst werden. Ebenso gelten die Lehrpläne und Prüfungsordnungen für die Ausbildung des pädagogischen Personals als ein zentraler bildungspolitischer Einflussfaktor, denn sie definieren, welche Kompetenzen pädagogische Mitarbeiterinnen im Rahmen ihrer Ausbildung formal erwerben sollen. Im nachfolgenden Abschnitt werden die Ergebnisse der Analyse der rechtlichen und bildungspolitischen Rahmenvorgaben diskutiert.

7.2.1.1 Kita-Gesetze und Verordnungen

Die Ergebnisse der durchgeführten Dokumentenanalyse zeigen, dass der Bereich Essen und Ernährungsbildung in den rechtlichen Vorgaben für Kindertageseinrichtungen je nach Bundesland unterschiedlich verankert ist. In nahezu allen Bundesländern sind in den Kita-Gesetzen oder Verordnungen ernährungsbezogene Fundstellen zu finden (vgl. Kapitel 6.1.1). Diese beschränken sich allerdings vorwiegend auf die Verpflegung und damit auf den Versorgungsauftrag von Kindertageseinrichtungen und weniger auf die Ernährungsbildung. Trotzdem ist dies als ein positives Ergebnis zu werten, denn es zeigt, dass die meisten Bundesländer Essen und Ernährung als ein Handlungsfeld von Kindertageseinrichtungen erkannt haben. Etwa die Hälfte aller Bundesländer definiert, dass die Verpflegung bzw. die Mittagsmahlzeit (ab einem bestimmten Betreuungsumfang) integraler Bestandteil des Leistungsangebots von Kindertageseinrichtungen sein bzw. diese auf Wunsch der Eltern zur Verfügung gestellt werden soll. Wie das Verpflegungsangebot gestaltet werden soll, ist in den Kita-Gesetzen – wenn überhaupt – allerdings meistens nur unzureichend und unpräzise geregelt. Lediglich zwei Bundesländer (MV und SL) verweisen auf den DGE-Qualitätsstandard für die Verpflegung in Kindertageseinrichtungen und dass dieser als Basis bzw. Orientierung dienen soll. Klare und eindeutige Aussagen, die über die Anforderung eine Verpflegung anzubieten hinausgehen, gibt es gesetzlich damit selten. In fast allen Bundesländern fehlen präzise und rechtlich bindende Vorgaben für die Qualität der Kita-Verpflegung. Außerdem besteht in nur wenigen Bundesländern eine Verpflichtung, Kindern bei einer Ganztags- bzw. Übermittagsbetreuung eine warme Mittagsmahlzeit anzubieten. Zusammenfassend ist damit festzustellen, dass die Mehrheit der Bundesländer gesetzlich keinen direkten Einfluss auf den Bereich Essen und Ernährungsbildung in Kindertageseinrichtungen nimmt. Sie übertragen die Verantwortung weitestgehend auf die Kita-Träger bzw. auf die Kindertageseinrichtungen. Ihnen obliegt die Entscheidung, welche Mahlzeiten angeboten und wie diese gestaltet werden sollen. Dies bedeutet für die Kita-Träger bzw. Kindertageseinrichtungen auf der einen Seite große Freiheit und Flexibilität, denn sie können das Verpflegungsangebot individuell an die Gegebenheiten und Bedürfnisse vor Ort anpassen. Auf der anderen Seite erfordert diese

Freiheit aber auch eine entsprechende ernährungsbezogene Kompetenz bzw. professionelle Beratung und Unterstützung.

Darüber hinaus definieren nahezu alle Bundesländer, dass die Eltern bzw. Personensorgeberechtigten die Kosten für die Verpflegung übernehmen bzw. sich daran beteiligen müssen. Damit verbunden ist i. d. R. ein Mitspracherecht der Eltern an der Höhe der Verpflegungskosten und dadurch indirekt auch an der Qualität der Verpflegung. Dies bedeutet im Umkehrschluss, dass die Qualität der Kita-Verpflegung in vielen Bundesländern nicht nur im Verantwortungsbereich der Kita-Träger bzw. Kindertageseinrichtungen liegt, sondern sie ist auch abhängig von der Finanzkraft der Eltern (vgl. Arens-Azevêdo et al., 2014, S. 9). Insbesondere in sozialen Brennpunkten kann dies enormen Einfluss auf das Verpflegungsangebot in Kindertageseinrichtungen haben. Zudem kann die Pflicht der Eltern zur Kostenbeteiligung an der Verpflegung eine Erklärung dafür sein, warum in der Mehrzahl der Bundesländer keine konkreten und rechtsverbindlichen Vorgaben zur Gestaltung der Mahlzeiten existieren. Denn definiert der Gesetzgeber – also das Bundesland – Anforderungen an die Verpflegung, so muss er auch sicherstellen, dass diese erfüllt und finanziert werden können.

Gleichwohl verdeutlichen die Analyseergebnisse auch positive Entwicklungen, die als Vorbild für andere Bundesländer gelten können. So hat in MV der DGE-Qualitätsstandard für die Kita-Verpflegung Eingang in das Kita-Gesetz gefunden ebenso wie er im SL in der GesundheitsVO verankert ist (vgl. Kapitel 6.1.1). Außerdem sind in HH ein warmes Mittagessen sowie Getränke grundsätzlich im Betreuungsangebot enthalten, d. h. ein zusätzlicher Kostenbeitrag wird hierfür nicht erhoben. Damit wird sichergestellt, dass alle Kinder in der Kindertageseinrichtung – unabhängig von ihrer sozialen Herkunft – eine hochwertige und gesundheitsförderliche Verpflegung erhalten.

7.2.1.2 Bildungspläne für die frühkindliche Bildung

Aussagen zur Ernährungsbildung sind in den Kita-Gesetzen und Verordnungen selten verankert. Diese sind hauptsächlich in den Bildungsplänen für die frühkindliche Bildung zu finden. Sie ergänzen die Kita-Gesetze auf landespolitischer Ebene und haben die Aufgabe, den gesetzlich verankerten allgemeinen Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen inhaltlich zu konkretisieren. Folglich ist es nachvollziehbar, warum die meisten Bundesländer den Bildungsaspekt von Essen und Ernährung nicht in ihren landesrechtlichen Regelungen thematisieren.

Die Analyseergebnisse der Bildungspläne für die frühkindliche Bildung zeigen, dass alle Bundesländer Essen und Ernährung in ihren Bildungsplänen verankert haben (vgl. Kapitel 6.1.2). Das bedeutet, alle Bundesländer haben die Relevanz und das Potenzial von Kindertageseinrichtungen als Bildungsort für Essen und Ernährung erkannt und verstehen es

als Bildungsaufgabe von Kindertageseinrichtungen. Das Verständnis von Essen und Ernährungsbildung ist allerdings je nach Bildungsplan unterschiedlich umfänglich und differenziert. Erfreulich ist, dass alle Bildungspläne den gesundheitsbezogenen Aspekt von Ernährung thematisieren und definieren, dass Kinder wissen sollen, was eine gesundheitsförderliche Ernährung ausmacht und welche Bedeutung sie für das Wachstum, das Wohlbefinden sowie die Gesundheit hat. Positiv hervorzuheben ist zudem, dass die meisten Bildungspläne sich nicht nur auf die gesundheitliche Bedeutung von Ernährung beschränken, sondern zusätzlich auch die emotionale und kulturelle Komponente von Essen betrachten und damit über die Alltagsvorstellung von der Erziehung zur „gesunden Ernährung“ hinausgehen. Sie heben vor allem die soziale Bedeutung von gemeinsamen Mahlzeiten und dass Kinder Essen als Genuss mit allen Sinnen erleben und Freude am Essen erfahren sollen, hervor. Ferner formulieren viele Bildungspläne die praktische Nahrungszubereitung als Bildungsinhalt und dass Kinder die Techniken der Speisenzubereitung sowie den Umgang mit Lebensmitteln erlernen sollen.

Insgesamt betrachten die Bildungspläne für die frühkindliche Bildung vor allem Inhalte der Themenfelder „Ernährung und persönliche Gesundheit“, „Essen und emotionale Entwicklung“ sowie „Kultur und Technik der Nahrungszubereitung“ des Europäischen Kerncurriculums der Ernährungsbildung (vgl. Heindl, 2003 und Kapitel 2.2.3). Im Gegensatz dazu werden die Themenfelder „Lebensmittel, Märkte, Verbraucher und Konsum“ sowie „Konservierung und Lagerung von Nahrung“ des Europäischen Kerncurriculums nicht angesprochen. Ebenso bleiben einzelne Inhalte anderer Themenfelder wie beispielsweise „Hygiene“, „Sicherheit“, „Zeiten für Mahlzeiten“ oder „Besondere Anlässe“ häufig unerwähnt. Weiterhin ist feststellbar, dass Inhalte des Themenfeldes „Prozess der Erzeugung, Verarbeitung und Verteilung von Nahrung“ nur in knapp der Hälfte der untersuchten Bildungspläne aufgeführt werden. Insgesamt betrachtet ist das Verständnis von Essen und Ernährungsbildung in den Bildungsplänen also lückenhaft. Das Potenzial von Ernährungsbildung wird nicht vollumfänglich erkannt bzw. ausgeschöpft. Vor allem die ökologischen, ökonomischen und sozialen Dimensionen der Ernährung sowie die kulturellen, religiösen und sozialen Einflüsse auf die Ernährungsweisen und Essgewohnheiten werden in den Bildungsplänen häufig vernachlässigt.

Nichtsdestotrotz stellen die Bildungspläne für die frühkindliche Bildung grundsätzlich eine enorme bildungspolitische Entwicklung dar, die positiv zu werten ist - vor allem vor dem Hintergrund, dass es bis vor etwa 15 Jahren noch keine einheitlichen Standards für die pädagogische Arbeit in Kindertageseinrichtungen gab. Der Staat überlässt die Qualität in Kindertageseinrichtungen seitdem nicht mehr dem Zufall bzw. Engagement einzelner Personen oder Träger, sondern nimmt hier durch einheitliche Bildungsstandards Einfluss.

Diese tragen zu mehr Transparenz und Verbindlichkeit in der pädagogischen Arbeit von Kindertageseinrichtungen bei (vgl. Schuster-Lang, 2013 S. 157). Darüber hinaus ist in allen Bildungsplänen Essen und Ernährung als Bildungsbereich verankert. Dies ist ein wichtiger Schritt in die richtige Richtung, denn dadurch hat Essen und Ernährungsbildung bildungspolitisch einen Stellenwert zugeschrieben bekommen. Essen und Ernährung wird explizit als Bildungsaufgabe von Kindertageseinrichtungen verstanden und nicht nur unter Versorgungsaspekten betrachtet. Trotzdem sind eine Überarbeitung und Weiterentwicklung der Bildungspläne zu empfehlen. Das Verständnis von Ernährungsbildung in den vorhandenen Bildungsplänen ist heterogen. Um pädagogischen Fachkräften eine Orientierung für Ernährungsbildung zu geben, wäre ein einheitliches Verständnis von Ernährungsbildung über Landesgrenzen hinweg sinnvoll. Zudem sollte das Verständnis ausgeschärft werden. Bislang liegt der Fokus vor allem auf der gesundheitsbezogenen und emotionalen Komponente von Ernährung. Nachhaltigkeitsbezogene und kulturelle Aspekte werden häufig vernachlässigt. Die fehlenden Dimensionen von Ernährung sollten in die Bildungspläne aufgenommen werden. Anknüpfungspunkte sind hierfür in den vorhandenen Bildungsplänen oftmals bereits gegeben.

7.2.1.3 Lehrpläne und Prüfungsordnungen für die Ausbildung von pädagogischen Mitarbeiterinnen

Die Analyse der Lehrpläne bzw. Prüfungsordnungen für die Ausbildung von Kinderpflegerinnen, Sozialassistentinnen, Erzieherinnen und Kindheitspädagoginnen zeigt Unterschiede in der Berücksichtigung der Ernährungsthematik in den Bildungsgängen (vgl. Kapitel 6.1.3). Formal wird Essen und Ernährungsbildung in der Kinderpflege-Ausbildung der größte Stellenwert eingeräumt. Im Vergleich zu den anderen Bildungsgängen sollen in ihr die umfangreichsten und vielfältigsten ernährungsbezogenen Kompetenzen vermittelt werden. Die Absolventinnen der Kinderpflege sollen zum einen über Fachwissen wie z. B. Ernährungsempfehlungen und Richtlinien, Nahrungsmittel und Nährstoffe sowie ihre Funktion oder Sicherheits- und Hygienemaßnahmen in der Küche verfügen und zum anderen ernährungsbezogene Fertigkeiten wie z. B. mit Kindern Nahrung zubereiten und Mahlzeiten pädagogisch begleiten können, besitzen. Ebenso sollen auch Sozialassistentinnen vielfältige ernährungsbezogene Kompetenzen erwerben. Auch hier wurden in allen analysierten Lehrplänen ernährungsbezogene Inhalte gefunden, wenn auch nicht so umfangreich und spezifisch auf die Zielgruppe (Klein-)Kinder ausgerichtet wie in den Lehrplänen für die Kinderpflege-Ausbildung.

Im Gegensatz dazu berücksichtigen die Lehrpläne für die Erzieherinnen-Ausbildung nicht immer den Bereich Essen und Ernährungsbildung. In nur 13 der 16 Bundesländer sollen im berufsbezogenen Bereich explizit ernährungsbezogene Kompetenzen vermittelt werden. Der Fokus liegt dabei vor allem auf der Fertigkeit ernährungsbezogene Bildungsprozesse gestalten

zu können, wobei in diesem Zusammenhang auch bildungsbereichsbezogene fachspezifische und sozialpädagogische Kompetenzen erworben werden sollen. Näher konkretisiert und mit Inhalt gefüllt werden diese allerdings selten. Darüber hinaus ist zu beachten, dass in den meisten Bundesländern Ernährung gemeinsam mit anderen Bildungsbereichen wie beispielsweise Bewegung, Musik, Sprache, Religion, Mathematik und Naturwissenschaften in einem Lernfeld/Lernbereich oder Fach aufgeführt wird. Dadurch steht Ernährung immer in Konkurrenz zu anderen Bildungsbereichen. Eine durch die Lehrpläne definierte stundenmäßige Absicherung des Ernährungsbereiches besteht also nicht. Jede FS kann in Eigenverantwortung die Bildungsbereiche gewichten und Schwerpunkte setzen. Beeinflusst werden kann dies durch die personelle Kapazität, die Ausstattung und das Profil der FS sowie durch die individuelle Kompetenz der unterrichtenden Lehrkraft. Im Vergleich zu den Lehrplänen für die Ausbildung zur Kinderpflege oder Sozialassistentin wird, gemessen an der Anzahl der ernährungsbezogenen Inhalte, Essen und Ernährungsbildung in der Erzieherinnen-Ausbildung damit insgesamt ein geringerer Stellenwert zugewiesen. Trotzdem ist positiv hervorzuheben, dass in 13 von 16 Bundesländern „Ernährung“ in den Lehrplänen enthalten ist, denn dies verdeutlicht, dass grundsätzlich ein bildungspolitisches Bewusstsein für Essen und Ernährungsbildung als Ausbildungsinhalt besteht.

In den Prüfungsordnungen für die Studiengänge der Kindheitspädagogik wird Essen und Ernährungsbildung hingegen selten berücksichtigt. In nur einem Viertel der analysierten Dokumente wurden ernährungsbezogene Inhalte identifiziert. Diese sind zudem häufig nur ein Randthema in Modulen zur Gesundheitsförderung oder Gestaltung der Bildungsbereiche. Lediglich in sechs Prüfungsordnungen, d. h. in etwa 8 % aller kindheitspädagogischen Studiengänge, wurden umfassendere ernährungsbezogene Kompetenzbeschreibungen gefunden. Viele Hochschulen scheinen Essen und Ernährungsbildung damit nicht als Handlungsfeld von Kindheitspädagoginnen erkannt zu haben bzw. ihm als Ausbildungsinhalt keinen Stellenwert zuzuschreiben.

Die größte und wichtigste Berufsgruppe im Arbeitsfeld Kindertageseinrichtungen sind Erzieherinnen (vgl. Abbildung 43). Sie bilden bundesweit mit ca. 67 % die Mehrheit des pädagogischen Personals (vgl. Statistisches Bundesamt, 2018). Die Erzieherinnen-Ausbildung findet an FS für Sozialpädagogik statt und ist streng genommen eine berufliche Weiterbildung, die auf einer Erstausbildung wie Kinderpflege oder Sozialassistentin und Berufserfahrungen aufbaut (vgl. Kapitel 3.5.2). Für den Bildungsbereich Essen und Ernährung bedeutet dies, dass Erzieherinnen, die zuvor eine Berufsausbildung als Kinderpflegerin oder Sozialassistentin absolviert haben, formal über grundlegende ernährungsbezogene Kompetenzen verfügen müssten, um ernährungsbezogene Bildungsprozesse in Kindertageseinrichtungen professionell anregen und gestalten zu können. Den Ausbildungsweg über die

Vorstufe der Kinderpflege bzw. Sozialassistentenz wählen in der Praxis allerdings nur wenige Erzieherinnen. Laut einer Befragung von bundesweit 1.154 Fachschülerinnen für Sozialpädagogik haben nur 28 % eine einschlägige Berufsausbildung wie Kinderpflegerin oder Sozialassistentin im Vorfeld der Erzieherinnen-Ausbildung absolviert (vgl. Projektgruppe ÜFA, 2013, S. 8). Die Mehrheit (63 %) bringt keine Berufsausbildung mit. Neben einer beruflichen Erstausbildung gilt in allen Bundesländern alternativ nämlich eine (Fach-)Hochschulzugangsberechtigung als Voraussetzung für die Aufnahme in die Erzieherinnen-Ausbildung (vgl. Janssen, 2010, S. 20). Vor allem (Fach-)Abiturientinnen können in den meisten Bundesländern direkt und ohne Nachweis einer beruflichen Vorqualifizierung in die fachschulische Ausbildung einsteigen. Diese Möglichkeit nutzen die meisten angehenden Erzieherinnen. Im Hinblick auf die Umsetzung von Ernährungsbildung ist dies kritisch zu bewerten. Zum einen, weil dadurch die grundlegenden Kompetenzen aus der Erstausbildung fehlen und zum anderen, weil in der Erzieherinnen-Ausbildung der Erwerb von ernährungsbezogener Handlungskompetenz nicht flächendeckend gewährleistet ist. Dementsprechend ist davon auszugehen, dass Erzieherinnen ohne berufliche Vorqualifikation den Auftrag zur Ernährungsbildung in Kindertageseinrichtungen nicht immer kompetent ausführen können.

Neben den Erzieherinnen sind Kinderpflegerinnen und Sozialassistentinnen mit einem Anteil von durchschnittlich 13 % die zweitwichtigste Berufsgruppe im Arbeitsfeld Kindertageseinrichtung (vgl. Statistisches Bundesamt, 2018). Sie wirken als Ergänzungs- und Assistenzkräfte bei der Bildung, Erziehung und Betreuung der Kinder in Kindertageseinrichtungen mit und unterstützen die sozialpädagogischen Fachkräfte bei der Arbeit (vgl. Kapitel 3.5.1). Wie bereits dargestellt, werden sie im Rahmen der Ausbildung für Aufgaben im Bereich Essen und Ernährungsbildung formal sehr umfassend qualifiziert. Dies deutet darauf hin, dass Essen und Ernährungsbildung bildungspolitisch als Aufgabe von Assistenz- und Ergänzungs Kräften angesehen werden. Diese Annahme wird durch das Qualifikationsprofil „Frühpädagogik“ – Berufsfachschule bestätigt (vgl. Autorengruppe Berufsfachschule, 2013). Es beschreibt die jeweiligen Aufgaben der unterschiedlichen Professionen im Arbeitsfeld Kindertageseinrichtungen (vgl. Autorengruppe Berufsfachschule, 2013, S. 13) und weist mit dem Handlungsfeld *Betreuungsmaßnahmen und Versorgungshandlungen* sozialpädagogischen Ergänzungs- bzw. Assistenzkräfte explizit ernährungsbezogene Aufgaben zu (vgl. Kapitel 3.5.2.2). Im „Qualifikationsprofil für die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern an Fachschulen und Fachakademien“ (vgl. KMK, 2017) wird Essen und Ernährungsbildung hingegen in keinem der definierten Handlungsfelder als Aufgabe von Erzieherinnen benannt. Es wird lediglich darauf hingewiesen, dass Gesundheitsprävention wichtige Bildungsanlässe für die Persönlichkeitsentwicklung darstellen (vgl. KMK, 2017, S. 18).

Kindheitspädagoginnen nehmen im Arbeitsfeld Kindertageseinrichtung mit etwa 1 % aller pädagogischen Mitarbeiterinnen einen kleinen Anteil ein (vgl. Statistisches Bundesamt, 2018).

Der Großteil der Studiengänge hat einen grundständigen Charakter und setzt keine einschlägige Berufsausbildung voraus (vgl. Autorengruppe Fachkräftebarometer, 2017, S. 128). Daten, wie hoch der Anteil an Personen mit einer abgeschlossenen Erzieherinnen-Ausbildung in den kindheitspädagogischen Studiengängen ist, fehlen bislang. Es gibt allerdings Hinweise darauf, dass der Anteil an ausgebildeten Erzieherinnen eher gering ist und das Studium der Kindheitspädagogik mehrheitlich einen alternativen Weg im Vergleich zur fachschulischen Erzieherinnen-Ausbildung darstellt (vgl. Autorengruppe Fachkräftebarometer, 2017, S. 128). Das bedeutet, dass Kindheitspädagoginnen i. d. R. keine berufliche Vorbildung im Bereich Essen und Ernährungsbildung erfahren haben. Hinzu kommt, dass in nur einem Viertel der Studiengänge ernährungsbezogene Kompetenzen vermittelt werden sollen. Folglich ist anzunehmen, dass die Mehrheit der Kindheitspädagoginnen über keine professionelle Handlungskompetenz im Bereich Essen und Ernährungsbildung verfügt. Dies ist als problematisch zu bewerten, insbesondere, weil Kindheitspädagoginnen vornehmlich für die Leitungen einer Kindertageseinrichtung qualifiziert werden und sie damit für die Gestaltung, Steuerung und Koordination der pädagogischen Aufgaben, also auch für die Ernährungsbildung in der Einrichtung, verantwortlich sind (vgl. Kapitel 3.4).

Vor dem Hintergrund, dass pädagogische Mitarbeiterinnen im Rahmen der Ausbildung nicht immer adäquat für die Aufgabe der Ernährungsbildung qualifiziert werden, Essen und Ernährung aber durch die Bildungspläne der Länder für die frühkindliche Bildung eindeutig als Bildungsaufgabe von Kindertageseinrichtungen definiert wird (vgl. Kapitel 6.1.2), besteht die Gefahr, dass in der Kita-Praxis vor allem Erzieherinnen ohne berufliche Erstausbildung sowie Kindheitspädagoginnen auf ihr vorhandenes, ggf. lückenhaftes oder fehlerbehaftetes Alltagswissen zurückgreifen und auf dieser Grundlage ernährungsbezogene Bildungsprozesse gestalten. Zudem ist es aber auch möglich, dass sie Essen und Ernährungsbildung erst gar nicht als ihre Aufgabe betrachten bzw. ihr nur einen geringen Stellenwert zuschreiben und deswegen Ernährungsbildung nicht bzw. nur sehr eingeschränkt stattfindet. Hier besteht dringender Handlungsbedarf. Essen und Ernährungsbildung muss (umfassender) in die Curricula der Ausbildung – vor allem der Erzieherinnen- und Kindheitspädagoginnen-Ausbildung – integriert werden. Curriculare Anknüpfungspunkte sind hierfür in allen vorhandenen Lehrplänen gegeben. So z. B. kann im Lernfeld „Berufliche Identität und professionelle Perspektive weiterentwickeln“ die Reflexion der eigenen Essbiografie und des eigenen Essverhaltens behandelt werden und im Lernfeld „Lebenswelten und Diversität wahrnehmen, verstehen und Inklusion fördern“ Essgewohnheiten von anderen bzw. verschiedene kultureller, religiöser, ethnischer und regionaler Gruppen thematisiert werden. Zudem sehen nahezu alle Bundesländer einen Wahlpflichtbereich im Lehrplan vor, der durch die Schule individuell gestaltet werden kann. Auch hier könnten ernährungsbezogene Kompetenzen vermittelt werden.

Insgesamt zeigt die Analyse, dass die Lehrpläne und Prüfungsordnungen für die Ausbildung der pädagogischen Mitarbeiterinnen den Anforderungen zur Ernährungsbildung nur bedingt gerecht werden. Eine grundständige Qualifizierung im Bereich Ernährung ist nicht flächendeckend gewährleistet. Sie ist abhängig vom Berufsabschluss, dem Qualifizierungsweg und dem Bundesland, in dem die Ausbildung absolviert wird. Zusammenfassend gilt, je höher das berufliche Qualifikationsniveau ist, desto weniger sind in der Ausbildung ernährungsbezogene Kompetenzen curricular verankert (vgl. Abbildung 43).



Abbildung 43: Qualifikationsgefüge in Kindertageseinrichtungen und curriculare Verankerung von ernährungsbezogenen Inhalten in der Ausbildung (in Anlehnung an: Autorengruppe Fachkräftebarometer, 2017, S. 137)

7.2.2 Ernährungsbezogene Merkmale von Kindertageseinrichtungen

Die Art und Weise, wie Ernährungsbildung in Kindertageseinrichtungen umgesetzt werden kann, wird durch Merkmale der einzelnen Kindertageseinrichtung beeinflusst. Hierzu gehören u. a. strukturelle Merkmale wie die sachliche und räumliche Ausstattung der Kindertageseinrichtung ebenso wie die Bereitstellung von Lernanlässen und Lerngelegenheiten. Außerdem haben die normativen Orientierungen, Leitvorstellungen und Werte, unter denen das konkrete pädagogische Handeln in der Kindertageseinrichtung stattfindet, Einfluss auf den Prozess der Ernährungsbildung (vgl. Kapitel 4.3). Im Rahmen der Kita-Leitungsbefragung wurden Merkmale von Kindertageseinrichtungen im Hinblick auf Essen und Ernährungsbildung erhoben. Die Ergebnisse werden im Folgenden diskutiert, wobei immer berücksichtigt werden muss, dass nur 485 Kita-Leitungen befragt wurden und vermutlich eine Positivselektion stattgefunden hat (vgl. Kapitel 7.1.2).

7.2.2.1 Strukturelle Merkmale

Die Kita-Leitungen wurden zur sachlichen und räumlichen Ausstattung, zum Mahlzeitenangebot und zur Mahlzeitenorganisation sowie zum Angebot von ernährungsbezogenen Aktivitäten und Lerngelegenheiten befragt. Die Ergebnisse zeigen, in vielen Kindertageseinrichtungen besteht ein großes Potenzial für ernährungsbezogene Bildungsarbeit. Dieses Potenzial wird in den befragten Kindertageseinrichtungen allerdings nicht immer ausgeschöpft.

Alle befragten Kindertageseinrichtungen bieten mindestens eine Mahlzeit am Tag an (vgl. Kapitel 6.2.2). Damit ist in allen Kindertageseinrichtungen täglich die Möglichkeit gegeben, den Prozess der Ernährungsbildung alltagsintegriert und ohne großen Mehraufwand anzustoßen. Mahlzeiten sind hervorragende Gelegenheiten, um Kinder an neue Lebensmittel, Speisen und Geschmäcker heranzuführen (vgl. Methfessel et al., 2016, S. 101). Sie können sinnliche Erfahrungen sammeln und Freude am Essen erfahren. Darüber hinaus sind Mahlzeiten pädagogisch wertvolle Zeiten für Ess-Sozialisation und -Enkulturation. Kinder können über Mahlzeiten die Rhythmen des Essens und der Speisen kennenlernen sowie die soziale Bedeutung des Essens erleben (vgl. Methfessel et al., 2016, S. 104). Ebenso lernen sie das Essen in sozialer Gemeinschaft und den Umgang miteinander sowie mit dem Essen (vgl. Methfessel et al., 2016, S. 106). Über Essen bzw. gemeinsame Mahlzeiten entwickeln Kinder eine Esskultur.

Begleitet werden die Mahlzeiten in nahezu allen befragten Kindertageseinrichtungen von Ritualen, wie z. B. einem Tischspruch, Gebet oder Lied (vgl. Kapitel 6.2.2). Dies belegt auch die VeKiTa-Studie von Arens-Azevêdo et al. (vgl. 2016, S. 118). Sie stellt fest, dass in 98,2 % der Kindertageseinrichtungen Regeln und Rituale beim Essen gepflegt werden. Darüber hinaus sind in fast allen befragten Kindertageseinrichtungen die Mahlzeiten zeitlich fest in den Alltag integriert (vgl. Kapitel 6.2.2). Rhythmen, Rituale und Scripte⁵ sind laut Methfessel et al. (vgl. 2016, S. 238) unabdingbar für das Essen in Kindertageseinrichtungen, denn Kleinkinder besitzen noch keine lineare Vorstellung über „Zeit“. Sie leben im Hier und Jetzt (vgl. Bischof-Köhler, 2011, S. 354) und benötigen Rhythmen und Rituale zur Bestimmung des Tagesablaufs. Deshalb sind insbesondere in Kindertageseinrichtungen die Erfahrungen von Rhythmen und Rituale und der Aufbau von Scripts für Kinder – nicht nur für ihre zeitliche Orientierung, sondern auch für das Erleben von Sicherheit und Geborgenheit – wichtig (vgl. Methfessel et al., 2016, S. 238). Feste Essenszeiten geben dem Tag Struktur und Rituale

⁵ „Handlungsabläufe im Alltag des Kindes, die sich im Zusammensein mit den Bezugspersonen stetig wiederholen, verdichten sich nach und nach zu Scripts (...), die es dem Kind ermöglichen, zu erwarten oder zu wissen, was gleich geschehen wird. Das Kind erwirbt in der Arena alltäglicher Interaktionen z. B. Scripts zum Ablauf der Mahlzeiten, zum Baden, zum Wickeln, zum Spaziergehen“ (Gutknecht, 2015, S. 39).

vermitteln Kindern wortlos, was gleich geschieht und wie der Ablauf sein wird. Aus diesem Grund ist es vorteilhaft, dass fast alle befragten Kindertageseinrichtungen mahlzeitenbezogene Rhythmen und Rituale in den Alltag integriert haben.

Weiterhin ist positiv hervorzuheben, dass in über der Hälfte der befragten Kindertageseinrichtungen die Kinder über das Speisenangebot mitentscheiden dürfen (vgl. Kapitel 6.2.2) ebenso wie sich in über 90 % der befragten Kindertageseinrichtungen die Kinder – zu mindestens zum Frühstück und zu den Zwischenmahlzeiten – selber bedienen dürfen (vgl. Kapitel 6.2.2). Dies schult nicht nur die motorischen Fertigkeiten, sondern die Kinder lernen auch Eigenverantwortung zu übernehmen und erfahren Selbstwirksamkeit. Durch die Partizipation der Kinder bei der Speisenplangestaltung können außerdem die Essgewohnheiten bzw. Geschmäcker der Kinder berücksichtigt werden. Die Kinder erfahren dadurch Wertschätzung und fühlen sich in ihren Interessen ernst genommen (vgl. Methfessel et al., 2016, S. 103).

Darüber hinaus wird in zwei Drittel der befragten Kindertageseinrichtungen mindestens eine Mahlzeit – häufig ist es die Zwischenmahlzeit am Nachmittag – selbst zubereitet (vgl. Kapitel 6.2.2). Dadurch kann nicht nur die Einrichtung das Verpflegungsangebot bestimmen und damit die Gewährleistung für ein ausgewogenes und abwechslungsreiches Angebot übernehmen, sondern die Kinder können gleichzeitig auch die Vielfalt an Speisen kennenlernen. Zudem ermöglicht das Selberkochen „die Integration einer handlungsorientierten Ernährungsbildung“ (Methfessel et al., 2016, S. 266). Die Kinder können zum einen sehen und riechen, wo und wie Mahlzeiten zubereitet werden und zum anderen in die Vor- und Zubereitung der Speisen einbezogen werden. Dadurch lernen sie neben praktischen Kulturfertigkeiten wie z. B. den Umgang mit Küchengeräten und Küchenwerkzeugen auch unterschiedliche Lebensmittel und deren Zubereitung kennen. Außerdem macht Kindern die Nahrungszubereitung Spaß. Sie können die Entstehung eines Produktes erleben, Genuss gestalten und dabei Selbstwirksamkeit erfahren (vgl. Methfessel et al., 2016, S. 108). Gleichzeitig bietet die Nahrungszubereitung Kindern neue Zugänge zu Speisen. Selbstzubereitete Gerichte erhöhen i. d. R. die Akzeptanz von unbekannten Lebensmitteln (vgl. Methfessel et al., 2016, S. 108).

In die Nahrungszubereitung tatsächlich eingebunden werden die Kinder laut der Kita-Leitungsbefragung allerdings nur in einem Viertel der befragten Kindertageseinrichtungen täglich und in etwa einem Drittel wöchentlich (vgl. Kapitel 6.2.5). In über 40 % der Kindertageseinrichtungen werden die Kinder folglich nur gelegentlich oder nie in die Vor- und Zubereitung von Speisen einbezogen. Das heißt, in vielen Kindertageseinrichtungen ist die gemeinsame Nahrungszubereitung kein integraler Bestandteil des Kita-Alltags, sondern findet oftmals nur im Rahmen von kurzzeitigen Aktionen und Projekten statt. Dies kann vielfältige Gründe haben. Neben Personal- und Zeitmangel können Faktoren wie fehlende Motivation oder die

Einstellung des pädagogischen Personals gegenüber Essen und Ernährungsbildung, andere Prioritätensetzung sowie mangelnde Handlungskompetenz ursächlich sein. Die sachliche Ausstattung für die praktische Ernährungsbildung ist in einem Großteil der Kindertageseinrichtungen gegeben. Sie dürfte daher mehrheitlich kein Hinderungsgrund darstellen. Über 80 % der befragten Kita-Leitungen geben an, dass in ihrer Kindertageseinrichtung eine ausreichende Anzahl an Küchenwerkzeugen vorhanden sei (vgl. Kapitel 6.2.3). Zudem verfügen drei Viertel der befragten Kindertageseinrichtungen über eine Kinderküche. Genutzt wird diese allerdings nur von 18,3 % der befragten Kindertageseinrichtungen täglich. Mehrheitlich wird dort gelegentlich, d. h. weniger als einmal pro Woche, mit den Kindern gearbeitet (vgl. Kapitel 6.2.3).

Außerhalb der Mahlzeiten finden in allen befragten Kindertageseinrichtungen Aktivitäten zur pädagogischen Verstärkung der Ernährungsbildung statt. Neben Koch- und Backaktionen werden vor allem Bauernhöfe, Bäckereien oder Wochenmärkte besucht, ernährungsbezogene Aktions- bzw. Projekttag durchgeführt oder es werden mit den Kindern Obst und Gemüse angebaut (vgl. Kapitel 6.2.5). Diese Aktivitäten finden in vielen Kindertageseinrichtungen allerdings nur gelegentlich statt und haben damit Eventcharakter. Die Ergebnisse der VeKiTa-Studie bestätigen dies (vgl. Arens-Azevêdo et al., 2016, S. 118). Auch hier wurde festgestellt, dass Aktivitäten zur Ernährungsbildung häufig nur im Rahmen von Projekten stattfinden und zudem oftmals von externen Referenten durchgeführt werden. Insgesamt kann daher davon ausgegangen werden, dass Ernährungsbildung kein selbstverständlicher, wiederkehrender Teil des pädagogischen Kita-Alltags ist.

Ernährungsbezogene Materialien und Medien wie z. B. Bilder- und Sachbücher sind in über zwei Drittel der befragten Kindertageseinrichtungen vorhanden. Nichtsdestotrotz fühlt sich mehr als die Hälfte der befragten Kita-Leitungen nicht ausreichend ausgestattet und äußert den Wunsch nach weiteren Materialien und Medien. Das Themenspektrum ist dabei sehr heterogen und reicht von „Ernährungsempfehlungen für Kinder“ über „Elternarbeit“, „praktische Nahrungszubereitung“ sowie „Lebensmittelproduktion“. Zudem ist auffällig, dass sich etwa ein Viertel der befragten Kita-Leitungen mehr Material und Medien wünscht, aber kein konkretes Thema bzw. Handlungsfeld benennt. Dies könnte darauf zurückzuführen sein, dass entweder die Frage missverstanden wurde oder aber, dass die Kita-Leitungen schlicht nicht wussten, für welche Themen sie Material oder Medien benötigen, da sie sich mit dem Thema Essen und Ernährungsbildung noch nicht näher auseinandergesetzt haben. Auf der anderen Seite sagen 30 % der befragten Kita-Leitungen explizit, dass ausreichend Material vorhanden sei. Sie wünschen sich anstelle von weiteren Materialien und Medien eher Unterstützung in Form von externer Beratung und Begleitung bei der Umsetzung von ernährungsbezogenen Bildungsangeboten. Diese Antworten deuten auf große Unsicherheit

bzw. Überforderungen im Handlungsfeld Essen und Ernährungsbildung hin und darauf, dass vielen pädagogischen Mitarbeiterinnen die Kompetenz für die Gestaltung von ernährungsbezogenen Bildungsprozessen fehlt.

Darüber hinaus bemängeln viele Kita-Leitungen die räumliche Situation der Kindertageseinrichtung. Zwei Drittel der befragten Kita-Leitungen geben an, dass sie über keinen ausreichend großen Speiseraum bzw. Essbereich verfügen. In den meisten Kindertageseinrichtungen wird das Mittagessen im Gruppenraum eingenommen (vgl. Kapitel 6.2.3). Zudem nennt ein Viertel der befragten Kita-Leitungen den fehlenden/zu kleinen Speiseraum explizit als ein Hemmnis für die Umsetzung von Ernährungsbildung; insgesamt 35,5 % wünschen sich eine bessere räumliche Ausstattung (vgl. Kapitel 6.2.7). Bestätigt wird dies durch die Experteninterviews. Auch die Vertreterinnen der Kita-Träger und Spitzenverbände kritisieren die räumliche Situation der Kindertageseinrichtungen und benennen den mangelnden Speiseraum als Hürde für die Umsetzung von Ernährungsbildung (vgl. Kapitel 6.3.4). Ebenso belegt die VeKiTa-Studie, dass in vielen Kindertageseinrichtungen ein separater Speiseraum fehlt. In 78,2 % der im Rahmen der Studie befragten Einrichtungen wird die Mittagsmahlzeit im Gruppenraum eingenommen, nur 29,6 % verfügen über einen separaten Speiseraum (vgl. Arens-Azevêdo et al., 2016, S. 155). Die DGE (vgl. 2018, S. 25) sowie Methfessel et al. (vgl. 2016, S. 252) empfehlen Kindertageseinrichtungen einen gesonderten Speiseraum bzw. einen ausgewiesenen, geschützten Essbereich. Laut Höhn (vgl. 2017, S. 40 f.) ist die Raumorganisation für die Kompetenzentwicklung der Kinder bei den Mahlzeiten zentral. Sie wirkt sich auf die Handlungsmöglichkeiten und die Atmosphäre beim Essen aus. Klar erkennbare Raum-Zonen helfen Kindern bei der Orientierung und führen sie durch den Ablauf der Mahlzeiten. Das Kind erfährt: „In diesem Raum essen wir, und nur dort“ (Höhn, 2017, S. 41). Außerdem bietet die Raumtrennung den Vorteil, dass Überlagerungen von anderen Tätigkeiten, die auch am Tisch stattfinden, wie z. B. Malen, Basteln oder Spielen, vermieden werden und Stresssituationen wie „Wir müssen noch schnell decken“ oder „Wir müssen noch schnell wegräumen“ aufgehoben sind (vgl. Höhn, 2017, S. 41). Aus diesem Grund kann die räumliche Situation für die Mahlzeiteneinnahme in den befragten Kindertageseinrichtungen größtenteils als verbesserungswürdig eingestuft werden.

7.2.2.2 Orientierungen der Einrichtungen

Die Orientierungen der Kindertageseinrichtungen haben Einfluss auf den Prozess der Ernährungsbildung (vgl. Kapitel 4.3.1). Im Rahmen der Kita-Leitungsbefragung wurden deswegen die pädagogischen Ideen und Leitvorstellungen der Kindertageseinrichtungen im Hinblick auf Essen und Ernährungsbildung erfragt.

Ein Viertel der befragten Kita-Leitungen definiert Essen und Ernährungsbildung explizit als einen pädagogischen Schwerpunkt ihrer Kindertageseinrichtung (vgl. Kapitel 6.2.1.1). In drei

Viertel der befragten Kindertageseinrichtungen nimmt Essen und Ernährungsbildung folglich keinen herausgehobenen Stellenwert ein. Hier stehen vielmehr die Bildungsbereiche Bewegung, Sprache, Natur und Umwelt sowie Religion im Mittelpunkt der pädagogischen Arbeit. Insbesondere Bewegung wird mit über 60,8 % häufig als Schwerpunkt benannt. Darüber hinaus haben nicht alle befragten Kindertageseinrichtungen Essen und Ernährungsbildung in ihrer pädagogischen Konzeption bzw. in ihrem Qualitätsmanagement verankert (vgl. Kapitel 6.2.4). Nur 63,3 % der befragten Kita-Leitungen geben an, dass der Bereich integriert sei, wobei inhaltlich der Fokus vor allem auf der Essensversorgung bzw. der Verpflegung in der Kindertageseinrichtung liegt. Der Bildungsaspekt von Essen und Ernährung wird selten thematisiert. Insgesamt scheint Essen und Ernährungsbildung damit ein Handlungsfeld bzw. Bildungsbereich zu sein, mit dem sich Kindertageseinrichtungen selten profilieren bzw. nach außen präsentieren. Dies ist mit Blick auf die rudimentäre Ausbildung der pädagogischen Fachkräfte im Bereich Essen und Ernährungsbildung (vgl. Kapitel 7.2.1.3) jedoch auch nicht verwunderlich.

Eine pädagogische Konzeption ist laut Oberhuemer (vgl. 2003b, S. 47) eine schriftlich fixierte Beschreibung der Grundsätze, Ziele und Leistungen einer Kindertageseinrichtung. Sie „dient der einrichtungsinternen Klärung und Konsensbildung über pädagogische Leitprinzipien der Bildungs- und Erziehungsarbeit sowie über die konkrete Umsetzung von rechtsverbindlichen Rahmenvorgaben. Gleichzeitig wird Transparenz nach außen ermöglicht. Die Konzeption macht sichtbar, was Eltern von der Tageseinrichtung erwarten können“ (Oberhuemer, 2003b, S. 48). Eine Konzeption stellt das Spiegelbild der pädagogischen Arbeit dar und ist das Aushängeschild bzw. die Visitenkarte einer Kindertageseinrichtung (vgl. Schlummer und Schlummer, 2003, S. 25). Die Tatsache, dass Essen und Ernährung häufig – wenn überhaupt – nur unter Verpflegungsaspekten in der Konzeption verankert ist, weist darauf hin, dass viele Kindertageseinrichtungen Essen und Ernährung lediglich als Rahmenbedingung ansehen und nicht mit einem Bildungsauftrag verknüpfen. Gleichzeitig bedeutet dies, dass viele Kindertageseinrichtungen den in den Bildungsplänen für die frühkindliche Bildung verankerten ernährungsbezogenen Bildungsauftrag noch nicht aufgegriffen und in das einrichtungsspezifische Bildungsverständnis bzw. Leitprogramm integriert haben. Gestützt wird dies durch Forschungsergebnisse des Projektes ErnBildung, die belegen, dass in über 80 % der exemplarisch analysierten pädagogischen Kita-Konzepte zwar ernährungsbezogene Aussagen enthalten sind, diese sich aber häufig nur auf Rahmenbedingungen und weniger auf die konkrete pädagogische Arbeit beziehen (vgl. Hesecker et al., 2018, S. 30 f.). Die Gründe hierfür können vielfältig sein. Möglicherweise haben sich die Kindertageseinrichtungen noch nicht intensiv mit dem Handlungsfeld Essen und Ernährungsbildung auseinandergesetzt oder schreiben Essen und Ernährungsbildung keine (herausgehobene) Bedeutung zu und haben es deswegen nicht im pädagogischen Konzept bzw. Qualitätsmanagement verankert.

Als Orientierung für die Mahlzeitengestaltung dient in etwa der Hälfte der befragten Kindertageseinrichtungen der DGE-Qualitätsstandard für die Verpflegung in Kindertageseinrichtungen, zudem sind 2,9 % der befragten Kindertageseinrichtungen mit dem Logo „Fit-Kid“ zertifiziert (vgl. Kapitel 6.2.2). Verglichen mit den Ergebnissen der Is(s)t KiTa gut?-Studie aus dem Jahr 2014 sowie der VeKiTa-Studie aus dem Jahr 2016 sagen damit deutlich mehr Kindertageseinrichtungen, dass sie den DGE-Qualitätsstandard kennen und anwenden. So gaben im Rahmen der Is(s)t KiTa gut?-Studie etwa 18 % der befragten Kindertageseinrichtungen an, den DGE-Qualitätsstandard für die Verpflegung in Kindertageseinrichtungen zu berücksichtigen (vgl. Arens-Azevêdo et al., 2014, S. 21), in der VeKiTa-Studie waren es knapp 30 % (vgl. Arens-Azevêdo et al., 2016, S. 153). Insgesamt deuten die Ergebnisse damit darauf hin, dass der Bekanntheitsgrad bzw. die Umsetzungshäufigkeit des DGE-Qualitätsstandards für die Verpflegung in Kindertageseinrichtungen innerhalb der letzten fünf Jahre sukzessive gestiegen ist. Bewiesen werden kann dies allerdings nicht, denn aufgrund der Freiwilligkeit der Teilnahme an der Befragung muss von einer Positivselektion ernährungsinteressierter Kindertageseinrichtungen bzw. Kita-Leitungen ausgegangen werden. Es ist daher zu vermuten, dass die tatsächliche Bekanntheit bzw. Umsetzungshäufigkeit aufgrund dieser Positivselektion und einer möglicherweise sozial erwünschten Beantwortung der Frage geringer ist. Zudem ist unklar, was die befragten Kita-Leitungen unter „Orientierung“ verstehen und wie verbindlich der DGE-Qualitätsstandard in den befragten Kindertageseinrichtungen tatsächlich ist. Ob er vollständig oder nur teilweise umgesetzt wird, darüber können nur Vermutungen angestellt werden. Im Rahmen der VeKiTa-Studie (vgl. Arens-Azevêdo et al., 2016) wurde festgestellt, dass die Verpflegung in Kindertageseinrichtungen häufig nicht den Anforderungen des DGE-Qualitätsstandards entspricht. Es werden vor allem zu selten Salat sowie Rohkost und zu häufig Fleisch und Fleischerzeugnisse angeboten (vgl. Arens-Azevêdo et al., 2016, S. 126). Aufgrund dessen ist anzunehmen, dass in den befragten Kindertageseinrichtungen der DGE-Qualitätsstandard meistens nicht vollständig, sondern nur teilweise umgesetzt wird. Gründe hierfür können insbesondere der vermeintlich größere Zeitaufwand für die Speisenplanung sowie die empfohlene Einsatzhäufigkeit bestimmter Lebensmittelgruppen sein. Dies wurde in der VeKiTa-Studie oftmals als Herausforderung bei der Umsetzung des DGE-Qualitätsstandards benannt (vgl. Arens-Azevêdo et al., 2016, S. 141 f.).

Darüber hinaus zeigen die Ergebnisse der Kita-Leitungsbefragung, dass der DGE-Qualitätsstandard für die Verpflegung in Kindertageseinrichtungen nicht überall bekannt ist. Über ein Drittel der befragten Kita-Leitungen gibt an, ihn nicht zu kennen (vgl. Kapitel 6.2.2). Entsprechend stellt sich die Frage, auf welcher Grundlage in diesen Kindertageseinrichtungen die Verpflegung gestaltet wird. Im besten Fall werden andere externe Standards wie z. B. die Bremer Checkliste oder das OptimiX-Konzept angewendet, vielleicht wird aber auch schlicht nach Ermessen der Verantwortlichen oder – wie Methfessel et al. formulieren (vgl. 2016,

S. 16) – nach „Gutdünken“ bzw. „willkürlich“ gehandelt. Eine hochwertige und gesundheitsfördernde Verpflegung ist folglich nicht flächendeckend in allen Kindertageseinrichtungen gewährleistet.

Von Seiten der Kita-Träger bzw. Fachberatungen werden nach Auskunft der Kita-Leitungen selten verbindliche Vorgaben für die Kita-Verpflegung formuliert. Lediglich ein Viertel der befragten Kindertageseinrichtungen gibt an, dass ihr Kita-Träger bzw. ihre Fachberatungen Standards bzw. Anforderungen für die Verpflegung definiert (vgl. Kapitel 6.2.2). Das heißt, trügereigene Verpflegungskonzepte, Qualitätsvorgaben oder Leitideen gibt es selten. Die meisten Kindertageseinrichtungen scheinen folglich über das Verpflegungsangebot eigenverantwortlich entscheiden zu können. Der Kita-Träger übernimmt hierfür nur selten die Verantwortung.

In zwei Drittel der befragten Kindertageseinrichtungen gibt es Vereinbarungen oder Vorgaben für mitgebrachte Speisen (vgl. Kapitel 6.2.2). Diese betreffen insbesondere den Umgang mit Süßigkeiten bzw. süßen Speisen. Dies weist darauf hin, dass die mitgebrachten Speisen nicht immer den Vorstellungen und Wünschen der Kita-Mitarbeiterinnen entsprechen und vor allem über „Süßigkeiten“ in vielen Kindertageseinrichtungen mit Eltern Diskussionen geführt werden. Kindertageseinrichtungen haben die Aufgabe der Gesundheitsförderung, womit nach Methfessel et al. (vgl. 2016, S. 238) eine Kontrolle des Süßigkeiten-Verzehrs verbunden sein sollte. Auch die DGE (vgl. 2018, S. 19) empfiehlt, Kindertageseinrichtungen zur „süßigkeitenfreien Zone“ zu erklären und Ausnahmen auf besondere Anlässe zu beschränken. Folglich ist es positiv zu bewerten, dass in vielen Kindertageseinrichtungen das Thema Süßigkeiten aufgegriffen und Vereinbarungen für mitgebrachte Speisen formuliert werden. Verbotslisten wie z. B. „keine Schokoriegel“ oder „keine Milchschnitte“ sind dabei allerdings weniger sinnvoll, denn diese führen schnell zu Konflikten und entsprechen zudem nicht dem Ansatz einer modernen Ernährungsbildung. Im Fokus sollte vielmehr die Stärkung der kindlichen bzw. familiären Ressourcen sowie der kompetente und selbstbestimmte Umgang mit Lebensmitteln stehen. Empfehlenswerter als das Aussprechen von Verboten ist daher die Kommunikation von wünschenswerten Lebensmitteln und Speisen. Alternativ sollte geprüft werden, ob die Mahlzeiten nicht grundsätzlich von der Kindertageseinrichtung gestellt werden können, um Konflikte von Anfang an zu vermeiden.

7.2.3 Ernährungsbezogene Kompetenzen der pädagogischen Mitarbeiterinnen

Der Kompetenz der pädagogischen Mitarbeiterin wird eine zentrale Rolle für die Qualität von Bildungsprozessen zugeschrieben (vgl. Kapitel 4.3.2). Neben Fachwissen, reflektiertem Erfahrungswissen, Motivation, methodischen Fertigkeiten sowie sozialen Fähigkeiten ist die Haltung der pädagogischen Mitarbeiterin ein wichtiger Einflussfaktor für die Gestaltung und

Umsetzung von ernährungsbezogenen Bildungsprozessen in Kindertageseinrichtungen. Im Rahmen der Kita-Leitungsbefragung wurden deswegen u. a. die subjektiven Vorstellungen, Orientierungen und Einstellungen bezogen auf den Bereich Essen und Ernährungsbildung erhoben. Außerdem wurden die Teilnahme und das Interesse an ernährungsbezogenen Fortbildungen abgefragt. Fachwissen, Erfahrungswissen sowie die methodischen und sozialen Fähigkeiten konnten aus zeitlichen und methodischen Gründen nicht untersucht werden.

Der Großteil der befragten Kita-Leitungen verfügt über einen Abschluss als staatlich anerkannte Erzieherin ebenso wie die Mehrheit des pädagogischen Personals (vgl. Kapitel 6.2.1.1). Assistenzkräfte wie Kinderpflegerinnen oder Sozialassistentinnen nehmen – wie auch in der bundesweiten Statistik – mit etwa 12 % eine untergeordnete Rolle ein. Entsprechend der Analyseergebnisse der Lehrpläne und Prüfungsordnungen für die Ausbildung von pädagogischen Mitarbeiterinnen in Kindertageseinrichtungen (vgl. Kapitel 7.2.1.3) und der Voraussetzung, dass Ernährung – wenn überhaupt – schon immer nur als Randthema in der Ausbildung integriert war, ist folglich davon auszugehen, dass die Mehrheit des pädagogischen Personals im Rahmen ihrer Ausbildung keine bzw. nur rudimentäre ernährungsbezogene Handlungskompetenz erworben hat.

Zudem ist zu berücksichtigen, dass die meisten befragten Kita-Leitungen bereits seit über 20 Jahren als pädagogische Fachkraft in einer Kindertageseinrichtung tätig sind (vgl. Kapitel 6.2.1.1). Im Verlauf dieser Zeit hat die Institution Kindertageseinrichtung insbesondere in den westlichen Bundesländern einen enormen Wandel erlebt. Sie hat sich vom Halbtagskindergarten für Kinder ab drei bzw. vier Jahren zur Kindertageseinrichtung mit Ganztagsbetrieb und der Betreuung von unter Dreijährigen entwickelt (vgl. Methfessel et al., 2016, S. 217). Damit verbunden haben sich die Aufgaben von Kindertageseinrichtungen und dem dort tätigen pädagogischen Personal verändert. Vor 20 Jahren war Essen und Ernährungsbildung noch kein nennenswertes Thema, mit dem sich Kindertageseinrichtungen beschäftigen mussten. Die Kinder besuchten den Kindergarten i. d. R. nur vormittags für zweieinhalb bis vier Stunden und brachten das Essen für die Frühstückspause von zu Hause mit (vgl. Methfessel et al., 2016, S. 218). Im Fokus der Pause stand für die pädagogischen Mitarbeiterinnen und Kinder vor allem das Erholen von der Arbeit bzw. vom Spielen, die Besprechung des Tages und das Stillen des Hungers und Durstes. „Eine gezielte Begleitung beim Einüben von Kulturfertigkeiten, Nutzung von Interaktionssituationen zur Gesundheits- und Ernährungsbildung oder die Beteiligung der Kinder an der Mahlzeitengestaltung waren und sind nicht das Ziel dieser Form der Mahlzeit“ (Methfessel et al., 2016, S. 217). Durch den Ausbau der Kindergärten zu Kindertageseinrichtungen mit einem Betreuungsumfang von bis zu zehn Stunden am Tag haben sich die Anforderungen an die Mahlzeiten verändert. Aus dem erweiterten Betreuungsumfang resultiert für Kindertageseinrichtungen die Notwendigkeit, eine

gesundheitsförderliche, ausgewogene und genussvolle Mittags- sowie Zwischenverpflegung unter Berücksichtigung der kindlichen Entwicklung sowie ihrer kulturellen bzw. familiären Herkunft anzubieten (vgl. Methfessel et al., 2016, S. 206). Essen und Ernährungsbildung sind spätestens seitdem keine alleinige Aufgabe der Familie mehr, sondern Kindertageseinrichtungen haben hier eine für sie neue, familienergänzende bis -ersetzende Funktion zugewiesen bekommen. Dies erfordert neben neuen strukturellen Rahmenbedingungen veränderte pädagogische Konzepte sowie entsprechende professionelle Kompetenz auf Seiten des pädagogischen Personals. Für die Mehrheit der befragten Kita-Leitungen bedeutet dies also, dass sie sich mit dem „neuen“ Handlungsfeld Essen und Ernährungsbildung auseinandersetzen und hierfür idealerweise im Rahmen von Fortbildungsmaßnahmen entsprechende Kompetenzen erwerben mussten.

Persönlich bewerten die befragten Kita-Leitungen frühkindliche Ernährungsbildung als wichtig (vgl. Kapitel 6.2.4). Zudem ist über die Hälfte der befragten Kita-Leitungen der Meinung, dass Ernährungsbildung zukünftig für Kindertageseinrichtungen an Bedeutung gewinnen wird (vgl. Kapitel 6.2.4). Nichtsdestotrotz ist das Interesse der Kita-Leitungen, sich für den Bereich Essen und Ernährungsbildung zu qualifizieren, eher gering. Dies ist, insbesondere vor dem Hintergrund, dass Weiterbildung in der frühpädagogischen Arbeitswelt insgesamt einen hohen Stellenwert besitzt und pädagogische Fachkräfte als sehr weiterbildungsfreudig gelten (vgl. Beher und Walter, 2012), auffällig und verdeutlicht, dass ernährungsbezogenen Fortbildungen keine hohe Priorität zugeschrieben wird. Nur knapp die Hälfte der befragten Kita-Leitungen hat in den letzten drei Jahren an einer ernährungsbezogenen Fortbildung teilgenommen (vgl. Kapitel 6.2.6). Einschränkend kommt hinzu, dass sie weniger an einer Veranstaltung zur Ernährungsbildung teilgenommen haben, sondern vielmehr an einer Fortbildung zur Kita-Verpflegung. Im Fokus standen vor allem Inhalte wie Ernährungsempfehlungen und Richtlinien oder gesetzliche Vorgaben wie Hygiene und Sicherheit in der Kita-Küche oder Allergenmanagement und Kennzeichnungspflicht (vgl. Kapitel 6.2.6). Aspekte wie z. B. die pädagogische Gestaltung der Essenssituation, die praktische Nahrungszubereitung mit Kindern oder die Rolle und Haltung der Fachkraft wurden selten thematisiert. Entsprechend ist davon auszugehen, dass viele Kita-Leitungen nicht ausreichend für den Bildungsbereich Ernährung qualifiziert sind und ernährungsbezogene Bildungsprozesse folglich nicht kompetent anregen und gestalten können. Nichtsdestotrotz besteht für die meisten Kita-Leitungen aus subjektiver Sicht kein Bedarf, sich im Bereich Essen und Ernährungsbildung zu professionalisieren (vgl. Kapitel 6.2.6).

Zusammenfassend heißt das also, viele Kita-Leitungen bewerten Ernährungsbildung persönlich zwar als wichtig und zudem auch als ein Handlungsfeld von Kindertageseinrichtungen mit Zukunftsbedeutung, einen Fortbildungsbedarf sehen sie bei sich selbst aber

selten. Die meisten Kita-Leitungen fühlen sich aufgrund der eigenen Alltagsbewältigung dem Bildungsbereich Essen und Ernährung vermutlich gewachsen. Ernährungsbildung erfordert allerdings viel mehr als zufällig erworbenes Alltagswissen (vgl. Methfessel et al., 2016, S. 19). Fundiertes Fachwissen und darauf basierende Handlungskompetenzen sind grundlegend für eine professionelle Ernährungsbildung in Kindertageseinrichtungen. Deswegen ist eine Sensibilisierung für die Notwendigkeit der Professionalisierung im Bereich Essen und Ernährungsbildung zwingend erforderlich.

Die Ergebnisse der Kita-Leitungsbefragung zum Verständnis von Ernährungsbildung verdeutlichen die teilweise mangelhafte Professionalisierung im Bereich Essen und Ernährungsbildung (vgl. Kapitel 6.2.4). Sie zeigen zum einen, dass nicht alle Kita-Leitungen eine Idee bzw. Vorstellung von Ernährungsbildung haben und zum anderen, dass einige Kita-Leitungen eine sehr eingeschränkte, laienhafte Vorstellung von Ernährungsbildung besitzen. So reduziert etwa ein Drittel der befragten Kita-Leitungen Ernährungsbildung rein auf die Kita-Verpflegung bzw. Erziehung zur „gesunden“ Ernährung (vgl. Kapitel 6.2.4). Gleichzeitig ist aber auch positiv hervorzuheben, dass über die Hälfte der befragten Kita-Leitungen Ernährungsbildung nicht nur auf die Kita-Verpflegung bzw. die gesundheitsbezogenen Aspekte von Ernährung beschränkt, sondern darüber hinaus auch emotionale, kulturelle oder soziale Aspekte berücksichtigt, wie beispielsweise das Heranführen an neue Speisen, die Vermittlung von Freude am Essen, der Fähigkeit zur Nahrungszubereitung oder von Wissen über die Herkunft von Lebensmitteln. Dies deutet darauf hin, dass einige Kita-Leitungen sich bereits mit dem Thema Essen und Ernährungsbildung beschäftigt haben, wobei der Aspekt der Positivselektion beachtet werden muss. Trotzdem sind Lücken im Verständnis erkennbar. Ein Vergleich mit den Inhalten des Europäischen Kerncurriculums der Ernährungsbildung (vgl. Heindl, 2003) zeigt, dass vor allem Inhalte wie eigene Vorlieben, Essgewohnheiten anderer, Lebensmitteleinkauf oder Körperwahrnehmung weitestgehend unerwähnt bleiben. Folglich liegt mehrheitlich ein nur erweitertes und kein umfassendes Verständnis von Ernährungsbildung vor. Strukturierte und qualifizierte ernährungsbezogene Aus- und Fortbildungsangebote sind daher dringend notwendig, um das Verständnis zu erweitern und den Stellenwert von Ernährungsbildung in Kindertageseinrichtungen insgesamt zu erhöhen.

7.2.4 Trägerverbände und Kita-Träger als Kontextbedingung für Essen und Ernährungsbildung

Neben einrichtungsspezifischen Merkmalen und der professionellen Kompetenz der pädagogischen Mitarbeiterinnen können sogenannte Kontextbedingungen den Prozess der Ernährungsbildung in Kindertageseinrichtungen beeinflussen (vgl. Kapitel 4.3). Hierzu zählen u. a. Faktoren wie die Unterstützungsleistungen der Träger-Spitzenverbände sowie der Kita-Träger. Im Folgenden wird diskutiert, inwiefern Spitzenverbände und Kita-Träger den Prozess

der Ernährungsbildung in Kindertageseinrichtungen mitbedingen und welche Herausforderungen und Lösungsvorschläge sie bei der Umsetzung von Ernährungsbildung sehen. Hierbei muss berücksichtigt werden, dass insgesamt nur vier Trägerverbände und elf Kita-Träger interviewt wurden und die Ergebnisse daher nicht verallgemeinert werden dürfen. Ebenso hat vermutlich eine Positivselektion stattgefunden. (vgl. Kapitel 7.1.3).

7.2.4.1 Einflussnahme durch Trägerverbände

Spitzenverbände übernehmen für Kita-Träger und deren Kindertageseinrichtungen eine Servicefunktion (vgl. Kapitel 3.3). Sie beraten in konzeptionellen, pädagogischen und Qualitätsentwicklungsfragen. Darüber hinaus organisieren sie Fortbildungen und vertreten die Interessen der Kita-Träger und Kindertageseinrichtungen auf politischer Ebene. Im Rahmen dieser Leistungen bieten alle befragten Spitzenverbände ihren Kita-Trägern und Kindertageseinrichtungen Unterstützung im Bereich Essen und Ernährungsbildung an (vgl. Kapitel 6.3.3). Sie beraten z. B. die Kindertageseinrichtungen bei der Konzeptionsentwicklung und geben Empfehlungen in Form von Verbandsgrundsätzen, Rahmenkonzeptionen oder Qualitätsmanagementhandbüchern heraus. Der Schwerpunkt liegt jedoch deutlich auf den Themen Verpflegung und Mahlzeitengestaltung. Bildungsthemen rund um Essen und Ernährung werden – wenn überhaupt – nur am Rande angesprochen. Entsprechend eingeschränkt ist auch das Verständnis der befragten Spitzenverbandsvertreterinnen von Essen und Ernährungsbildung. Es bezieht sich vor allem nur auf die Verpflegung und deren Qualität sowie der Gestaltung der Umgebung beim Essen (vgl. Kapitel 6.3.2). Als explizite Bildungsaufgabe verstehen sie Essen und Ernährung selten. Vor diesem Hintergrund ist auch der zugeschriebene Stellenwert von Essen und Ernährungsbildung in Kindertageseinrichtungen zu deuten. Alle befragten Vertreterinnen betrachten Essen und Ernährungsbildung zwar als eine Aufgabe von Kindertageseinrichtungen, sie schreiben ihr aber keine herausgehobene bzw. besondere Bedeutung zu. Essen und Ernährungsbildung ist ihrer Meinung nach nur eine Aufgabe neben und unter vielen anderen (vgl. Kapitel 6.3.2).

Als Multiplikatoren für Kita-Träger und Kindertageseinrichtungen übernehmen Trägerverbände eine zentrale Funktion im Hinblick auf die Umsetzung von Ernährungsbildung in Kindertageseinrichtungen. Um diese Aufgabe kompetent und verantwortungsbewusst ausüben zu können, sind fundierte ernährungsbezogene Kompetenzen erforderlich. Die Interviewergebnisse lassen jedoch vermuten, dass diese oftmals fehlen. Neben mangelndem ernährungsbezogenen Fachwissen scheinen die Spitzenverbände insbesondere ihre eigene Rolle und Einflussmöglichkeit im Bereich Essen und Ernährungsbildung nicht reflektiert zu haben. Dies verdeutlichen die Herausforderungen und Hemmnisse, die die Vertreterinnen der Spitzenverbände bei der Umsetzung von Essen und Ernährungsbildung sehen ebenso wie die formulierten Wünsche und Lösungsvorschläge (vgl. Kapitel 6.3.4). Die Trägerverbände

kritisieren vor allem die finanziellen, räumlichen und personellen Rahmenbedingungen von Kindertageseinrichtungen und schlagen entsprechend veränderte Strukturen und neue Gesetze sowie verbindliche Qualitätsstandards im Bereich Essen und Ernährungsbildung vor. Darüber hinaus sehen einige Spitzenverbandsvertreterinnen die Kompetenz der pädagogischen Kita-Mitarbeiterinnen sowie der Kita-Träger als hemmenden Faktor bei der Umsetzung von Ernährungsbildung. Ihrer Erfahrung nach fehlt ihnen im Bereich Essen und Ernährungsbildung oftmals eine professionelle Haltung bzw. Reflexion ihrer Vorbildfunktion sowie Fachwissen und methodische Fertigkeiten. Aus diesem Grund erachten die Spitzenverbände eine Begleitung und Unterstützung der Kindertageseinrichtungen durch Fachberatungen und Fortbildungen als förderlich. Zudem wird eine Verankerung von Essen und Ernährungsbildung in den Rahmenrichtlinien und Konzeptionen der Träger und Einrichtungen als zielführend beurteilt, damit Ernährung nicht länger nur Projektcharakter besitzt.

Die befragten Spitzenverbandsvertreterinnen haben damit wesentliche Schwächen und Schwierigkeiten bei der Umsetzung von Essen und Ernährungsbildung in Kindertageseinrichtungen analysiert und zeigen Verbesserungsmöglichkeiten auf. Die eigenen Einfluss- und Handlungsmöglichkeiten werden dabei jedoch nicht reflektiert. Als Spitzenverbandsvertreterin können sie die gesetzlichen Rahmenbedingungen beeinflussen bzw. mitgestalten; sie können Qualitätsstandards für Kindertageseinrichtungen, d. h. auch für Essen und Ernährungsbildung formulieren; sie können Kindertageseinrichtungen bei der Konzeptentwicklung unterstützen und dazu beitragen, dass Ernährungsbildung berücksichtigt wird; sie können Fachberatung anbieten und ernährungsbezogene Fortbildungen organisieren. Sie selber können damit also einen Beitrag zur Verbesserung von Essen und Ernährungsbildung in Kindertageseinrichtungen leisten. Dies scheinen die Vertreterinnen der Spitzenverbände bislang nicht erkannt zu haben, denn für sich selbst haben sie aus den Herausforderungen und Hürden keine Schlussfolgerungen abgeleitet. Ihre Wünsche sind an andere – vor allem an die Politik – gerichtet. Sie scheinen diese in der Handlungsverantwortung zu sehen.

7.2.4.2 Einflussnahme durch Kita-Träger

Kita-Träger haben im Gegensatz zu den Spitzenverbänden nicht nur eine beratende Funktion, sondern ihnen obliegt die Gesamtverantwortung (vgl. Kapitel 3.3). Sie sind für den Bau der Kindertageseinrichtung, die Finanzierung sowie für das Personal und die sachliche Ausstattung der Räume ebenso wie für die pädagogische Konzeption und die Qualitätssicherung und -entwicklung verantwortlich.

Die befragten Trägervertreterinnen schreiben im Vergleich zu den Spitzenverbänden Essen und Ernährungsbildung insgesamt eine größere Relevanz zu (vgl. Kapitel 6.3.2). Fast alle bewerten Essen und Ernährungsbildung als ein Handlungsfeld von Kindertageseinrichtungen mit hohem bis sehr hohem Stellenwert und begründen dies vor allem mit der zunehmenden

Ganztagsbetreuung in Kindertageseinrichtungen, der abnehmenden Ernährungskompetenz bzw. gelebter Ernährungsbildung in Familien und dem steigenden Anteil an Kindern mit Übergewicht und ernährungsbedingten Krankheiten. Zu berücksichtigen ist das unterschiedliche Verständnis der interviewten Kita-Trägervertreterinnen von Essen und Ernährungsbildung (vgl. Kapitel 6.3.2). Ihre Vorstellung variieren – wie bei den befragten Kita-Leitungen (vgl. Kapitel 6.2.4) und Spitzenverbandsvertreterinnen auch (vgl. Kapitel 7.2.4.1) – je nach befragter Trägervertreterin. Einige Kita-Träger haben ein sehr eingeschränktes Verständnis von Essen und Ernährungsbildung. Sie haben nur die gesundheitliche Dimension von Ernährung im Blick und definieren Ernährungsbildung als die Vermittlung von Wissen über „gesunde“ Ernährung. Die Mehrheit der Kita-Träger verfügt erfreulicherweise aber auch über ein erweitertes bis umfassenderes Verständnis. Sie beziehen neben den gesundheitlichen Aspekten u. a. auch die Gestaltung der Essenssituation bzw. der Atmosphäre beim Essen, die Partizipation und Eigenverantwortung der Kinder z. B. bei der Speisenplangestaltung oder dem Auffüllen der Teller sowie das Erleben von praktischer Nahrungszubereitung und die Geschmacksbildung mit ein. Diese Ergebnisse verdeutlichen, dass sich einige Träger bzw. Trägervertreterinnen bereits intensiver mit dem Thema Essen und Ernährungsbildung auseinandergesetzt haben als die Spitzenverbände und es als vielschichtiges Handlungsfeld erkannt haben.

Zudem scheinen einzelne Kita-Träger sich ihrer Verantwortung im Bereich Essen und Ernährungsbildung bewusst zu sein, denn sie bieten ihren Kindertageseinrichtungen umfassendere Unterstützung an (vgl. Kapitel 6.3.3). Sie haben nicht nur ein Verpflegungskonzept, Leitbild, Qualitätsstandard o. ä. entwickelt und geben ihren Kindertageseinrichtungen dadurch Orientierungen für den Bereich Verpflegung und Mahlzeitengestaltung, sondern bieten zudem Fortbildungen im Bereich Essen und Ernährungsbildung an, organisieren kita-übergreifende Arbeitskreise oder beschäftigen eine Oecotrophologin. Einige Kita-Träger haben also einen Handlungsbedarf im Bereich Essen und Ernährungsbildung erkannt und Maßnahmen zur Unterstützung ihrer Kindertageseinrichtungen entwickelt. Diese stellen bislang allerdings noch Insellösungen dar. Dass Unterstützung benötigt wird, verdeutlichen die Ergebnisse zu den Herausforderungen und Hemmnissen bei der Umsetzung von Ernährungsbildung sowie den gewünschten Verbesserungsmaßnahmen bzw. Lösungsvorschlägen (vgl. Kapitel 6.3.4). Die befragten Vertreterinnen der Kita-Träger nennen – wie die Vertreterinnen der Spitzenverbände auch – vor allem die rechtlichen, räumlichen, personellen und finanziellen Rahmenbedingungen in Kindertageseinrichtungen als hemmenden Faktor bei der Umsetzung von Essen und Ernährungsbildung. Entsprechend wünschen sie sich ein neues Kita-Gesetz, in dem die Kosten für die Verpflegung gesichert, der Personalschlüssel erhöht und entsprechende Räume vorgesehen werden. Außerdem kritisieren einige Kita-Träger die Ausbildung bzw. Kompetenz des pädagogischen Personals. Nicht alle Fachkräfte würden über

eine professionelle Haltung im Bereich Essen und Ernährungsbildung verfügen bzw. hätten ihre Vorbildfunktion erkannt. Weiterhin werden die unterschiedlichen Erwartungen und Ansprüche der Eltern an die Verpflegung sowie die unterschiedlichen Essgewohnheiten, Vorlieben und Ernährungsanforderungen der Kinder als Herausforderungen gesehen. Als Wunsch bzw. Lösungsvorschlag formulieren die Kita-Träger neben den veränderten Rahmenbedingungen (mehr) ernährungsbezogene Fortbildungen, eine Verankerung der Ernährungsthematik in der Ausbildung sowie Unterstützung und Begleitung durch Ernährungsfachkräfte.

Aus den formulierten Wünschen bzw. Lösungsvorschlägen kann abgeleitet werden, dass viele der interviewten Kita-Träger ihre eigene Verantwortung und Handlungsspielräume im Bereich Essen und Ernährungsbildung nicht reflektiert bzw. erkannt haben. Aufgabe der Träger ist u. a. die Personalentwicklung (vgl. Oberhuemer, 2003a, S. 59 f.). Dazu gehört, dass der Träger die Kindertageseinrichtungen über Fortbildungsangebote informiert, die Teilnahme der pädagogischen Fachkräfte an Fortbildungen sichert und Zugang zu Fachzeitschriften und Fachliteratur bereitstellt. Der Kita-Träger hat also die Möglichkeit Einfluss auf die Kompetenz der pädagogischen Mitarbeiterinnen zu nehmen. Er kann den Besuch von ernährungsbezogenen Fortbildungen fördern, er kann im Rahmen seiner Möglichkeiten selbst Fortbildungen anbieten oder auf externe Angebote aufmerksam machen. Zudem kann er entsprechende Rahmenbedingungen schaffen, so dass ein Besuch von Fortbildungen möglich ist. Darüber hinaus kann der Kita-Träger für Unterstützung und Begleitung der Kindertageseinrichtungen durch Ernährungsfachkräfte sorgen. Wie das Beispiel T3 zeigt, ist es einigen Kita-Trägern möglich, eine Oecotrophologin bzw. Ernährungswissenschaftlerin einzustellen. Ist dies aus Kostengründen nicht umsetzbar, könnten alternativ externe Beratungsangebote genutzt und entwickelt werden. Zudem könnten sie mit anderen Kita-Trägern kooperieren, sich untereinander austauschen und/oder trägereigene Arbeitskreise zur Vernetzung bilden. Zudem kann der Kita-Träger auf bestehende Beratungsangebote aufmerksam machen und Kontakte herstellen. Als Beispiel sind hier die Vernetzungsstellen für Kita-Verpflegung in den Bundesländern oder bundeslandspezifische Angebote wie z. B. die Landesinitiative BeKi – Bewusste Kinderernährung des Ministeriums für Ländlichen Raum und Verbraucherschutz Baden-Württemberg (vgl. MLR, o. J.) oder die Coaching-Initiative „Kita isst besser“ des Ministeriums für Umwelt, Energie, Ernährung und Forsten in Rheinland-Pfalz (MUEFF, o. J.) zu nennen. Die strukturellen Rahmenbedingungen wie Finanzierung, Personalschlüssel oder Hygiene-Vorgaben können durch den Kita-Träger hingegen nicht direkt beeinflusst werden, denn sie sind gesetzlich festgeschrieben. Trotzdem können sie versuchen, diese über ihre Spitzenverbände mitzugestalten und zu verändern (vgl. Kapitel 3.3).

Um die aufgezeigten Handlungs- und Einflussmöglichkeiten zu erkennen, sind entsprechende Kompetenzen und Strukturen auf Seiten der Träger erforderlich. Die Träger-Verantwortlichen müssen beispielsweise wissen, wer Fortbildungen im Bereich Essen und Ernährungsbildung

anbietet oder, dass es die Vernetzungsstellen Kita-Verpflegung gibt. Außerdem müssen sie die Relevanz von Essen und Ernährungsbildung als Handlungs- und Lernfeld von Kindertageseinrichtungen erkennen und, dass sie für die Umsetzung mitverantwortlich sind. Die Interviewergebnisse zeigen, dass sich einige Kita-Träger auf dem Weg gemacht und sich mit dem Thema Essen und Ernährungsbildung auseinandergesetzt haben. Gleichzeitig verdeutlichen sie aber auch, dass hier weiterer Handlungsbedarf besteht und längst nicht alle Trägervertreterinnen die Bedeutung und Vielfältigkeit von Essen und Ernährungsbildung erkannt haben.

8 Handlungsempfehlungen für die Gestaltung von Ernährungsbildung in Kindertageseinrichtungen

In der vorliegenden Arbeit wurde für Deutschland erstmalig eine strukturierte und umfassende Analyse von ausgewählten Einflussfaktoren auf den Prozess der Ernährungsbildung in Kindertageseinrichtungen durchgeführt. Auf Basis der erhobenen Ergebnisse und der anschließenden Diskussion werden im Folgenden Handlungsempfehlungen für die ernährungsbezogene Bildungsarbeit in Kindertageseinrichtungen abgeleitet, die für den weiteren Erfolg und die Qualität nützlich sein können. Die Empfehlungen richten sich an Bund und Länder, an Kita-Träger und deren Trägerverbände sowie an die einzelnen Kindertageseinrichtungen bzw. deren Leitungen und das pädagogische Personal und werden gegliedert nach Zielgruppe vorgestellt.

8.1 Empfehlungen an Bund und Länder

Hochwertige und gesundheitsfördernde Verpflegung für alle Kinder gewährleisten

Eine hochwertige und gesundheitsfördernde Verpflegung bildet die Grundlage für eine erfolgreiche Ernährungsbildung in Kindertageseinrichtungen. Die Umsetzung des DGE-Qualitätsstandards für die Verpflegung in Tageseinrichtungen für Kinder sollte deswegen in allen Bundesländern verbindlich in den Kita-Gesetzen geregelt werden. Zudem sollte die Mittagsverpflegung ab einem Betreuungsumfang von mehr als sechs Stunden integraler Bestandteil des Leistungsumfangs von Kindertageseinrichtungen sein (vgl. DGE, 2018, S. 13). Hierzu gehört auch eine Absicherung der Finanzierung. Empfehlenswert ist, dass alle Bundesländer einen Grundbetrag für den Besuch der Kindertageseinrichtung erheben, der gleichzeitig die Verpflegung beinhaltet. Dadurch kann der Kostendruck gemindert und Diskussion mit den Eltern über die Finanzierung vermieden werden, wie in HH gezeigt. Dies wurde auch in der VeKiTa-Studie gefordert (Arens-Azevêdo et al., 2016, S. 156).

Speiseraum für die Mahlzeiteinnahme vorsehen

Neben verbindlichen Qualitätsstandards für die Kita-Verpflegung sollten darüber hinaus Mindestanforderungen an die räumliche Ausstattung der Kindertageseinrichtung festgelegt werden. Die Atmosphäre beim Essen beeinflusst das Wohlbefinden sowie die Handlungsmöglichkeiten der Kinder. Deswegen ist ein extra Speiseraum, in dem die Kinder in Ruhe die Mahlzeiten einnehmen können, empfehlenswert (vgl. DGE, 2018, S. 25). Diesen sollten die Bundesländer im Raumkonzept vorsehen und gesetzlich verankern.

Einheitliches Verständnis von Essen und Ernährungsbildung sicherstellen

Essen und Ernährungsbildung umfasst mehr als die Verpflegung bzw. Versorgung der Kinder mit Energie und Nährstoffen. Es ist ein zentraler Bildungsbereich, der Kindern vielfältige Erfahrungen und Lerngelegenheiten bietet. Um die Qualität und Wirkung ernährungsbezogener Bildung im pädagogischen Alltag zu verbessern, muss das Verständnis von Essen und Ernährungsbildung bei allen Beteiligten und über Landesgrenzen hinweg sichergestellt und geschärft werden. Dazu ist es empfehlenswert, einen einheitlichen Referenzrahmen mit den Zielen, den zu erwerbenden ernährungsbezogenen Kompetenzen, Inhalten und Themen für die Altersgruppe von Null- bis Sechsjährigen zu entwickeln. Eine wertvolle Grundlage hierfür bietet das Europäische Kerncurriculum der Ernährungsbildung (vgl. Heindl, 2003).

Stellenwert von Essen und Ernährung in den Bildungsplänen für die frühe Bildung stärken

Der Stellenwert von Ernährungsbildung in der Kita-Praxis muss gestärkt werden. Dazu sollten alle Länder Essen und Ernährung als vielfältiges Lernfeld in ihren Bildungsplänen für die frühkindliche Bildung verankern. Das Verständnis von Essen und Ernährungsbildung sollte erweitert werden und auf dem einheitlichen Referenzrahmen basieren (s. oben). Neben der gesundheitlichen und emotionalen Bedeutung von Essen und Ernährung sollten dabei vor allem auch die ökologischen, sozialen und kulturellen Dimensionen berücksichtigt werden, um nachhaltig wirksam sein zu können.

Ernährungsbezogene Kompetenzen in die Curricula für die Ausbildung pädagogischer Fachkräfte integrieren

Ein entscheidender Einflussfaktor für die Qualität von ernährungsbezogenen Bildungsangeboten in Kindertageseinrichtungen ist die Kompetenz der pädagogischen Fachkräfte. Aus diesem Grund ist es dringend erforderlich, dass die Lehrpläne und Prüfungsordnungen aller Ausbildungsgänge und aller Bundesländer, die für das Arbeitsfeld Kindertageseinrichtung qualifizieren, entsprechend angepasst werden und Essen und Ernährungsbildung als Handlungsfeld mit einem verpflichtenden Stundendeputat integriert wird. Dabei sollten neben grundlegendem ernährungsbezogenen Fachwissen, reflektiertem Erfahrungswissen und methodischen Fähigkeiten insbesondere eine professionelle Haltung, die ein Bewusstsein für die eigene Vorbildfunktion beinhaltet, erworben werden.

Qualifikationsprofil „Essen und Ernährungsbildung“ für pädagogische Fachkräfte entwickeln

Als Basis für Aus-, Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen ist es empfehlenswert, ein Qualifikationsprofil „Essen und Ernährungsbildung in Kindertageseinrichtungen“ für pädagogische Fachkräfte zu erarbeiten. Darin sollte beschrieben werden, über welche ernährungsbezogene Handlungskompetenz pädagogische Kita-Mitarbeiterinnen verfügen müssen, um den Auftrag zur Ernährungsbildung kompetent ausüben zu können. Orientieren

sollte sich das Qualifikationsprofil an dem zu entwickelnden Referenzrahmen für Ernährungsbildung in Kindertageseinrichtungen (s. oben).

Ernährungsbezogene Fort- und Weiterbildungsangebote für pädagogische Fachkräfte entwickeln und anbieten

Zur Sicherung und Weiterentwicklung der Kompetenzen von pädagogischen Fachkräften für die Aufgabe der Ernährungsbildung auch nach der Ausbildung, ist der Besuch von ernährungsbezogenen Fortbildungen unverzichtbar. Deswegen sollten ernährungsbezogene Fort- und Weiterbildungsangebote für Leitungskräfte und pädagogische Kita-Mitarbeiterinnen entwickelt und ausgebaut werden. Empfehlenswert sind kompetenzorientierte und praxisbezogene Angebote, die Theorie und Praxis miteinander verzahnen, ebenso wie der Einbezug des gesamten Kita-Teams im Rahmen von In-house-Schulungen, um einen nachhaltigen Transfer in die Praxis zu ermöglichen und den Stellenwert bzw. die Anerkennung von Essen und Ernährungsbildung insgesamt zu steigern. Darüber hinaus sollte die fachliche Qualität der Fortbildungsangebote sowie die Zugänglichkeit sichergestellt werden.

Weiterhin sollte über einen Zertifikatskurs „Ernährung als Bildungsbereich in Kindertageseinrichtungen“ für pädagogische Fachkräfte nachgedacht werden, der in vertiefender Weise für den Bereich Essen und Ernährungsbildung qualifiziert und mit einem Zertifikat abschließt. Dieser ermöglicht die Profilbildung und kann insgesamt zur Stärkung des Stellenwerts von Essen und Ernährungsbildung in Kindertageseinrichtungen beitragen.

Informations- und Unterstützungsangebote für Kita-Träger und Trägerverbände bereitstellen

Die Träger von Kindertageseinrichtungen sind verantwortlich für die Sicherstellung und Weiterentwicklung der pädagogischen Qualität in den Einrichtungen. Aus diesem Grund ist es erforderlich, dass Kita-Träger für den Bereich Essen und Ernährungsbildung sensibilisiert und qualifiziert werden. Sie benötigen fundierte, professionelle Beratung und Unterstützung im Bereich Essen und Ernährungsbildung. Entsprechende Fortbildungsangebote und Beratungsstellen für Kita-Träger und Trägerverbände sollten daher eingerichtet werden. Hierbei ist es sinnvoll bewährte Strukturen zu nutzen und diese auszubauen, wie sie beispielsweise mit den Vernetzungsstellen für die Kita-Verpflegung in den Bundesländern bereits bestehen.

Ernährungsbezogene Zertifizierung für Kindertageseinrichtungen anbieten

Um Kindertageseinrichtungen zu motivieren, sich langfristig mit Essen und Ernährungsbildung auseinanderzusetzen und es in den Alltag der Einrichtung zu integrieren, ist die Möglichkeit einer Zertifizierung für Kindertageseinrichtungen zu prüfen. Dadurch kann nicht nur die langfristige Verankerung und Weiterentwicklung der Bildungsqualität gefördert werden, sondern es wird auch das Engagement der Einrichtung und die Qualität ihrer Arbeit im Bereich Essen und Ernährungsbildung wertgeschätzt und für Andere wie z. B. Eltern und Bildungspartner nach

außen sichtbar. Als Orientierung hierfür kann die Zertifizierung „Haus der kleinen Forscher“ (vgl. Stiftung Haus der kleinen Forscher, 2019) oder das BeKi-Zertifikat der Landesinitiative Bewusste Kinderernährung Baden-Württemberg (vgl. Hänel und Radke, 2016) dienen.

8.2 Empfehlungen an Trägerverbände

Essen und Ernährungsbildung im Rahmenkonzept bzw. Qualitätsmanagementhandbuch verankern

Zur Unterstützung von Kindertageseinrichtungen und deren Träger bei der Erfüllung ihres Erziehungs-, Bildungs- und Betreuungsauftrag sowie der Weiterentwicklung und Sicherung ihre Arbeit haben viele Trägerverbände Rahmenkonzepte, Qualitätshandbücher o. ä. entwickelt. Hier sollten alle Trägerverbände den Bereich Essen und Ernährungsbildung integrieren und dadurch fachliche Standards nicht nur für die Verpflegung, sondern auch für den Bildungsbereich Ernährung setzen. Die Basis hierfür sollte der DGE-Qualitätsstandard für die Kita-Verpflegung sowie der Referenzrahmen für Ernährungsbildung in Kindertageseinrichtung (s. oben) bilden.

Kita-Träger und Kindertageseinrichtungen beraten und informieren

Die Trägerverbände sollten Kindertageseinrichtungen und Träger über aktuelle Entwicklungen im Bereich Essen und Ernährungsbildung informieren und bei der Konzeptentwicklung beraten bzw. auf externe Unterstützungsangebote aufmerksam machen. Ebenso ist es wünschenswert, dass sie im Rahmen ihrer Servicefunktion Fachtage, Kongresse und Fortbildungen im Bereich Essen und Ernährungsbildung organisieren.

8.3 Empfehlungen an Kita-Träger

Essen und Ernährungsbildung ins Träger-Leitbild aufnehmen

Ernährungsbildung darf nicht wie bisher von Zufällen und persönlichen Interessen abhängig sein, sondern sollte täglich in allen Kindertageseinrichtungen gelebt werden. Kita-Träger sollten deswegen Essen und Ernährungsbildung in ihr Träger-Leitbild aufnehmen. Damit geben sie den Anstoß, dass der Bereich stärker in die pädagogischen Konzeptionen der Kindertageseinrichtungen aufgenommen und konkretisiert wird. Zudem können sie darüber fachliche Impulse für die Umsetzung von ernährungsbezogener Bildungsarbeit setzen.

Kindertageseinrichtungen durch Fortbildungen und fachliche Beratung begleiten und unterstützen

Der Träger sollte sicherstellen, dass das pädagogische Personal für den Auftrag der Ernährungsbildung ausreichend qualifiziert ist. Dazu sollte er den Fort- und Weiterbildungsbedarf der pädagogischen Mitarbeiterinnen im Bereich Essen und Ernährungsbildung

erheben, die Teilnahme an ernährungsbezogenen Fort- und Weiterbildungen fördern und entsprechende Rahmenbedingungen zum Besuch von Fortbildungen schaffen.

Weiterhin sollte der Zugang zu einer qualifizierten Fachberatung im Bereich Essen und Ernährungsbildung ermöglichen, die Kindertageseinrichtungen bei der Implementierung und Verankerung von Ernährungsbildung im pädagogischen Konzept und in der Kita-Praxis professionell unterstützt und begleitet. Idealerweise beschäftigt hierfür jeder Kita-Träger eine Ernährungsfachkraft.

Umsetzung des DGE-Qualitätsstandards für die Verpflegung in Tageseinrichtungen für Kinder sicherstellen

Kita-Träger sind verantwortlich für das Verpflegungsangebot in ihren Kindertageseinrichtungen. Sie wählen beispielsweise die externen Dienstleister für die Bereitstellung der Mittagsverpflegung aus. Dabei sollten sie sicherstellen, dass der DGE-Qualitätsstandard für die Verpflegung in Tageseinrichtungen für Kinder (vgl. DGE, 2018) eingehalten wird, indem dieser bereits in die Ausschreibung im Rahmen der Leistungsverzeichnisse aufgenommen und die Einhaltung regelmäßig kontrolliert wird. Beim Verpflegungssystem der Frischküche sollte der Kita-Träger gewährleisten, dass hauswirtschaftliche Fachkräfte mit einschlägiger Qualifizierung für den Verpflegungsbereich beschäftigt und diese regelmäßig fortgebildet werden.

Speiseraum im Raum-Konzept vorsehen

Die Atmosphäre beim Essen beeinflusst das Wohlbefinden sowie die Handlungsmöglichkeiten der Kinder. Kita-Träger sollten daher beim Bau von Kindertageseinrichtungen einen gesonderten Speiseraum vorsehen. Zudem sollten die Kita-Träger Vorgaben für die Gestaltung des Speisebereichs formulieren. Dieser sollte u. a. freundlich und einladend gestaltet sowie mit altersgerechtem Mobiliar ausgestattet sein.

8.4 Empfehlungen an Kita-Leitungen und pädagogisches Personal

Essen und Ernährungsbildung im pädagogischen Konzept verankern und umsetzen

Die Kita-Leitung trägt im Rahmen ihrer Leitungsfunktion die Verantwortung für die Umsetzung von Ernährungsbildung in der Einrichtung. Sie sollten gemeinsam mit ihrem Team die pädagogische Konzeption der Einrichtung erarbeiten und sicherstellen, dass Essen und Ernährungsbildung darin verankert ist und entsprechend im Kita-Alltag gelebt wird. Hierfür ist es notwendig, dass das pädagogische Kita-Personal auf Basis des für sie geltenden Bildungsplans ein gemeinsames Verständnis von Essen und Ernährungsbildung entwickelt.

An Fort- und Weiterbildungen im Bereich Essen und Ernährungsbildung teilnehmen

Pädagogischen Fachkräften sollten im Sinne des lebenslangen Lernens an ernährungsbezogenen Fort- und Weiterbildungen teilnehmen und sich somit für den Bildungsbereich Essen und Ernährung professionalisieren. Neben dem Erwerb von Fachwissen sollten pädagogische Fachkräfte vor allem ihre eigene Rolle und Haltung sowie ihr eigenes Essverhalten reflektieren.

Kooperationen und Vernetzungen aufbauen

Um den Kindern bestmögliche Entwicklungsbedingungen anzubieten und das Kindeswohl zu maximieren, sollten Kindertageseinrichtungen im Sinne einer Erziehungspartnerschaft mit den Eltern zusammenarbeiten. Zudem sollten Kindertageseinrichtungen mit anderen Einrichtungen und Angeboten im Sozialraum zusammenarbeiten und sich vernetzen. Kooperationspartner im Bereich Essen und Ernährungsbildung können beispielsweise das Gesundheitsamt, Krankenkassen und Ernährungsberatung sein.

9 Fazit und Ausblick

Die vorliegende Arbeit liefert erstmalig empirisch abgesicherte Daten über Einflussfaktoren, unter denen sich Ernährungsbildung in deutschen Kindertageseinrichtungen vollzieht und formuliert darauf aufbauend Handlungsempfehlungen zur Weiterentwicklung und Stärkung der ernährungsbezogenen Bildungsarbeit in Kindertageseinrichtungen. Sie leistet damit einen essenziellen Beitrag, um sowohl die Diskussion bezüglich der Qualität von ernährungsbezogener Bildungsarbeit in Kindertageseinrichtungen voranzutreiben als auch Ansätze zur Verbesserung der Ernährungsbildung zu entwickeln.

Als zentrale Ergebnisse können festgehalten werden, dass der Bereich Essen und Ernährungsbildung gesetzlich kaum geregelt, bildungspolitisch aber als Aufgabe von Kindertageseinrichtungen betrachtet wird und in allen Bildungsplänen für die frühkindliche Bildung – wenn auch heterogen – verankert ist. Die sachliche Ausstattung für Ernährungsbildung ist in den untersuchten Kindertageseinrichtungen mehrheitlich gegeben, häufig fehlt lediglich ein separater Speiseraum für die Mahlzeiteinnahme. Das pädagogische Personal, insbesondere Erzieherinnen ohne berufliche Vorbildung als Kinderpflegerin oder Sozialassistentin und Kindheitspädagoginnen, werden im Rahmen ihrer Ausbildung hingegen nicht immer ausreichend für Aufgaben der Ernährungsbildung qualifiziert. Deswegen ist zu vermuten, dass pädagogischen Fachkräften Handlungskompetenz im Bereich Essen und Ernährung fehlt und ernährungsbezogene Bildungsprozesse folglich nicht immer kompetent angeregt und gestaltet werden. Darauf deuten auch die Ergebnisse der Kita-Leitungsbefragung hin. Demnach nimmt Ernährungsbildung in Kindertageseinrichtungen mehrheitlich keinen herausgehobenen Stellenwert ein. Sie ist selten als Bildungsaufgabe im pädagogischen Konzept verankert und findet in Kindertageseinrichtungen zudem häufig nur gelegentlich, im Rahmen von Projekten und Aktionen, statt. Das heißt, Ernährungsbildung ist oftmals kein selbstverständlicher und integraler Bestandteil des Kita-Alltags. Zudem haben nicht alle befragten Kita-Leitungen ein Verständnis von Ernährungsbildung bzw. ihr Verständnis ist heterogen und lückenhaft. Weiterhin scheinen viele Kita-Träger und insbesondere Trägerverbände die Bedeutung und Vielfältigkeit des Handlungsfelds Essen und Ernährungsbildung sowie ihre Verantwortung hierfür noch nicht erkannt zu haben.

Damit alle Kindertageseinrichtungen in Deutschland zu Orten der Ernährungsbildung werden, sind Veränderungen erforderlich. Zusammenfassend lassen sich auf Basis der erhobenen Ergebnisse folgende Empfehlungen ableiten:

- Entwicklung eines bundesweit einheitlichen Referenzrahmens mit den Zielen, den zu erwerbenden ernährungsbezogenen Kompetenzen, Inhalten und Themen für die Ernährungsbildung in Kindertageseinrichtungen

- Integration von Essen und Ernährungsbildung in die Curricula aller Ausbildungsgänge, die für das Arbeitsfeld Kindertageseinrichtungen qualifizieren und Anbieten von ernährungsbezogenen Fortbildungen
- Bereitstellung von Informations- und Unterstützungsangeboten für Kita-Träger und Kita-Leitungen sowie Sensibilisierung aller Verantwortlichen für das Handlungsfeld Essen und Ernährungsbildung.

Gleichzeitig legen die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit weiteren Forschungsbedarf offen und werfen neue Forschungsfragen auf (vgl. Kapitel 7.1.2). So kann auf Basis der Untersuchungen keine Aussage darüber getroffen werden, wie Ernährungsbildung im Alltag von Kindertageseinrichtungen tatsächlich umgesetzt bzw. gelebt wird und welche ernährungsbezogenen Kompetenzen Kinder erwerben. Dazu müssten die Prozessqualität und der Outcome bei Kindern untersucht werden. Darüber hinaus wurden in der vorliegenden Arbeit die Familien als Einflussfaktor nicht betrachtet. Ihr kommt als Einflussfaktor auf die Prozessqualität jedoch eine entscheidende Bedeutung zu (vgl. Kapitel 4.3), weshalb sie in weiteren Studien untersucht werden sollten.

Weiterhin ist unklar, wie die Ausbildungen für das Arbeitsfeld Kindertageseinrichtungen in der Praxis tatsächlich gestaltet und welchen Stellenwert Essen und Ernährungsbildung dabei als Inhalt zugeschrieben wird. Darüber lässt die vorliegende Arbeit keine Rückschlüsse zu, denn es wurde nur eine Dokumentenanalyse durchgeführt. Diese erlaubt eine Aussage über die Inhalte bzw. Kompetenzen, die in den Ausbildungen vermittelt werden sollen, gibt aber keine Auskunft über die Qualität der Ernährungsbildung in den Ausbildungen. Eine Masterarbeit zur Situation der Ernährungsbildung in der Erzieherinnen-Ausbildung in NW gibt Hinweise darauf, dass der Bereich Essen und Ernährungsbildung häufig nur sehr kurz und oberflächlich verankert ist und der Fokus vor allem auf der Ernährungspyramide liegt (vgl. Bröker, 2018). Didaktische Aspekte bzw. wie ernährungsbezogene Bildungsprozesse in der Praxis gestaltet werden können, werden nicht thematisiert. Um fundierte Aussagen für Deutschland treffen zu können, sind hierzu weitere Studien erforderlich.

Zudem ist unbekannt, über welche Ernährungskompetenz pädagogische Kita-Mitarbeiterinnen in der Praxis verfügen. Hier besteht eine weitere Forschungslücke. Um tatsächliche Qualifizierungsbedarfe erkennen zu können, sollten im nächsten Schritt Untersuchungen durchgeführt werden, die das Ernährungswissen von pädagogischen Fachkräften erheben.

Darüber hinaus ist seit dem 01. Januar 2019 das Gesetz zur Weiterentwicklung der Qualität und zur Verbesserung der Teilhabe in Tageseinrichtungen und in der Kindertagespflege (KiTa Qualitäts- und –Teilhabeverbesserungsgesetz – KiQuTG) in Kraft. Mit diesem Gesetz werden den Ländern Bundesmittel für einen Instrumentenkasten aus zehn unterschiedlichen Handlungsfeldern zur Weiterentwicklung der Qualität zur Verfügung gestellt, aus dem die

Länder auswählen können. Ein Handlungsfeld ist unter anderem der Bereich „kindliche Entwicklung, Gesundheit, Ernährung und Bewegung“ (vgl. §2 KiQuTG). Hier bleibt abzuwarten, inwiefern das Gesetz dazu beiträgt, das gesunde Aufwachsen und vor allem die Ernährungskompetenz von Kindern zu fördern.

10 Literatur

- Altermann, A., Holmgaard, M., Klaudy, E.K., Stöbe-Blossey, S. (2015): Kindheitspädagoginnen und -pädagogen im Kita-Team. Neue Qualifikationsprofile in der Kindertagesbetreuung, WiFF Studien, Band 25, München: Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte.
- Anders, Y. (2012): Modelle professioneller Kompetenz für frühpädagogische Fachkräfte. Aktueller Stand und ihr Bezug zur Professionalisierung. Expertise zum Gutachten "Professionalisierung in der Frühpädagogik", München: Aktionsrat Bildung/vbw.
- Arbeitsstab Forum Bildung (Hrsg.) (2001): Ergebnisse des Forum Bildung. Empfehlungen des Forum Bildung, Bonn: Forum Bildung.
- Arens-Azevêdo, U., Pfannes, U., Tecklenburg M.E. (2014): Is(s)t KiTa gut?. Kita-Verpflegung in Deutschland: Status quo und Handlungsbedarfe, 1. Auflage, Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Arens-Azevêdo, U., Tecklenburg, M.E., Häusler, M., Pfannes, U. (2016): Verpflegung in Kindertageseinrichtungen (VeKiTa): Ernährungssituation, Bekanntheitsgrad und Implementierung des DGE-Qualitätsstandards, in: Deutsche Gesellschaft für Ernährung (Hrsg.): 13. DGE-Ernährungsbericht, Bonn: DGE, S. 103 - 160.
- Aune, D., Sen, A., Prasad, M., Norat, T., Janszky, I., Tonstad, S., Romundstad, P., Vatten, L.J. (2016): BMI and all cause mortality: systematic review and non-linear dose-response meta-analysis of 230 cohort studies with 3.74 million deaths among 30.3 million participants, in: BMJ, 4, 353, i2156.
- Autorengruppe Berufsfachschule (Hrsg.) (2013): Qualifikationsprofil „Frühpädagogik“ – Berufsfachschule, WiFF Kooperationen, Band 4, München: Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte.
- Autorengruppe Fachkräftebarometer (Hrsg.) (2017): Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2017, München: Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte.
- AVBayKiBiG (2016): Verordnung zur Ausführung des Bayerischen Kinderbildungs- und -betreuungsgesetzes (Kinderbildungsverordnung) vom 5. Dezember 2005 (GVBl. S. 633), zuletzt geändert durch Verordnung vom 6. Dezember 2016, in: GVBl. S. 394.
- BAG-BEK (Bundesarbeitsgemeinschaft Bildung und Erziehung in der Kindheit) (Hrsg.) (2009): Qualifikationsrahmen für BA-Studiengänge der „Kindheitspädagogik“ / „Bildung und Erziehung in der Kindheit“ (Verabschiedet auf der Tagung der BAG-BEK am 26.11.2009 in Köln). <https://www.ku.de/fileadmin/18/Praxis/BAG-BEK-BA-QR-final030110.pdf>.
- Barlösius, E. (2016): Soziologie des Essens. Eine sozial- und kulturwissenschaftliche Einführung in die Ernährungsforschung, 3. Auflage, Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Bartsch, S., Büning-Fesel, M., Cremer, M., Heindl, I., Lambeck, A., Lührmann, P., Oepping, A., Rademacher, C., Schulz-Greve, S. (2013): Ernährungsbildung – Standort und Perspektiven, in: Ernährungs Umschau, 60, 2, S. M84 - M95.
- Bauer, R., Dahme, H.-J., Wohlfart, N. (2012): Freie Träger, in: Thole, W. (Hrsg.): Grundriss Soziale Arbeit, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 813 - 829.
- Baumert, J., Kunter, M., Blum, W., Brunner, M., Voss, T., Jordan, A., Klusmann, U., Krauss, S., Neubrand, M., Tsai Y.-M. (2010): Teachers' Mathematical Knowledge, Cognitive Activation

in the Classroom, and Student Progress, in: *American Educational Research Journal*, 47, 1, S. 133 - 180.

Bechthold, A. (2014): Energiedichte der Nahrung und Körpergewicht. Wissenschaftliche Stellungnahme der DGE, in: *Ernährungs Umschau*, 61, 1, S. 2 - 11.

Behr, K., Walter, M. (2012): Qualifikationen und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte. Bundesweite Befragung von Einrichtungsleitungen und Fachkräften in Kindertageseinrichtungen: Zehn Fragen – Zehn Antworten, WiFF Studien, Band 15, München: Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte.

Behörde für Arbeit, Soziales, Familie und Integration (2012): Richtlinien für den Betrieb von Kindertageseinrichtungen vom 01. August 2012, 1. Auflage, Hamburg.

BETA (Bundesvereinigung Evangelischer Tageseinrichtungen für Kinder e. V.) (Hrsg.) (2018): Angebote.
<https://www.beta-diakonie.de/angebot/angebot/>.

Bettmer, F. (2012): Die öffentlichen Träger der Sozialen Arbeit, in: Thole, W. (Hrsg.): *Grundriss Soziale Arbeit*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 795 - 812.

Bischof-Köhler, D. (2011): *Soziale Entwicklung in Kindheit und Jugend. Bindung, Empathie, Theory of Mind*, 1. Auflage, Stuttgart: Kohlhammer.

BMFSFJ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend) (Hrsg.) (2005): *Zwölfter Kinder- und Jugendbericht, Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland*, Berlin: Eigenverlag.

BöfAE (Bundesarbeitsgemeinschaft der öffentlichen und freien, nicht konfessionell gebundenen Ausbildungsstätten) (Hrsg.) (2012): *Länderübergreifender Lehrplan Erzieherin/ Erzieher*.
<http://www.berufsbildung.schulministerium.nrw.de/cms/upload/fs/download/sozial/laenderueb ergr-lp-erzieher.pdf>.

Bogner, A., Menz, W. (2009): Das theoriegenerierende Experteninterview. Erkenntnisinteresse, Wissensformen, Interaktion, in: Bogner, A., Littig, B., Menz, W. (Hrsg.): *Experteninterviews. Theorien, Methoden, Anwendungsfelder*, 3. Auflage, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 61 - 98.

BremKTG (2015): *Bremisches Gesetz zur Förderung von Kindern in Tageseinrichtungen und in Tagespflege (Bremisches Tageseinrichtungs- und Kindertagespflegegesetz)* vom 19. Dezember 2000 (Brem.GBl. S. 491), zuletzt geändert durch Art. 2 G zur Neuregelung von Zuständigkeiten für die Förderung von Kindern in Tageseinrichtungen und in Kindertagespflege vom 20.10.2015, in: Brem.GBl., S. 471.

Bröker, V.I. (2018): *Zur Situation der Ernährungsbildung in beruflichen Schulen mit sozial- oder medizinisch orientierten beruflichen Bildungsgängen*, unveröffentlichte Masterarbeit, Universität Paderborn.

Bröring, M. (2017): Ausbildungs- und Studienstrukturen, in: Fuchs-Rechlin, K., Kammermeyer, G., Roux, S., Züchner, I. (Hrsg.): *Was kommt nach Ausbildung und Studium?. Untersuchungen zum Übergang von Erzieherinnen und Kindheitspädagoginnen in den Arbeitsmarkt*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Busse, G. (2003): Leitfadengestützte, qualitative Telefoninterviews, in: Katenkamp, O., Kopp, R., Schröder, A. (Hrsg.): Praxishandbuch: Empirische Sozialforschung, Münster: Lit Verlag, S. 27 - 33.

D-A-CH-Arbeitsgruppe zur Ernährungs- und Verbraucherbildung (Hrsg.) (2010): Glossar. http://www.evb-online.de/service_glossar.php.

Denzin, N.K. (2009): Qualitative inquiry under fire. Toward a new paradigm dialogue. Walnut Creek, CA: Left Coast Press.

Deppe, V. (2011): Anforderungen an die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern. Ergebnisse einer qualitativen Befragung von Fachschul- und Abteilungsleitungen, WiFF Studien, Band 11, München: Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte.

DGE (Deutsche Gesellschaft für Ernährung) (Hrsg.) (2018): DGE-Qualitätsstandard für die Verpflegung in Tageseinrichtungen für Kinder, 5. Auflage, Bonn.

Diekmann, A. (2016): Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen, 10. Auflage, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag.

Diskowski, D. (2009): Bildungspläne für Kindertagesstätten – ein neues und noch unbegriffenes Steuerungsinstrument, in: Roßbach, H.-G., Blossfeld, H.-P. (Hrsg.): Frühpädagogische Förderung in Institutionen, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 47 - 61.

DJI/WiFF (Deutsches Jugendinstitut/Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte) (Hrsg.) (2014): Leitung von Kindertageseinrichtungen. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung, WiFF Wegweiser Weiterbildung, Band 10, München: Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte.

Döring, N., Bortz, J. (2016): Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften, 5. Auflage, Berlin und Heidelberg: Springer-Verlag.

DQR (Bund-Länder-Koordinierungsstelle für den Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen) (Hrsg.) (2018): Liste der zugeordneten Qualifikationen. Aktualisierter Stand: 1. August 2018. https://www.dqr.de/media/content/2018_DQR_Liste_der_zugeordneten_Qualifikationen_01082018.pdf.

Dresing, T., Pehl, T. (2018): Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende, 8. Auflage, Marburg.

Dunton, G.F., Liao, Y., Grana, R., Lagloire, R., Riggs, N., Chou, C.P., Robertson, T. (2014): State-wide dissemination of a school-based nutrition education programme: a RE-AIM (Reach, Efficacy, Adoption, Implementation, Maintenance) analysis, in: Public Health Nutr., 17, 2, S. 422 - 430.

Erath, P., Konrad, F.-M., Rossa, M. (2017): Einführung, in: Erath, P., Konrad, F.-M., Rossa, M. (Hrsg.): Der Kindergarten als Bildungseinrichtung. Pädagogische, didaktische und methodische Aspekte einer bildungstheoretischen Vertiefung der Arbeit in Kindertageseinrichtungen, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Fischer K., Hölter G., Beudels W., Jasmund C., Krus A., Kühlenkamp S. (Hrsg.) (2016): Bewegung in der frühen Kindheit, Wiesbaden: Springer VS.

Flick, U. (2011): Triangulation. Eine Einführung, 3. Auflage, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Flick, U. (2007): Qualitative Sozialforschung: eine Einführung, 8. Auflage, Reinbek bei Hamburg: rowohlt's enzyklopädie im Rowohlt Taschenbuch Verlag.

Friedemann, C., Heneghan, C., Mahtani, K., Thompson M., Perera, R., Ward, A.M. (2012): Cardiovascular disease risk in healthy children and its association with body mass index: systematic review and meta-analysis, in: BMJ, 345, S. 47 - 59.

Fröhlich-Gildhoff, K., Nentwig-Gesemann, I., Pietsch, S. (2011): Kompetenzorientierung in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 19, München: Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte.

Fröhlich-Gildhoff, K., Nentwig-Gesemann, I., Pietsch, S., Köhler, L., Koch, M. (2014): Kompetenzentwicklung und Kompetenzerfassung in der Frühpädagogik. Konzepte und Methoden, Freiburg im Breisgau: FEL-Verlag.

Fthenakis, W.E. (2008): Frühkindliche Bildung und Konsistenz im Bildungsverlauf, in: Kauder, V., von Beust, O. (Hrsg.): Chancen für alle – die Perspektive der Aufstiegsgesellschaft, Freiburg, Basel, Wien: Herder.

Fthenakis W.E., Hanssen, K., Oberhuemer, P., Schreyer, I. (2003): Träger zeigen Profil. Qualitätshandbuch für Träger von Kindertageseinrichtungen, 1. Auflage, Weinheim: Beltz.

Fuchs-Rechlin, K., Rauschenbach, T. (2018): Das Personal in der Kinder- und Jugendhilfe, in: Böllert, K. (Hrsg.): Kompendium Kinder- und Jugendhilfe, Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 579 - 610.

Geene, R., Richter-Kornweitz, A., Strehmel, P., Borkowski, S. (2016): Gesundheitsförderung im Setting Kita. Ausgangslage und Perspektiven durch das Präventionsgesetz, in: Prävention und Gesundheitsförderung, 11, 4, S. 230 - 236.

Gesundheitsvorsorge - VO (2013): Verordnung zur Gesundheitsförderung und Gesundheitsvorsorge in Kindertageseinrichtungen und der Kindertagespflege vom 8. April 2013, in: Amtsbl. I S. 96.

Gläser, J., Laudel, G. (2009): Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse, 3. Auflage, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Gold, A., Dubowy, M. (2013): Frühe Bildung. Lernförderung im Elementarbereich, 1. Auflage, Stuttgart: Kohlhammer.

Gutknecht, D. (2015): Bildung in der Kinderkrippe. Wege zur Professionellen Responsivität, 2. Auflage, Stuttgart: Kohlhammer.

Hänel, A., Radke, M. (2016): Das BeKi-Zertifikat für ernährungsbewusste Kitas in Baden-Württemberg, in: Ernährungs Umschau, 63, 2, S. M116 - M118.

Hanssen K., Oberhuemer, P. (2003): Träger und Trägerstrukturen im System der Kindertageseinrichtungen, in: Fthenakis W.E., Hanssen, K., Oberhuemer, P., Schreyer I. (Hrsg.): Träger zeigen Profil. Qualitätshandbuch für Träger von Kindertageseinrichtungen, 1. Auflage. Weinheim: Beltz, S. 13 - 15.

Heindl, I. (2009): Ernährungsbildung – curriculare Entwicklung und institutionelle Verantwortung, in: Ernährungs Umschau, 56, 10, S. 569 - 573.

Heindl, I. (2005): Gesundheitswissenschaftliche Fundierung der Ernährungsbildung im Forschungsprojekt REVIS, Paderborner Schriften zur Ernährungs- und Verbraucherbildung, Band 6, Universität Paderborn.

Heindl, I. (2003): Studienbuch Ernährungsbildung. Ein europäisches Konzept zur schulischen Gesundheitsförderung, Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Heindl, I., Methfessel, B., Schlegel-Matthies, K. (2011): Ernährungssozialisation und -bildung und die Entstehung einer „kulinaren Vernunft“, in: Ploeger, A., Hirschfelder, G., Schönberger, G. (Hrsg.): Die Zukunft auf dem Tisch. Analysen, Trends und Perspektiven der Ernährung von morgen, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 187 - 202.

Helm, J. (2010): Das Bachelorstudium Frühpädagogik. Zugangswege – Studienzufriedenheit – Berufserwartungen. Ergebnisse einer Befragung von Studierenden, WiFF Studien, Band 5, München: Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte.

Heseker, H., Beer, S. (2004): Ernährung und ernährungsbezogener Unterricht in der Schule, in: Bundesgesundheitsbl - Gesundheitsforsch – Gesundheitsschutz, 47, 3, S. 240 - 245.

Heseker, H., Dankers, R., Hirsch, H. (2018): Ernährungsbezogene Bildungsarbeit in Kitas und Schulen (ErnBildung). Schlussbericht für das Bundesministerium für Ernährung und Landwirtschaft (BMEL) (Förderkennzeichen 2816HS006). <https://sug.uni-paderborn.de/ekg/ernw/>.

Heseker, H., Schlegel-Matthies, K., Heindl, I., Methfessel, B. (2005): Modellprojekt "Reform der Ernährungs- und Verbraucherbildung in Schulen", Universität Paderborn.

Heseker, H., Schneider, L., Beer, S. (2001): Ernährung in der Schule. Forschungsbericht für das Bundesministerium für Verbraucherschutz, Ernährung und Landwirtschaft, Universität Paderborn.

Hillmann, K.-H. (2007): Wörterbuch der Soziologie, Stuttgart: Kröner.

HKJGB (2015): Hessisches Kinder- und Jugendhilfegesetzbuch vom 18. Dezember 2006 (GVBl. I 2006, S. 698), zuletzt geändert durch Artikel 2 des Gesetzes vom 28. September 2015, in: GVBl. S. 366.

Höhn, K. (2017): Essen bildet!. Mahlzeiten als Lernsetting entdecken, in: kindergarten heute - Das Fachmagazin für Frühpädagogik, Freiburg i. Br.: Herder.

Janssen, R. (2011): Das Profil sozialpädagogischer Fachschulen. Ergebnisse einer qualitativen Befragung von Schulleitungen, WiFF Studien, Band 9, München: Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte.

Janssen, R. (2010): Die Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte an Berufsfachschulen und Fachschulen. Eine Analyse im Ländervergleich, WiFF Expertisen, Band 1, München: Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte.

JFMK (Jugend- und Familienministerkonferenz) (Hrsg.) (2011): Staatliche Anerkennung von Bachelorabschlüssen im Bereich der Kindertagesbetreuung und Berufsbezeichnung (Beschluss vom 26./27. Mai 2011). https://www.jfmk.de/pub2011/TOP_7.2_Staatliche_Anerkennung_von_Bachelorabschluesse_n.pdf.

JMK, KMK (Jugendministerkonferenz, Kultusministerkonferenz) (Hrsg.) (2004): Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen (Beschluss der Jugend-

ministerkonferenz vom 13./14.05.2004, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 03./04.06.2004).

https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_06_04-Fruehe-Bildung-Kitas.pdf.

Kalicki, B. (2003): Qualitätssteuerung durch Rechtsträger: Ergebnisse einer bundesweiten Befragung, in: Fthenakis W.E., Hanssen, K., Oberhuemer, P., Schreyer I. (Hrsg.): Träger zeigen Profil. Qualitätshandbuch für Träger von Kindertageseinrichtungen, 1. Auflage. Weinheim: Beltz, S. 19 - 29.

Kelle, U., Kluge, S. (2010): Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung, 2. Auflage, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

KiBiz (2016): Gesetz zur frühen Bildung und Förderung von Kindern (Kinderbildungsgesetz) - Viertes Gesetz zur Ausführung des Kinder- und Jugendhilfegesetzes - SGB VIII vom 30. Oktober 2007 (GV. NRW. 2007 S. 462), zuletzt geändert durch Gesetz vom 8. Juli 2016, in: GV. NRW. S. 622.

KiFöG (2003): Gesetz zur Förderung und Betreuung von Kindern in Tageseinrichtungen und in Tagespflege des Landes Sachsen-Anhalt (Kinderförderungsgesetz) vom 5. März 2003, in: GVBl. LSA 2003, S. 48.

KiQuTG (2018): Gesetz zur Weiterentwicklung der Qualität und zur Verbesserung der Teilhabe in Tageseinrichtungen und in der Kindertagespflege (KiTa-Qualitäts- und Teilhabeverbesserungsgesetz) vom 19.12.2018, in: Bl. I S. 2696.

KitaFöG (2016): Gesetz zur Förderung von Kindern in Tageseinrichtungen und Kindertagespflege (Kindertagesförderungsgesetz) vom 23. Juni 2005 (GVBl. 2005, S. 322), mehrfach geändert, § 28 neu gefasst durch Artikel 2 des Gesetzes vom 09.05.2016, in: GVBl. S. 243.

KiTaG (2016): Gesetz zur Förderung von Kindern in Tageseinrichtungen und Tagespflegestellen (Kindertagesstättengesetz) vom 12. Dezember 1991, zuletzt geändert durch Gesetz vom 22.09.2016, in: GVOBl. S. 651.

Kluczniok, K., Anders, Y., Ebert, S. (2011): Fördereinstellungen von Erzieherinnen. Einflüsse auf die Entwicklung früher numerischer Kompetenzen, in: Frühe Bildung, 0, S. 13 - 21.

KMK (Kultusministerkonferenz) (Hrsg.) (2018): Rahmenvereinbarungen über Fachschulen (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.11.2002 i. d. F. vom 23.02.2018).

http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2002/2002_11_07-RV-Fachschulen.pdf.

KMK (Kultusministerkonferenz) (Hrsg.) (2017): Kompetenzorientiertes Qualifikationsprofil für die Ausbildung von Erzieherinnen und Erzieher an Fachschulen/Fachakademien (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.12.2011 i. d. F. vom 24.11.2017).

https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_12_01-ErzieherInnen-QualiProfil.pdf.

KMK (Kultusministerkonferenz) (Hrsg.) (2013): Rahmenvereinbarung über die Berufsfachschulen (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 17.10.2013).

https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2013/2013_10_17-RV-Berufsfachschulen.pdf.

KMK, JFMK (Kultusministerkonferenz, Jugend- und Familienministerkonferenz) (Hrsg.) (2010): Weiterentwicklung der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Erzieherinnen und Erzieher.

Gemeinsamer Orientierungsrahmen "Bildung und Erziehung in der Kindheit" (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.09.2010, Beschluss der Jugend- und Familienministerkonferenz vom 14.12.2010).
https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2010/2010_09_16-Ausbildung-Erzieher-KMK-JFMK.pdf.

König, A. (2018): Im Dschungel der Abschlüsse, in: KiTa aktuell HRS, 9, S. 172 - 174.

Konrad, F.-M. (2017): Bildung im frühen Kindesalter. Zur bildungstheoretischen Vertiefung der Arbeit im Kindergarten, in: Erath, P., Konrad, F.-M., Rossa, M. (Hrsg.): Der Kindergarten als Bildungseinrichtung. Pädagogische, didaktische und methodische Aspekte einer bildungstheoretischen Vertiefung der Arbeit in Kindertageseinrichtungen, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 13 - 30.

Konrad, F.-M. (2010): Wilhelm von Humboldt, 1. Auflage, Bern: Haupt Verlag.

Krug, S., Finger, J.D., Lange, C., Richter, A., Mensink, G.B.M. (2018): Sport- und Ernährungsverhalten bei Kindern und Jugendlichen in Deutschland - Querschnittergebnisse aus KiGGS Welle 2 und Trends, in: Journal of Health, 3, 2, S. 3 - 22.

KTK (Verband Katholischer Tageseinrichtungen für Kinder) (Hrsg.) (2018): Unser Angebot. <https://www.ktk-bundesverband.de/unserangebotunsererearbeit/unserangebotunsererearbeit>.

Kuckartz, U. (2016): Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung, 3. Auflage, Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Kunter, M., Klusmann, U., Baumert, J., Richter, D. (2013): Professional Competence of Teachers: Effects on Instructional Quality and Student Development, in: Journal of Educational Psychology, 105, 3, S. 805 - 820.

Kuntz, B., Waldhauer, J., Zeiher, J., Dinger, J.D., Lampert, T. (2018): Soziale Unterschiede im Gesundheitsverhalten von Kindern und Jugendlichen in Deutschland – Querschnittergebnisse aus KiGGS Welle 2, in: Journal of Health, 3, 2, S. 45 - 63.

Lampert, T. (2010): Frühe Weichenstellung. Zur Bedeutung der Kindheit und Jugend für die Gesundheit im späteren Leben, in: Bundesgesundheitsbl, 53, S. 486 - 497.

Lampert, T., Hoebel, J., Kuntz, B., Müters, S., Kroll, L.E. (2017): Gesundheitliche Ungleichheit in verschiedenen Lebensphasen. Beiträge zur Gesundheitsberichterstattung des Bundes. Gemeinsam getragen von RKI und Destatis, Berlin: RKI.

Lampert, T., Richter, M. (2009): Gesundheitliche Ungleichheit bei Kindern und Jugendlichen, in: Richter, M., Hurrelmann, K. (Hrsg.): Gesundheitliche Ungleichheit. Grundlagen, Probleme, Perspektiven, 2. Auflage, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 209 - 230.

Leech, R.M., McNaughton, S.A., Timperio, A. (2014): The clustering of diet, physical activity and sedentary behavior in children and adolescents: a review, in: Int J Behav Nutr Phys Act, 11, 4, <http://www.ijbnpa.org/content/11/1/>.

Lehrke, S., Laessle, R.G. (2009): Adipositas im Kindes- und Jugendalter. Basiswissen und Therapie, 2. Auflage, Heidelberg: Springer Medizin Verlag.

Leonhäuser, I.-U., Meier-Gräwe, U., Möser, A., Zander, U., Köhler, J. (2009): Essalltag in Familien. Ernährungsversorgung zwischen privatem und öffentlichem Raum, 1. Auflage, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Leygraf, J. (2012): Struktur und Organisation der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern. Eine bundesweite Befragung von Fachschul- und Abteilungsleitungen: Zehn Fragen - Zehn Antworten, WiFF Studien, Band 16. München: Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte.

List, G. (2010): Frühpädagogik als Sprachförderung. Qualifikationsanforderungen für die Aus- und Weiterbildung der Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 2. München: Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte.

Llewellyn, A., Simmonds, M., Owen, C.G., Woolacott, N. (2016): Childhood obesity as a predictor of morbidity in adulthood: a systematic review and meta-analysis, in: *Obes Rev*, 17, 1, S. 56 - 67.

Mauss, M. (1968): Die Gabe. Die Form und Funktion des Austauschs in archaischen Gesellschaften, Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Mayring, P. (2016): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken, 6. Auflage, Weinheim und Basel: Beltz.

Mayring, P. (2015): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken, 12. Auflage, Weinheim und Basel: Beltz.

Mensink, G.B.M., Schienkiewitz, A., Rabenberg, M., Borrmann, A., Richter, A., Haftenberger, M. (2018): Konsum zuckerhaltiger Erfrischungsgetränke bei Kindern und Jugendlichen in Deutschland – Querschnittergebnisse aus KiGGS Welle2 und Trends, in: *Journal of Health Monitoring*, 3, 1, S. 32 - 39.

Methfessel, B. (2005): REVIS Fachwissenschaftliche Konzeption: Soziokulturelle Grundlagen der Ernährungsbildung, Paderborner Schriften zur Ernährungs- und Verbraucherbildung, Band 7, Universität Paderborn.

Methfessel, B., Höhn, K., Miltner-Jürgensen, B. (2016): Essen und Ernährungsbildung in der KiTa. Entwicklung - Versorgung - Bildung, Stuttgart: Kohlhammer.

Meuser, M., Nagel, U. (2009a): Das Experteninterview – konzeptionelle Grundlagen und methodische Anlage, in: Pickel, S., Pickel, G., Lauth, H.-J., Jahn, D. (Hrsg.): Methoden der vergleichenden Politik- und Sozialwissenschaft. Neue Entwicklungen und Anwendungen, 1. Auflage, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 465 - 479.

Meuser, M., Nagel, U. (2009b): Experteninterview und der Wandel der Wissensproduktion, in: Borgner, A., Littig, B., Menz, W. (Hrsg.): Experteninterviews. Theorien, Methoden, Anwendungsfelder, 3. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 35 - 60.

Meuser, M., Nagel, U. (1997): Das ExpertInneninterview – Wissenssoziologische Voraussetzungen und methodische Durchführung, in: Friebertshäuser, B., Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, Weinheim und München: Juventa, S. 481 - 491.

Meuser, M., Nagel, U. (1991): ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion, in: Garz, D., Kraimer, K. (Hrsg.): Qualitative empirische Sozialforschung. Konzepte, Methoden, Analysen, Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 441-471.

MittagVO (2013): Verordnung über die Beteiligung an den Kosten für ein in Tageseinrichtungen, der Kindertagespflege und in außerunterrichtlichen schulischen Betreuungsangeboten im Angebot enthaltenes Mittagessen vom 19. November 2013, in: GVBl. S. 255.

MLR (Ministerium für Ländlichen Raum und Verbraucherschutz Baden-Württemberg) (Hrsg.) (o. J.): BeKi - Bewusste Kinderernährung.
<http://www.landwirtschaft-bw.info/pb/MLR.Ernaehrung,Lde/Startseite/Bildungsangebote/BeKi+Kinderernaehrung>.

MUEEF (Ministerium für Umwelt, Energie, Ernährung und Forsten) (Hrsg.) (o. J.): Die rheinland-pfälzische Coaching-Initiative für Kindertagesstätten.
<https://mueef.rlp.de/de/themen/ernaehrung/kita-isst-besser/coaching-initiative-kita-isst-besser/>.

Murimi, M.W., Moyeda-Carabaza, A.F., Nguyen, B., Saha, S., Amin, R., Njike, V. (2018): Factors that contribute to effective nutrition education interventions in children: a systematic review, in: Nutr Rev., 76, 8, S. 553 - 580.

Nentwig-Gesemann, I., Nicolai, K., Köhler, L. (2016): KiTa-Leitung als Schlüsselposition. Erfahrungen und Orientierungen von Führungskräften in Kindertageseinrichtungen, Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

Nicklaus, S. (2009): Development of food variety in children, in: Appetite, 52, 1, S. 253 - 255.

Nyberg, S.T., Batty, G.D., Pentti, J., Virtanen, M., Alfredsson, L., Fransson, E.I., Goldberg, M., Heikkilä, K., Jokela, M., Knutsson, A., Koskenvuo, M., Lallukka, T., Leineweber, C., Lindbohm, J.V., Madsen, I.E.H., Magnusson Hanson, L.L., Nordin, M., Oksanen, T., Pietiläinen, O., Rahkonen, O., Rugulies, R., Shipley, M.J., Stenholm, S., Suominen, S., Theorell, T., Vahtera, J., Westerholm, P.J.M., Westerlund, H., Zins, M., Hamer, M., Singh-Manoux, A., Bell, J.A., Ferrie, J.E., Kivimäki, M. (2018): Obesity and loss of disease-free years owing to major non-communicable diseases: a multicohort study, in: Lancet Public Health, 3, 10, e490 - e497.

Oberhuemer, P. (2003a): Trägerqualität im Kontext der internationalen und nationalen Qualitätsdiskussion, in: Fthenakis W.E., Hanssen, K., Oberhuemer, P., Schreyer I. (Hrsg.): Träger zeigen Profil. Qualitätshandbuch für Träger von Kindertageseinrichtungen, 1. Auflage. Weinheim: Beltz, S. 10 - 12.

Oberhuemer, P. (2003b): TQ-Dimension 2: Konzeption – Konzeptionsentwicklung, in: Fthenakis W.E., Hanssen, K., Oberhuemer, P., Schreyer I. (Hrsg.): Träger zeigen Profil. Qualitätshandbuch für Träger von Kindertageseinrichtungen, 1. Auflage. Weinheim: Beltz, S. 47 - 51.

Oberhuemer, P., Schreyer, I., Hanssen, K. (2003): Das Trägerprofil – ein mehrdimensionales Konzept, in: Fthenakis W.E., Hanssen, K., Oberhuemer, P., Schreyer I. (Hrsg.): Träger zeigen Profil. Qualitätshandbuch für Träger von Kindertageseinrichtungen, 1. Auflage. Weinheim: Beltz, S. 32 - 41.

Oepping, A. (2018): Ernährungsalltag in Kita und Schule: Gewohnheiten – Gesundheit – Bildung?!, Vortrag im Rahmen des 2. BZfE-Forums am 27.09.2018, Bonn.

Porst, R. (2014): Fragebogen. Ein Arbeitsbuch, 4. Auflage, Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Prellip, M., Kinsler, J., Le Thai, C., Toller, J., Slusser, W. (2012): Evaluation of a School-based Multicomponent Nutrition Education Program to Improve Young Children's Fruit and Vegetable Consumption, in: J Nutr Educ Behav, 44, 4, S. 310 - 318.

Projektgruppe ÜFA (2013): Übergang von fachschul- und hochschulausgebildeten pädagogischen Fachkräften in den Arbeitsmarkt. Erste Befunde der Absolventenbefragung 2012, Dortmund, Frankfurt a. M. und Landau.

Pucher, K.K., Boot, N.M.W.M., De Vries, N.K. (2013): Systematic Review: School health promotion interventions targeting physical activity and nutrition can improve academic performance in primary- and middle-school children, in: Health Educ., 113, 5, S. 372 - 391.

Pudel, V., Westenhöfer, J. (2003): Ernährungspsychologie. Eine Einführung, 3. Auflage, Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe-Verlag.

Puhl, R.M., King, K.M. (2013): Weight discrimination and bullying, in: Best Pract Res Clin Endocrinol Metab, 27, 2, S. 117 - 127.

Rauschenbach, T., Otto, H.-U. (2008): Die neue Bildungsdebatte. Chance oder Risiko für die Kinder- und Jugendhilfe?, in: Rauschenbach, T., Otto, H.-U. (Hrsg.): Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen, 2. Auflage, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage GmbH, S. 9 - 29.

Rauschenbach, T., Schilling, M. (2013): Ökonomische, rechtliche und fachpolitische Rahmenbedingungen der Kindertagesbetreuung, in: Fried, L., Roux, S. (Hrsg.): Handbuch Pädagogik der frühen Kindheit, 3. Auflage, Berlin: Cornelsen, S. 44 - 55.

Roux, S., Tietze, W. (2007): Effekte und Sicherung von (Bildungs-)Qualität in Kindertageseinrichtungen, in: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 27, 4, S. 367 - 384.

SächsKitaG (2015): Sächsisches Gesetz zur Förderung von Kindern in Tageseinrichtungen (Gesetz über Kindertageseinrichtungen) vom 15. Mai 2005, zuletzt geändert durch Art. 7 des Gesetzes vom 29. April 2015, in: SächsGVBl. S. 349 - 352).

Schäfer, G.-E. (2013): Der Bildungsbegriff in der Pädagogik der frühen Kindheit, in: Fried, L., Roux, S. (Hrsg.): Handbuch Pädagogik der frühen Kindheit, 3. Auflage, Berlin: Cornelsen, S. 33 - 44.

Schienkiewitz, A., Brettschneider, A.-K., Damerow, S., Schaffrath Rosario, A. (2018a): Übergewicht und Adipositas im Kindes- und Jugendalter in Deutschland – Querschnittergebnisse aus KiGGS Welle 2 und Trends, in: Journal of Health Monitoring, 3, 1, S. 16 - 23.

Schienkiewitz, A., Damerow, S., Schaffrath Rosario, A. (2018b): Prävalenz von Untergewicht, Übergewicht und Adipositas bei Kindern und Jugendlichen in Deutschland – Einordnung der Ergebnisse aus KiGGS Welle 2 nach internationalen Referenzsystemen, in: Journal of Health Monitoring, 3, 3, S. 60 - 74.

Schlummer B., Schlummer W. (2003): Erfolgreiche Konzeptionsentwicklung in Kindertagesstätten, München: Ernst Reinhardt.

Schuster-Lang, K.-M. (2013): Rahmenpläne für die Bildungsarbeit, in: Fried, L., Roux, S. (Hrsg.): Handbuch Pädagogik der frühen Kindheit, 3. Auflage, Berlin: Cornelsen, S. 147 - 153.

SGB VIII (2019): Das Achte Buch Sozialgesetzbuch – Kinder und Jugendhilfe – in der Fassung der Bekanntmachung vom 11. September 2012, das zuletzt durch Artikel 6 des Gesetzes vom 4. August 2019, in: BGBl. I S. 1131.

Simsa, R., Patak, M. (2008): Leadership in Non-Profit-Organisationen. Die Kunst der Führung ohne Profitdenken, Wien: Linde.

Sprondel, W.M. (1979). "Experte" und "Laie". Zur Entwicklung von Typenbegriffen in der Wissenssoziologie, in: Sprondel, M.W., Grathoff, R. (Hrsg.), Alfred Schütz und die Idee des Alltags in den Sozialwissenschaften, Stuttgart: Enke, S.140 - 154.

Statistisches Bundesamt (Destatis) (Hrsg.) (2018): Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe. Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen und in öffentlich geförderter Kindertagespflege am 01.03.2018, Wiesbaden.

Statistisches Bundesamt (Destatis) (Hrsg.) (2016): Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe. Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen und in öffentlich geförderter Kindertagespflege am 01.03.2016, Wiesbaden.

Steffensky, M. (2017): Naturwissenschaftliche Bildung in Kindertageseinrichtungen, WiFF Expertisen, Band 48. München: Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte.

Stieve, C., Worsley, C., Dreyer, R. (2014): Staatliche Anerkennung von Kindheitspädagoginnen und -pädagogen. Dokumentation der Einführung einer neuen Berufsbezeichnung in den deutschen Bundesländern, Köln: Studiengangstag Pädagogik der Kindheit.

Stiftung Haus der kleinen Forscher (Hrsg.) (2019): Zertifizierung als "Haus der kleinen Forscher".
<https://www.haus-der-kleinen-forscher.de/de/zertifizierung/>.

Strehmel, P. (2016): Leitungsfunktion in Kindertageseinrichtungen. Aufgabenprofile, notwendige Qualifikation und Zeitkontingente, in: Viernickel, S., Fuchs-Rechlin, K., Strehmel, P., Preissing, C., Bense, J., Haug-Schnabel, G. (Hrsg.): Qualität für alle. Wissenschaftlich begründete Standards für die Kindertagesbetreuung, Freiburg im Breisgau: Herder, S. 131 - 252.

Strehmel, P., Ulber, D. (2017): Kernaufgaben der Kita-Leitung im System der Kindertagesbetreuung, in: Strehmel, P., Ulber, D. (Hrsg.): Kitas leiten und entwickeln. Ein Lehrbuch zum Kita-Management, Stuttgart: Kohlhammer, S. 15 - 37.

Strehmel, P., Ulber, D. (2014): Leitung von Kindertageseinrichtungen, WiFF Expertisen, Band 39, München: Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte.

Taddicken, M. (2013): Online-Befragungen, in: Möhring, W., Schlütz, D. (Hrsg.): Handbuch standardisierte Erhebungsverfahren in der Kommunikationswissenschaft, Wiesbaden: Springer Fachmedien.

ThürKitaG (2015): Thüringer Gesetz über die Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern in Tageseinrichtungen und in Tagespflege als Ausführungsgesetz zum Achten Buch Sozialgesetzbuch - Kinder- und Jugendhilfe – (Thüringer Kindertageseinrichtungsgesetz) vom 16. Dezember 2005, letzte berücksichtigte Änderung: §§ 18 und 19 geändert durch Artikel 2 des Gesetzes vom 21. Dezember 2015, in: GVBl. S. 233 - 236.

Tietze, W. (2008): Qualitätssicherung im Elementarbereich, in: Klieme, E., Tippelt, R. (Hrsg.): Qualitätssicherung im Bildungswesen, Weinheim und Basel: Beltz, S. 16 - 35.

Tietze, W. (1998): Wie gut sind unsere Kindergärten?. Eine Untersuchung zur pädagogischen Qualität in deutschen Kindergärten, Neuwied und Berlin: Luchterhand.

Tietze, W. (1987): A Structural Model for the Evaluation of Preschool Effects, in: Early Childhood Research Quarterly, 2, 2, S. 133 - 154.

TKBG (2018): Gesetz über die Beteiligung an den Kosten der Betreuung von Kindern in Tageseinrichtungen und in Kindertagespflege sowie in außerunterrichtlichen schulischen Betreuungsangeboten (Tagesbetreuungskostenbeteiligungsgesetz) vom 23. April 2010, zuletzt geändert durch Artikel 11 des Gesetzes vom 18.12.2018, in: GVBl. S. 710.

Tsiros, M.D., Olds, T., Buckley, J.D., Grimshaw, P., Brennan, L., Walkley, J., Hills, A.P., Howe, P.R., Coates, A.M. (2009): Health-related quality of life in obese children and adolescents, in: *Int J Obes (Lond)*, 33, 4, S. 387 - 400.

Viernickel, S. (2006): Qualitätskriterien und -standards im Bereich der frühkindlichen Bildung und Betreuung, Remagen: ibus.

Viernickel, S., Fuchs-Rechlin, K., Strehmel, P., Preissing, C., Bense, J., Haug-Schnabel, G. (2016): *Qualität für alle. Wissenschaftlich begründete Standards für die Kindertagesbetreuung*, Freiburg: Herder.

Viernickel, S., Schwarz, S. (2009): *Expertise Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung. Wissenschaftliche Parameter zur Bestimmung der pädagogischen Fachkraft-Kind-Relation*, Berlin: GEW, Diakonie Deutschland, Paritätischer Gesamtverband.

Wagner, P., Hering, L. (2014): Online-Befragungen, in: Baur, N., Blasius, J. (Hrsg.): *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*, Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Anhang

Tabelle A-1: Inhalte und Lernziele des Europäischen Kerncurriculums für Ernährungs- bildung – Themenfeld 1	173
Tabelle A-2: Inhalte und Lernziele des Europäischen Kerncurriculums für Ernährungs- bildung – Themenfeld 2	173
Tabelle A-3: Inhalte und Lernziele des Europäischen Kerncurriculums für Ernährungs- bildung – Themenfeld 3	173
Tabelle A-4: Inhalte und Lernziele des Europäischen Kerncurriculums für Ernährungs- bildung – Themenfeld 4	174
Tabelle A-5: Inhalte und Lernziele des Europäischen Kerncurriculums für Ernährungs- bildung – Themenfeld 5	174
Tabelle A-6: Inhalte und Lernziele des Europäischen Kerncurriculums für Ernährungs- bildung – Themenfeld 6	174
Tabelle A-7: Inhalte und Lernziele des Europäischen Kerncurriculums für Ernährungs- bildung – Themenfeld 7	174
Tabelle A-8: Übersicht über die analysierten landesrechtlichen Regelungen im Hinblick auf Essen und Ernährungsbildung	175
Tabelle A-9: Übersicht über die analysierten landesspezifischen Bildungspläne für die frühkindliche Bildung	176
Tabelle A-10: Übersicht über die analysierten Lehrpläne – Kinderpflege-Ausbildung.....	176
Tabelle A-11: Übersicht über die analysierten Lehrpläne – Sozialassistenten-Ausbildung	177
Tabelle A-12: Übersicht über die analysierten Lehrpläne – Erzieherinnen-Ausbildung...	177
Tabelle A-13: Übersicht über die analysierten Prüfungsordnungen/Modul- beschreibungen der Studiengänge Kindheitspädagogik mit Ernährungsbezug	178
Tabelle A-14: Kategorienschema für die Analyse der landesrechtlichen Regelungen	179
Tabelle A-15: Kategorienschema für die Analyse der Bildungspläne für die früh- kindliche Bildung.....	180
Tabelle A-16: Kategorienschema für die Analyse der Lehrpläne und Prüfungs- ordnungen für die Ausbildung pädagogischer Mitarbeiterinnen.....	181
Tabelle A-17: Leitfaden für die Experteninterviews mit Trägerverbänden und Kita- Trägern.....	182

Tabelle A-18: Kategorienschema für die Auswertung der Experteninterviews mit den Trägerverbänden und Kita-Trägern.....	183
Tabelle A-19: Analyseergebnisse der landesrechtlichen Regelungen für Kindertageseinrichtungen	184
Tabelle A-20: Analyseergebnisse der Bildungspläne der Länder für die frühkindliche Bildung	188
Abbildung A-1: Fragebogen Kita-Leitungen.....	189

Tabelle A-1: Inhalte und Lernziele des Europäischen Kerncurriculums für Ernährungsbildung – Themenfeld 1

Themenfeld 1: Essen und emotionale Entwicklung – Körper, Identität und Selbstkonzept
Sinneswahrnehmung und Freude am Essen <ul style="list-style-type: none"> • Geschmack, Aussehen, Gefühl, Geräusche und Geruch verschiedener Nahrungsmittel identifizieren und sie auf dieser Grundlage erkennen
Vorlieben beim Essen <ul style="list-style-type: none"> • die eigenen Vorlieben beim Essen kennen und sich der anderer bewusst sein • bereit sein, andere Nahrungsmittel zu probieren
Körperbilder <ul style="list-style-type: none"> • akzeptieren, dass verschiedene Personen verschiedene körperliche Formen und Größen haben
Soziale Bedeutung des Essens, der Essenszubereitung und Umgebung <ul style="list-style-type: none"> • fähig sein, eine Mahlzeit mit anderen zu teilen • an der bei der Essenszubereitung anfallenden Arbeiten teilnehmen
Eigenverantwortung <ul style="list-style-type: none"> • fähig sein zu entscheiden, wenn einfache Auswahlmöglichkeiten angeboten werden • fähig sein, selbstständig zu essen

(Heindl, 2003, S. 225)

Tabelle A-2: Inhalte und Lernziele des Europäischen Kerncurriculums für Ernährungsbildung – Themenfeld 2

Themenfeld 2: Essgewohnheiten, kulturelle und soziale Einflüsse – Ernährungsweisen, Essstile, Essen in sozialer Gemeinschaft
Eigene Essgewohnheiten <ul style="list-style-type: none"> • beschreiben, welches Essen und welche Getränke sie zu sich nehmen
Essgewohnheiten anderer <ul style="list-style-type: none"> • bestimmen, was andere Familienmitglieder zu Hause oder Freunde essen und trinken
Zeiten für Mahlzeiten <ul style="list-style-type: none"> • die Zeiten bestimmen, zu denen sie essen und trinken
Soziale Umgebung <ul style="list-style-type: none"> • einsehen, dass unterschiedliche soziale Umgebungen unterschiedliche Verhaltensweisen erfordern
Mahlzeiten und Zwischenmahlzeiten <ul style="list-style-type: none"> • den Unterschied zwischen Mahlzeiten und Zwischenmahlzeiten erkennen • den Unterschied zwischen alltäglichem Essen und besonderem Essen kennen
Besondere Anlässe <ul style="list-style-type: none"> • sich des Zusammenhangs zwischen besonderem Essen und besonderen festlichen Anlässen bewusst sein

(Heindl, 2003, S. 227)

Tabelle A-3: Inhalte und Lernziele des Europäischen Kerncurriculums für Ernährungsbildung – Themenfeld 3

Themenfeld 3: Ernährung und persönliche Gesundheit - Ernährungsempfehlungen und Richtlinien, alte und neue Konzepte
Essen und Gesundheit <ul style="list-style-type: none"> • sich der Notwendigkeit von Nahrung für Wachstum, Gesundheit und die Körperfunktionen bewusst sein • für Wachstum und Gesundheit wichtige Nahrungsmittel bestimmen (Grundnahrungsmittel)
Nahrungsmittel <ul style="list-style-type: none"> • verschiedene Typen von Nahrungsmitteln und Getränken erkennen und einordnen
Verdauung <ul style="list-style-type: none"> • wissen, dass man Nahrungsmittel zur besseren Verdauung in kleine Stücke schneiden und gut kauen muss
Gesundheitsrisiken und Verhütung <ul style="list-style-type: none"> • die Häufigkeit der Nahrungsmittelaufnahme während des Tages mit Karies in Verbindung bringen • die Bedeutung von Zahnhygiene für die Gesundheit des Mundraums erkennen • die Bedeutung des Frühstücks als guten Beginn des Tages erkennen

(Heindl, 2003, S. 229 f.)

Tabelle A-4: Inhalte und Lernziele des Europäischen Kerncurriculums für Ernährungsbildung – Themenfeld 4

Themenfeld 4: Prozesse der Erzeugung, Verarbeitung und Verteilung von Nahrung – Lebensmittelqualität und globaler Handel
Nahrungsmittelherstellung
<ul style="list-style-type: none"> • verstehen, dass alle Nahrungsmittel pflanzlichen und tierischen Ursprung haben
Nahrungsmittelverarbeitung
<ul style="list-style-type: none"> • verstehen, dass viele Nahrungsmittel in Firmen hergestellt oder verändert werden • verstehen, dass manche Nahrungsmittel zubereitet werden müssen, bevor sie gegessen werden können • wissen, dass Nahrungsmittel aus Rohstoffen bestehen, z. B. Getreide – Mehl – Brot
Nahrungsmittelverteilung
<ul style="list-style-type: none"> • erkennen, dass Nahrungsmittel an einem Ort hergestellt und zu den Geschäften transportiert werden

(Heindl, 2003, S. 232)

Tabelle A-5: Inhalte und Lernziele des Europäischen Kerncurriculums für Ernährungsbildung – Themenfeld 5

Themenfeld 5: Lebensmittel, Märkte, Verbraucher und Konsum – Marketing, Werbung und Einkauf
Nahrungsmittelangebot in Geschäften
<ul style="list-style-type: none"> • fähig sein, bestimmte Geschäfte wie Bäcker, Metzger etc. zu erkennen

(Heindl, 2003, S. 234)

Tabelle A-6: Inhalte und Lernziele des Europäischen Kerncurriculums für Ernährungsbildung – Themenfeld 6

Themenfeld 6: Konservierung und Lagerung von Nahrung – Lebensmittelverderb, Hygiene, europäische Bestimmungen
Konservierung und Lagerung von Nahrungsmitteln
<ul style="list-style-type: none"> • erkennen, dass Nahrungsmittel einen natürlichen Lebenszyklus haben, der mit Verfall endet, wenn sie nicht haltbar gemacht oder gut gelagert werden

(Heindl, 2003, S. 236)

Tabelle A-7: Inhalte und Lernziele des Europäischen Kerncurriculums für Ernährungsbildung – Themenfeld 7

Themenfeld 7: Kultur und Technik der Nahrungsmittelzubereitung – ästhetisch – kulinarischer Umgang mit Nahrungsmitteln, (inter)kulturelle, historische, soziale, religiöse Bezüge
Hygiene
<ul style="list-style-type: none"> • verstehen, dass man die Hände vor dem Essen oder dem Berühren von Nahrungsmitteln waschen sollte • verstehen, dass frisches Obst und Gemüse vor dem Essen gewaschen und/oder geschält werden sollte
Tisch decken
<ul style="list-style-type: none"> • beim Tisch decken helfen können
Nahrungsauswahl
<ul style="list-style-type: none"> • bei der Auswahl auf Farben, Konsistenz, Geruch und Geschmack achten
Nahrungszubereitung
<ul style="list-style-type: none"> • lernen, wie man Spaß bei einfachen Aufgaben der Essenszubereitung haben kann
Sicherheit
<ul style="list-style-type: none"> • verstehen, dass wegen scharfen Geräten und heißen Oberflächen in der Küche Vorsicht geboten ist

(Heindl, 2003, S. 237 f.)

Tabelle A-8: Übersicht über die analysierten landesrechtlichen Regelungen im Hinblick auf Essen und Ernährungsbildung

BL	Titel der Gesetzliche Grundlage	Jahr ¹
BB	Zweites Gesetz zur Ausführung des Achten Buches des Sozialgesetzbuches – Kinder- und Jugendhilfe (Kindertagesstättengesetz – KitaG)	2017
BE	Gesetz zur Förderung von Kindern in Tageseinrichtungen und Kindertagespflege (Kindertagesförderungsgesetz – KitaFöG)	2016
BW	Gesetz über die Betreuung und Förderung von Kindern in Kindergärten, anderen Tageseinrichtungen und der Kindertagespflege (Kindertagesbetreuungsgesetz – KiTaG)	2015
BY	Verordnung zur Ausführung des Bayerischen Kinderbildungs- und -betreuungsgesetzes (Kinderbildungsverordnung – AVBayKiBiG)	2016
	Bayerisches Gesetz zur Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern in Kindergärten, anderen Kindertageseinrichtungen und in Tagespflege (Bayerisches Kinderbildungs- und -betreuungsgesetz – BayKiBiG)	2016
HB	Bremisches Gesetz zur Förderung von Kindern in Tageseinrichtungen und in Tagespflege (Bremisches Tageseinrichtungs- und Kindertagespflegegesetz – BremKTG)	2015
	Richtlinien für den Betrieb von Tageseinrichtungen für Kinder im Land Bremen – RiBTK	2017
HE	Hessisches Kinder- und Jugendhilfegesetzbuch (HKJGB)	2015
HH	Hamburger Kinderbetreuungsgesetz (KibeG)	2014
	Richtlinien für den Betrieb von Kindertageseinrichtungen	2012
MV	Gesetz zur Förderung von Kindern in Kindertageseinrichtungen und in Kindertagespflege (Kindertagesförderungsgesetz – KiföG M-V)	2017
	Verordnung über die inhaltliche Ausgestaltung und Durchführung der früh-kindlichen Bildung (Frühkindliche Bildungsverordnung – FrühKiBiVO M-V)	2016
NI	Gesetz über Tageseinrichtungen für Kinder (KiTaG)	2014
	Verordnung über Mindestanforderungen an Kindertagesstätten (1. DVO KiTaG)	2004
NW	Gesetz zur frühen Bildung und Förderung von Kindern (Kinderbildungsgesetz – KiBiz) – Viertes Gesetz zur Ausführung des Kinder- und Jugendhilfegesetzes – SGB VIII	2016
	Verordnung zur Durchführung des Kinderbildungsgesetzes (Durchführungsverordnung KiBiz – DVO KiBiz)	2016
RP	Kindertagesstättengesetz (KTagStG RP)	2013
	Landesverordnung zur Ausführung des Kindertagesstättengesetzes	2005
SH	Gesetz zur Förderung von Kindern in Tageseinrichtungen und Tagespflegestellen (Kindertagesstättengesetz – KiTaG)	2016
	Landesverordnung über Mindestanforderungen für den Betrieb von Kindertageseinrichtungen und für die Leistungen der Kindertagespflege (Kindertagesstätten- und -tagespflegeverordnung – KiTaVO)	2012
SL	Gesetz Nr. 1649 Saarländisches Ausführungsgesetz nach § 26 des Achten Buches Sozialgesetzbuch Saarländisches Kinderbetreuungs- und -bildungsgesetz (SKBBG)	2014
	Verordnung zur Ausführung des Saarländischen Kinderbetreuungs- und -bildungsgesetzes (Ausführungs-VO SKBBG)	2014
	Verordnung zur Gesundheitsförderung und Gesundheitsvorsorge in Kindertageseinrichtungen und der Kindertagespflege (Gesundheitsvorsorge-VO)	2013
SN	Sächsisches Gesetz zur Förderung von Kindern in Tageseinrichtungen (Gesetz über Kindertageseinrichtungen – SächsKitaG)	2015
	Verordnung des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus über die Anforderungen an die Qualifikation und Fortbildung der pädagogischen Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen, der Kindertagespflegepersonen und der Fachberater (Sächsische Qualifikations- und Fortbildungsverordnung pädagogischer Fachkräfte – SächsQualiVO)	2010
ST	Gesetz zur Förderung und Betreuung von Kindern in Tageseinrichtungen und in Tagespflege des Landes Sachsen-Anhalt (Kinderförderungsgesetz – KiFöG)	2016
TH	Thüringer Gesetz über die Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern in Tageseinrichtungen und in Tagespflege als Ausführungsgesetz zum Achten Buch Sozialgesetzbuch - Kinder- und Jugendhilfe - (Thüringer Kindertageseinrichtungsgesetz – ThürKitaG)	2015
	Thüringer Kindertageseinrichtungsverordnung (ThürKitaVO)	2013

¹Angegeben ist immer das Jahr der letzten Gesetzesänderung.

Tabelle A-9: Übersicht über die analysierten landesspezifischen Bildungspläne für die frühkindliche Bildung

BL	Titel des Bildungsplans	Jahr ¹
BB	Grundsätze elementarer Bildung in Einrichtungen der Kindertagesbetreuung im Land Brandenburg	2006
BE	Berliner Bildungsprogramm für Kitas und Kindertagespflege	2014
BW	Orientierungsplan für Bildung und Erziehung in baden-württembergischen Kindergärten und weiteren Kindertageseinrichtungen	2011
BY	Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung	2010
HB	Rahmenplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich	2012
HE	Bildung von Anfang an. Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Hessen	2016
HH	Hamburger Bildungsempfehlungen für die Bildung und Erziehung von Kindern in Tageseinrichtungen	2012
MV	Bildungskonzeption für Kinder von 0 bis 10 Jahren	2011
NI	Orientierungsplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich niedersächsischer Tageseinrichtungen für Kinder	2011
NW	Bildungsgrundsätze: Mehr Chancen durch Bildung von Anfang an: Grundsätze zur Bildungsförderung für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Kindertagesbetreuung und Schulen im Primarbereich in Nordrhein-Westfalen	2016
RP	Bildungs- und Erziehungsempfehlungen für Kindertagesstätten in Rheinland-Pfalz	2014
SH	Erfolgreich starten: Leitlinien zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen	2014
SL	Bildungsprogramm für Saarländische Kindergärten (+ Handreichung für die Praxis)	2006
SN	Der Sächsische Bildungsplan - Leitfaden für pädagogische Fachkräfte in Krippen, Kindergärten und Horten sowie für Kindertagespflege	2011
ST	Bildungsprogramm für Kindertageseinrichtungen in Sachsen-Anhalt. Bildung: elementar – Bildung von Anfang an	2013
TH	Thüringer Bildungsplan bis 18 Jahre. Bildungsansprüche von Kindern und Jugendlichen	2015

¹Angegeben ist immer das Erscheinungsjahr der verwendeten Auflage.

Tabelle A-10: Übersicht über die analysierten Lehrpläne – Kinderpflege-Ausbildung

BL	Titel des Lehrplans	Jahr ¹
BW	Lehrpläne für die Berufsfachschule. Berufsfachschule für Kinderpflege	2007
BY	Lehrplan für die Berufsschule für Kinderpflege	2010
NW	Bildungsplan zur Erprobung für den Bildungsgang der Berufsfachschule, der zu einem Berufsabschluss nach Landesrecht „Staatlich geprüfte Kinderpflegerin/Staatlich geprüfter Kinderpfleger“ und zum mittleren Schulabschluss führt	2016
SL	Lehrplan. Berufsbezogener Lernbereich. Berufsfachschule für Kinderpflege	2008
ST	Rahmenrichtlinien Berufsfachschule. Kinderpflege. Berufsbezogener Lernbereich	2009
TH	Thüringer Lehrplan für berufsbildende Schulen. Schulform: Berufsfachschule - zweijährige Bildungsgänge mit berufsqualifizierendem Abschluss. Bildungsgang: Kinderpfleger/Kinderpflegerin	2001

¹Angegeben ist immer das Herausgabedatum des Lehrplans.

Tabelle A-11: Übersicht über die analysierten Lehrpläne – Sozialassistenten-Ausbildung

BL	Titel des Lehrplans	Jahr ¹
BB	Unterrichtsvorgaben Sozialassistentin/Sozialassistent. Sekundarstufe II. Berufsfachschule Soziales	2008
BE	Rahmenlehrplan für Unterricht und Erziehung. Berufsfachschule. Staatlich geprüfte Sozialassistentin/staatlich geprüfter Sozialassistent	2011
HE	Lehrplan höhere Berufsfachschule für Sozialassistenten	2006
HH	Bildungsplan. Berufsfachschule für Sozialpädagogische Assistenz	2011
MV	Rahmenplan. Höhere Berufsfachschule Sozialassistenten. Bildungsgang: Staatlich geprüfte Sozialassistentin/Staatlich geprüfter Sozialassistent	2014
NI	Rahmenrichtlinien für die berufsbezogenen Lernbereiche – Theorie und Praxis – in der Berufsfachschule. Sozialpädagogische Assistentin/Sozialpädagogischer Assistent	2016
NW	Bildungsplan zur Erprobung für den Bildungsgang der Berufsfachschule, der zu einem Berufsabschluss nach Landesrecht „Staatlich geprüfte Sozialassistentin/Staatlich geprüfter Sozialassistent“ und zum mittleren Schulabschluss führt	2016
RP	Lehrplan für die höhere Berufsfachschule. Fachrichtung Sozialassistenten	2010
SH	Lehrplan für die Berufsfachschule III. Fachrichtung Sozialpädagogik. Ausbildungsgang zur Staatlich geprüften sozialpädagogische Assistentin/ zum Staatlich geprüften sozialpädagogischer Assistent	2016
SN	Lehrpläne für die Berufsfachschule. Berufsfachschule für Sozialwesen. Staatlich geprüfte Sozialassistentin/Staatlich geprüfter Sozialassistent	2005
ST	Fachrichtungslehrplan Berufsfachschule. Sozialassistenten. Berufsbezogener Lernbereich	2017
TH	Thüringer Lehrplan für berufsbildende Schulen. Schulform: Berufsfachschule – zweijährige Bildungsgänge. Bildungsgang: Sozialassistent/Sozialassistentin	2005

¹Angegeben ist immer das Herausgabejahr des Lehrplans.

Tabelle A-12: Übersicht über die analysierten Lehrpläne – Erzieherinnen-Ausbildung

BL	Titel des Lehrplans	Jahr ¹
BB	Rahmenlehrplan. Berufsbezogener Lernbereich. Bildungsgänge für Sozialwesen in der Fachschule. Fachrichtung Sozialpädagogik	2014
BE	Rahmenlehrplan für Unterricht und Erziehung. Staatliche Fachschule für Sozialpädagogik	2016
BW	Lehrplan für das Berufskolleg. Fachschule für Sozialpädagogik	2010
BY	Lehrplan für die Fachakademie für Sozialpädagogik	2013
HB	Fachschule für Sozialpädagogik. Rahmenplan Sekundarstufe II. Berufliche Schulen	2008
HE	Berufliche Schulen des Landes Hessen. Lehrplan für die Fachschule für Sozialpädagogik	o. J.
HH	Bildungsplan. Fachschule für Sozialpädagogik	2013
MV	Vorläufiger Rahmenplan. Fachschule für Sozialwesen. Bildungsgang: Staatlich anerkannte Erzieherin/staatlich anerkannter Erzieher	2016
NI	Rahmenrichtlinien für die berufsbezogenen Lernbereiche - Theorie und Praxis - in der Fachschule Sozialpädagogik	2016
NW	Richtlinien und Lehrpläne zur Erprobung für das Berufskolleg in Nordrhein-Westfalen. Fachschulen des Sozialwesens. Fachrichtung Sozialpädagogik	2014
RP	Lehrplan für die Fachschule Sozialwesen. Fachrichtung: Sozialpädagogik	2011
SH	Lehrplan für die Fachschule. Fachrichtung Sozialpädagogik. Ausbildungsgang Erzieherin/Erzieher	2013
SL	Lehrplan. Akademie für Erzieher und Erzieherinnen. Fachschule für Sozialpädagogik	2013
SN	Lehrplan für die Fachschule. Fachbereich Sozialwesen. Fachrichtung Sozialpädagogik. Erzieher/Erzieherin. Berufsbezogener Bereich	2016
ST	Fachrichtungslehrplan. Fachschule Sozialwesen. Fachrichtung Sozialpädagogik. Fachrichtungsbezogener Lernbereich	2015
TH	Lehrplan für die Fachschule. Fachbereich: Sozialwesen. Fachrichtung. Sozialpädagogik	2014

¹Angegeben ist immer das Herausgabejahr des Lehrplans.

Tabelle A-13: Übersicht über die analysierten Prüfungsordnungen/Modulbeschreibungen der Studiengänge Kindheitspädagogik mit Ernährungsbezug

Nr.	BL	Hochschule	Studienfach	Nr.	BL	Hochschule	Studienfach	Nr.	BL	Hochschule	Studienfach	Nr.	BL	Hochschule	Studienfach
1	BB	Fachhochschule Potsdam	Bildung und Erziehung in der Kindheit (B.A.)	13	BW	Pädagogische Hochschule Weingarten	Elementarbildung (B.A.)	25		Hochschule Düsseldorf	Pädagogik der Kindheit und Familienbildung (B.A.)	37			Erziehung und Bildung im Kindesalter (B.A.)
2			Erziehung und Bildung im Kindesalter (B.A.)	14		Evangelische Hochschule Nürnberg	Erziehung und Bildung im Kindesalter (B.A.)	26		Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft	Kindheitspädagogik (B.A.)	38	SH	Fachhochschule Kiel	Forschung, Entwicklung, Management in (Sozialer Arbeit, Rehabilitation/ Gesundheit) oder Kindheitspädagogik (M.A.)
3	BE	Alice-Salomon Hochschule	Netzwerkmanagement Bildung für eine nachhaltige Entwicklung - Schwerpunkt Kindheitspädagogik (M.A.)	15		Hochschule Rosenheim	Pädagogik der Kindheit und Jugend (B.A.)	27		Hochschule Rhein Waal	Kindheitspädagogik (B.A.)	39		Europauniversität Flensburg	Kita-Master - Leitung frühkindlicher Bildung (berufsbegleitend) (M.A.)
4		Katholische Hochschule für Sozialwesen Berlin	Kindheitspädagogik (B.A.)	16	BY	Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt	Bildung und Erziehung in der Kindheit (B.A.)	28		Katholische Hochschule NRW	Bildung und Erziehung im Kindesalter (B.A.)	40	SN	Hochschule Zittau/Görlitz	Kindheitspädagogik (B.A.)
5		Pädagogische Hochschule Heidelberg	Frühkindliche und Elementarbildung (B.A.)	17		Hochschule München	Bildung und Erziehung im Kindesalter (B.A.)	29	NW	Evangelische Fachhochschule Rheinland-Westfalen-Lippe (Bochum)	Elementarpädagogik (B.A.)	41			Kindheitspädagogik - Praxis, Leitung, Forschung (B.A.)
6		Hochschule Esslingen	Bildung und Erziehung in der Kindheit (B.A.)	18		Evangelische Hochschule Darmstadt	Bildung und Erziehung in der Kindheit (B.A.)	30		TH Köln	Pädagogik der Kindheit und Familienbildung (B.A.)	42	ST	Hochschule Magdeburg-Stendal	Leitung von Kindertageseinrichtungen - Kindheitspädagogik (B.A.)
7		Pädagogische Hochschule Karlsruhe	Pädagogik der Kindheit (B.A.)	19	HE	Justus-Liebig-Universität Gießen	Bildung und Förderung in der Kindheit (B.A.)	31		Fliegener Fachhochschule Düsseldorf	Bildung und Erziehung in der Kindheit (B.A.)	43			Angewandte Kindheitswissenschaften (B.A.)
8	BW	Pädagogische Hochschule Freiburg	Kindheitspädagogik (B.A.)	20	HH	Hochschule für angewandte Wissenschaft Hamburg	Bildung und Erziehung in der Kindheit (B.A.)	32		Fachhochschule Südwestfalen	Verbundstudiengang Frühpädagogik (B.A.)	44			Bildung und Erziehung von Kindern (B.A.)
9		Evangelische Hochschule Freiburg	Kindheitspädagogik (B.A.)	21			Berufspädagogik Soziale Arbeit, Sozialpädagogik und Kindheitspädagogik (B.A.)	33		Hochschule Niederrhein	Kindheitspädagogik - Bildung durch Bewegung (B.A.)	45	TH	Fachhochschule Erfurt	Pädagogik der Kindheit (B.A.)
10		Evangelische Hochschule Ludwigsburg	Frühkindliche und Erziehung (B.A.)	22	MV	Hochschule Neubrandenburg	Early Education - Bildung und Erziehung im Kindesalter (B.A.)	34		Fachhochschule Bielefeld	Pädagogik der Kindheit (B.A.)	46		Hochschule Nordhausen	Transdisziplinäre Frühförderung (M.A.)
11		Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd	Kindheitspädagogik (B.A.)	23		HAWK Hildesheim	Bildung und Erziehung im Kindesalter (B.A.)	35			Pädagogik der frühen Kindheit (B.A.)				
12		SRH Hochschule Heidelberg	Kindheitspädagogik	24	NI	Hochschule Emden/Leer	Kindheitspädagogik (B.A.)	36	RP	Hochschule Koblenz	Kindheits- und Sozialwissenschaften				

Tabelle A-14: Kategorienschema für die Analyse der landesrechtlichen Regelungen

Kategorie	Definition	Ankerbeispiel
Verpflegung	Alle Fundstellen, die Anforderungen an das Mahlzeitenangebot in Kindertageseinrichtungen definieren.	„Die in den Kindertageseinrichtungen und der Kindertagespflege angebotenen Mahlzeiten müssen den Qualitätsansprüchen an eine altersgemäße gesunde Ernährung und sollen den Qualitätsstandards für die Verpflegung in Tageseinrichtungen für Kinder der Deutschen Gesellschaft für Ernährung entsprechen. Die betreuten Kinder sind an diese gesunde Ernährung heranzuführen“ (§ 5 Abs. 1 Gesundheitsvorsorge-VO).
Kosten	Alle Fundstellen, die Regelungen über die Finanzierung und Kosten der Verpflegung in Kindertageseinrichtungen enthalten.	„Die Personensorgeberechtigten haben Beiträge zu den Betriebskosten der Einrichtungen (Elternbeiträge) sowie einen Zuschuss zur Versorgung des Kindes mit Mittagessen in Höhe der durchschnittlich ersparten Eigenaufwendungen zu entrichten (Essengeld)“ (§ 17 Abs. 1 S. 1 KitaG).
Sachliche Ausstattung	Alle Fundstellen, die Anforderungen an die sachliche Ausstattung von Kindertageseinrichtungen im Bereich Essen und Ernährung formulieren.	„In Abhängigkeit von der Zahl der für eine Tageseinrichtung oder eine kombinierte Tageseinrichtung vorgesehenen Kinder, der täglichen Betreuungszeiten der Kinder und des erforderlichen sozialpädagogischen und sonstigen Personals sind in ausreichender Größe vorzusehen: [...] – eine Küche, die der Art und Zahl der täglich zu erstellenden Essensportionen entspricht und deren Ausgestaltung die Einhaltung der Vorschriften zur Lebensmittelhygiene ermöglicht, – ein Vorratsraum für die Lagerung von notwendigen Lebensmitteln, [...]“ (Ziffer 7.6 RiBZK).
Ernährungsbildung	Alle Fundstellen, die Aussagen über Essen und Ernährung als Bildungsauftrag enthalten bzw. darauf hinweisen.	„Kinder sollen lernen, auf eine gesunde und ausgewogene Ernährung, ausreichend Bewegung und ausreichend Ruhe und Stille zu achten“ (§ 13 Abs. 1 S. 1 AVBayKiBiG).

Tabelle A-15: Kategorienschema für die Analyse der Bildungspläne für die frühkindliche Bildung

Themenfeld	Kriterien	Beispiel
1. Essen und emotionale Entwicklung - Körper, Identität und Selbstkonzept	Sinneswahrnehmung und Freude am Essen	Genuss/Spaß beim Essen; Geschmacks-, Sinneserfahrungen (Geruch, Geschmack von LM)
	Vorlieben beim Essen	Essensvorlieben (eigene und anderer); Probieren von LM
	Körperwahrnehmung	Körpergefühl: Durst, Hunger, Sättigung, Appetit
	Soziale Bedeutung des Essens, der Essenszubereitung und Umgebung	gemeinsame Mahlzeiten; teilen von Essen; Kommunikation und Gespräche beim Essen
	Eigenverantwortung	selbstständig portionieren und essen; eigenständig entscheiden, was gegessen wird
2. Essgewohnheiten, kulturelle und soziale Einflüsse - Ernährungsweisen, Essstile, Essen in sozialer Gemeinschaft	Eigene Essgewohnheiten	was esse und trinke ich
	Essgewohnheiten anderer	Esskulturen; kulturelle Vielfalt; was essen andere (Familie, Freunde), unterschiedliche Nahrungsgewohnheiten (regional, kulturell, religiös)
	Zeiten für Mahlzeiten	Essenszeiten; regelmäßige Mahlzeiten; Zeiten für Essen und Trinken bestimmen
	Soziale Umgebung	Umgebung beim Essen; Regeln und Rituale beim Essen, Tischmanieren
	Mahlzeiten und Zwischenmahlzeiten	Unterschiede zwischen Haupt- und Zwischenmahlzeiten/zwischen alltäglichem Essen und besonderem Essen
3. Ernährung und persönliche Gesundheit - Ernährungsempfehlungen und Richtlinien, alte und neue Konzepte	Besondere Anlässe	Zusammenhang besonderem Essen und festen Anlässen (Weihnachten, Geburtstag, Ostern)
	Essen und Gesundheit	gesunde Ernährung; Notwendigkeit von Nahrung für Wachstum/Gesundheit; Ernährung als Teil von Gesundheitsförderung
	Nahrungsmittel	Nahrungsmittelgruppen; Inhaltsstoffe
	Verdauung	Essen und Verdauung (Körperfunktionen)
	Gesundheitsrisiken und Verhütung	Bedeutung des Frühstücks; Zahnhygiene; Folgen von "ungesunder" Ernährung
4. Prozesse der Erzeugung, Verarbeitung und Verteilung von Nahrung - Lebensmittelqualität und globaler Handel	Nahrungsmittelherstellung	Ursprung/Herkunft von LM
	Nahrungsmittelverarbeitung	Herstellung von LM in Fabriken
	Nahrungsmittelverteilung	Beschaffung und Transport von LM; globale Verteilung
5. Lebensmittel, Märkte, Verbraucher und Konsum - Marketing, Werbung und Einkauf	Nahrungsmittelangebot in Geschäften	Angebote im LM-Geschäft, im Supermarkt, beim Bäcker, beim Metzger, auf dem Wochenmarkt
6. Konservierung und Lagerung von Nahrung - Lebensmittelverderb, Hygiene, europäische Bestimmungen	Konservierung und Lagerung von Nahrungsmitteln	Kreislauf der Nahrung; Lagerung von LM; Lagerung von LM; LM-Verderb
7. Kultur und Technik der Nahrungsmittelzubereitung - ästhetisch-kulinarischer Umgang mit Nahrungsmitteln, (inter-)kulturelle, historische, soziale, religiöse Bezüge	Hygiene	Händewaschen vor dem Essen; Waschen/Schälen von Obst und Gemüse
	Tisch decken	Kinder decken Tisch
	Nahrungsauswahl	Einkaufen; Speiseplan erstellen: LM auswählen
	Nahrungszubereitung	Umgang mit LM; Kochen, Backen
	Sicherheit	Umgang mit scharfen Geräten (Messer) und heißen Oberflächen in der Küche (Herd)

Tabelle A-16: Kategorienschema für die Analyse der Lehrpläne und Prüfungsordnungen für die Ausbildung pädagogischer Mitarbeiterinnen

Themenkomplex	Inhalte	Beispiel
1. Vermittlung der Ernährungsbildung	Ernährungsbildung unspezifisch	Ernährungserziehung im Kindesalter
	Nahrungszubereitung mit Kindern	Backen mit Kindern
	Pädagogische Gestaltung von Mahlzeiten	Funktion von Mahlzeiten in Kita (Kommunikation, Bildung, Beziehung); günstige Ess- und Trinkgewohnheiten fördern
	Rolle und Haltung der Fachkraft	Vorbildfunktion, Multiplikator; Unterstützung beim Essen; Freude am Essen vermitteln; eigene (z.B. Ernährungs-) Biografie reflektieren und deren Reichweite für pädagogisches Handeln durchdringen
	Gestaltung von pädagogischen Aktivitäten zur Ernährungsbildung	Methoden, Medien; im pädagogischen Alltag Chancen zur Gesundheitsförderung z.B. durch Ernährung nutzen; Kinder spielerisch an gesundheitsfördernde Faktoren heranführen; Erkundung außerschulische Erlebnisorte Schwerpunkt Ernährung; Zusammenarbeit mit Institutionen der Ernährungs- und Verbraucherbildung
	Speiseplanerstellung mit Kindern	Essenssituationen mit Beteiligung der Kinder planen, gestalten und reflektieren
2. Essgewohnheiten, kulturelle und soziale Einflüsse	Essgewohnheiten	Eigene, anderer Kulturen
	Essrituale und -anlässe	Tischregeln; Tischkultur
	Essen zu besonderen Anlässen	Geburtstage, Feste, Feiertage
	Soziokulturelle Bedeutung von Essen und Trinken	Ernährungssoziologie; Esskultur
3. Ernährung und Gesundheit	Ernährungsempfehlungen und Richtlinien allgemein	Ernährungspyramide; DGE-Empfehlung; Bedeutung von Ernährung für die Gesundheit; Ernährung und Bewegung; Ernährungskonzepte und -modelle
	Ernährungsempfehlungen für Kinder	Optimix; Kinderlebensmittel; Ernährung im Kindesalter; Grundlagen einer vollwertigen Ernährung für Kinder
	Ernährungsempfehlungen für Kleinkinder	Ernährungsempfehlungen für Kleinkinder
	Ernährungsempfehlungen für Säuglinge	Stillen/Muttermilch; Flaschennahrung; Beikost
	Übergewicht/Adipositas; ernährungsabhängige Krankheit; Lebensmittelintoleranzen und Nahrungsmittelallergien	Diabetes; Laktoseintoleranz; Kuhmilchallergie; Diätetik; Ernährung des kranken Kindes; diätetische Aspekte der Ernährungserziehung
	Essstörungen	Magersucht; Bulimie
	Nahrungsmittel/Nährstoffe und ihre Funktion	Kohlenhydrate; Eiweiß; Fett; Vitamine und ihre Bedeutung
	Alternative Ernährungsformen und Ernährungstrends	Vegetarische Ernährung; Vollwertkost inkl. Bewertung; Fast-Food
	Ernährungsphysiologie	Verdauung; Verdauungsorgane; Stoffwechsel
4. Gesundheitsförderlicher Ernährung in der Kita/ Kita-Verpflegung	Erstellung von Menüplänen für die Kita	Mahlzeitengestaltung, Frühstück, Mittagessen, Zwischenverpflegung, kindgerechte Speisen und Rezepte; Gestaltung von Esssituationen; kindgerechte Verpflegung gewährleisten
	Erstellung von Speiseplänen	Nährwertberechnung; Gestaltung von Speiseplänen
	Kriterien für die praktische Lebensmittelauswahl	Warenkennzeichnung; Saisonal, Regional, Geschmack, Ökologisch; Nachhaltigkeit
	Verpflegungssysteme	Warmverpflegung; cook & chill; Mischküche
	Küchenausstattung/Arbeitsgeräte	Geräte und Mittel zur Nahrungszubereitung
	Sicherheit und Hygiene in der Küche	LM-Gesetze, Vorschriften, HACCP; Hygienevorschriften
	Praktische Nahrungszubereitung	Garverfahren, Schneidetechniken; Teigarten
	Zubereitung von Säuglingskost	Bereiten Nahrung für Kleinkinder wie Flaschennahrung sowie verschiedene Breimahlzeiten zu
	Anrichten und Servieren von Speisen	Ansprechendes Anrichten
Grundlagen der Ernährungswissenschaft (ohne Erläuterung, Konkretisierung)		Grundlegendes Wissen Ernährungslehre

Tabelle A-17: Leitfaden für die Experteninterviews mit Trägerverbänden und Kita-Trägern

Kategorie	Leitfragefrage	Nachfragen, wenn nicht angesprochen bzw. nicht deutlich
Funktion/Aufgabe	1. Welche Funktion haben Sie als Spitzenverband/Kita-Träger? Welche Aufgaben übernehmen Sie als Spitzenverband/Träger?	1a. Welche Leistungen und Angebote können Ihre Kitas (und Kita-Träger) allgemein von Ihnen als Träger in Anspruch nehmen?
Verständnis von Essen und Ernährungsbildung in der Kita	2. Haben Sie sich als Spitzenverband/Träger bereits mit der Thematik Essen und Ernährungsbildung in der Kita beschäftigt? → <i>Wenn nein: Interview beenden</i>	
	3. Was verstehen Sie unter ernährungsbezogener Bildungsarbeit in der Kita? Was gehört für Sie zum Bildungsbereich Ernährung?	3a. Können Sie uns Beispiele nennen?
Relevanz von Essen und Ernährungsbildung in der Kita	4. Inwiefern ist für Sie Ernährungsbildung eine Aufgabe von Kitas? Erläutern Sie?	4a. Sollte Essen und Ernährungsbildung Ihrer Meinung nach ein Punkt im pädagogischen Konzeption von Kitas sein? Wenn ja, was sollte darinstehen?
Umsetzung von Essen und Ernährungsbildung in der Kita – Unterstützungsangebote, Herausforderungen und Lösungsvorschläge	5. [Bezug zu Frage 1 herstellen und nur stellen, wenn nicht schon bei Frage 3 beantwortet] Welche Unterstützungsangebote bieten Sie Ihren Kitas (und Kita-Träger) speziell im Bereich Essen und Ernährungsbildung?	5a. Gibt es seitens des Trägers Vorgaben oder Vereinbarungen für die Arbeit in der Kita (z. B. Trägerleitbild, Qualitätsmanagement, Verpflegungskonzept)? Wenn ja, ist darin der Bereich Essen und Ernährungsbildung berücksichtigt?
	6. Bieten Sie als Trägerverband/Träger Fort- und Weiterbildungen im Bereich Essen und Ernährungsbildung an?	6a. Wenn ja, Welche Fortbildungen bieten Sie an bzw. finde ich ihren Fortbildungskatalog online oder können Sie uns den zur Verfügung stellen?
	7. Was sind aus Ihrer Sicht derzeit die größten Herausforderungen bei der Umsetzung von Ernährungsbildung in der Kita?	7a. Können Sie das näher erläutern/konkretisieren bzw. Beispiele nennen? 7b. Wo erleben Sie im Bereich Essen und Ernährungsbildung aktuelle den größten Beratungsbedarf?
	8. Was müsste getan werden, um die beschriebenen Herausforderungen zu lösen? Welche Maßnahmen wären aus Ihrer Sicht sinnvoll? Was wünschen Sie sich?	8a. Welche Rahmenbedingungen/Voraussetzungen sind aus Ihrer Sicht für die Umsetzung von Ernährungsbildung in der Kita entscheidend (auf politischer Ebene, auf gesellschaftlicher Ebene, auf Träger-Ebene etc.)?
Abschluss	9. Haben Sie noch Anmerkungen, Kritik oder Gedanken, die Sie uns zur Ernährungsbildung in Kitas mitteilen wollen?	

Tabelle A-18: Kategorienschema für die Auswertung der Experteninterviews mit den Trägerverbänden und Kita-Trägern

Kategorie	Definition	Ankerbeispiel
Funktion/Aufgabe Interviewpartnerin	Alle Interviewstellen, die Aussagen über die Aufgaben und Funktion von Kita-Trägern bzw. Trägerverbänden allgemein bzw. über die Aufgaben und Funktionen der interviewten Person treffen.	„Also, wir als Spitzenverband sind zum einen für die politische Interessenvertretung da, für die Träger und Einrichtungen [...]. Zum zweiten haben wir natürlich dann die direkte beratende Tätigkeit für Träger und Einrichtungsleitungen in erster Linie. Und da sind wir Ansprechpartner für alle Fragen rund um Kindertageseinrichtungen, ob es jetzt konzeptionelle Ausrichtungen geht, ob es darum geht Stellungnahmen zu verfassen für eine Betriebserlaubnis, ob es dabei geht zu unterstützen im Rahmen der Jugendhilfeplanung. Ja, baulicher Aktivitäten. All diese Dinge und ja das ganze Thema Konzeption und wir organisieren Fortbildungen und Schulungen für die Einrichtungen und Mitarbeiter der Einrichtungen, Konferenzen, Arbeitskreise.“
Verständnis von Essen und Ernährungsbildung in der Kindertageseinrichtung	Alle Interviewstellen, die Aussagen über das subjektive Verständnis des Interviewten von Ernährungsbildung in der Kindertageseinrichtung hinweisen. Im Idealfall verknüpfen die Interviewten diese Frage mit Beispielen aus der Kita-Praxis.	„[...] fängt an einmal mit der Verpflegung an sich, damit Kinder lernen, was nehme ich zu mir, wie wird es zubereitet, wo kommt es her, wie schmeckt etwas? Und auch Einfluss darauf zu nehmen, was esse ich, wie verpflege ich mich? Zu uns gehört auch dazu als Bildungsbereich über die Verpflegung hinaus zu gucken wie wird die Situation Essen gestaltet und auch Kommunikation. Miteinander umgehen, Regeln einhalten, Tischsitten lernen, solche Geschichten. Bildungsbereich haben wir einen besonderen Fokus auf nachhaltige Bildung, das heißt zu gucken regional, saisonal, sich Produkte zu beziehen und die Kinder da auch mit einzubeziehen und zu sensibilisieren an der Stelle. [...] Wie bereite ich was zu? Was esse ich? Wie essen wir? Ja und auch zu sensibilisieren, dafür, was ist denn eine gesunde Ernährung? Wie kann ich gut für meinen Körper sorgen? Was braucht er?“
Relevanz von Essen und Ernährungsbildung in der Kindertageseinrichtung	Alle Interviewstellen, die die Relevanz von Ernährungsbildung in der Kindertageseinrichtung aus Sicht der Interviewten verdeutlicht. Im Idealfall begründen die Interviewten ihre Einschätzungen.	„Also es ist, es ist ein wichtiger Punkt. Ich glaube, dass dieser Bereich zunehmend mehr an Bedeutung gewinnt, schon auch mit dem Hinblick, dass Eltern zunehmend selber nicht mehr gelernt haben, sich gesund zu ernähren oder auch Ernährung, also Nahrung selbst herzustellen, selber ja zu ziehen im eigenen Garten Nahrung selber herzustellen mit den Kindern gemeinsam zu Essen. Ich glaube, dass der Stellenwert das Thema Ernährung größer wird. Ich würde ihn jetzt, wenn sie sagen zwischen eins und fünf, würde ich sagen, liegt er im Moment bei drei, aber mit der Tendenz nach vier.“
Unterstützungsangebote im Bereich Essen und Ernährungsbildung	Alle Interviewstellen, die Aussagen über Unterstützungsangebote der Träger im Bereich Essen und Ernährungsbildung enthalten.	„Also, wir bieten Fortbildungen an, aber wir sind zu klein, um viele selber anzubieten. Wir nutzen die Angebote auf dem Markt. Und wir werden... wir nutzen auch Fachkreisen bei unserem Spitzenverband, wo auch die Hauswirtschaftskräfte hingehen. Das ist ja auch eine Form der Weiterbildung oder Fortbildung und wir haben in den Rahmen von „Lecker hoch drei“ ist auch eine Schulung vorgesehen von unseren Hauswirtschaftskräften und so ein Fachtag, wo es rundum die gesunde Ernährung geht [...].“
Herausforderungen bei der Umsetzung von Essen und Ernährungsbildung in der Kindertageseinrichtung	Alle Interviewstellen, die Aussagen über die derzeitigen Herausforderungen bzw. Schwierigkeiten bei der Umsetzung von Ernährungsbildung in der Kindertageseinrichtung beschreiben oder hinweisen. Im Idealfall verknüpfen die Befragten diese Frage mit Beispielen aus der Praxis.	„Eine Herausforderung ist einmal, dass natürlich auch die Erzieherinnen gut ausgebildet sein müssen zu diesem Thema. Das heißt, das ist die Grundvoraussetzung, wenn Erzieherinnen in diesem Thema nicht gut involviert sind, vielleicht auch ihren eigenen Lebensstil nicht dem nachvollziehen können, dann ist es schwer, dass umzusetzen in der Kita - logischerweise. Also die Erzieherin dient da als Vorbild und ja letztendlich ist das eine Herausforderung, dass wir unsere Erzieherinnen da auch gut schulen müssen [...].“
Wünsche/Lösungsvorschläge für die Umsetzung von Essen und Ernährungsbildung in der Kindertageseinrichtung	Alle Interviewstellen, die Vorschläge, Wünsche bzw. Maßnahmen beinhalten, die zur Lösung der Herausforderungen bei der Umsetzung von Ernährungsbildung in Kindertageseinrichtung beitragen.	„Ich wünschte mir manchmal Unterstützung vom Gesundheitsamt nochmal ganz, also auch für Schulungen, dass wir auch auf so eine Logistik zurückgreifen können für Fortbildungsangebote oder auch Beratungsstellen, Ökotrophologen, die auch mit diesen Diätberatungen mehr in die Kitas reinkämen und dass wir das als Träger nicht alles selbst irgendwie auch noch aufbauen müssen. Wenn wir da ein Beratungsnetz hätten, das wäre sehr förderlich [...].“

Tabelle A-19: Analyseergebnisse der landesrechtlichen Regelungen für Kindertageseinrichtungen

BL	Verpflegung	Kosten	sachliche Ausstattung	Ernährungsbildung
BB	§ 3 Abs. 2 S. 7 KitaG: Kindertagesstätten haben insbesondere die Aufgabe, [...] eine gesunde Ernährung und Versorgung zu gewährleisten [...].	§ 17 Abs. 1 S. 1 KitaG: Die Personensorgeberechtigten haben Beiträge zu den Betriebskosten der Einrichtungen (Elternbeiträge) sowie einen Zuschuss zur Versorgung des Kindes mit Mittagessen in Höhe der durchschnittlich ersparten Eigenaufwendungen zu entrichten (Essengeld).		
BE	§ 5 Abs. 4 KitaFöG: Die Teilzeitförderung, die Ganztagsförderung und die erweiterte Ganztagsförderung müssen, die Halbtagsförderung kann ein von der Einrichtung bereitgestelltes Mittagessen einschließen, das unter Beachtung ernährungsphysiologischer Erkenntnisse zubereitet wird.	§ 1 Abs. 1 TKBG: Der Senat wird ermächtigt, ab dem 1. Januar 2006 das Nähere über das Verfahren für die Beteiligung an den Kosten und die Höhe der Kostenbeteiligung für ein im Angebot enthaltenes Mittagessen durch Rechtsverordnung zu regeln.		
		§ 1 MittagVO: Die monatliche Kostenbeteiligung des Kindes und seiner Eltern für ein im Angebot enthaltenes Mittagessen [...] beträgt 23 Euro.		
BW				
BY				§ 13 Abs. 1 S. 1 AVBayKiBiG: Kinder sollen lernen, auf eine gesunde und ausgewogene Ernährung, ausreichend Bewegung und ausreichend Ruhe und Stille zu achten.
HB	§ 12 Abs. 1 und 2 BremKTG: [...] Die in den Tageseinrichtungen angebotenen Mahlzeiten müssen den Qualitätsansprüchen einer gesunden Ernährung genügen.	§ 19 Abs. 1 BremKTG: Die Eltern sind verpflichtet, sich an den Kosten, die für ihr Kind in einer Tageseinrichtung entstehen, zu beteiligen. Für die Betreuung und Förderung von Kindern in Tageseinrichtungen sowie für die Verpflegung werden Beiträge erhoben, die von den Stadtgemeinden für ihre Tageseinrichtungen festzusetzen sind, [...].	Ziffer 7.6 RiBZK: In Abhängigkeit von der Zahl der für eine Tageseinrichtung oder eine kombinierte Tageseinrichtung vorgesehenen Kinder, der täglichen Betreuungszeiten der Kinder und des erforderlichen sozialpädagogischen und sonstigen Personals sind in ausreichender Größe vorzusehen: [...] – eine Küche, die der Art und Zahl der täglich zu erstellenden Essensportionen entspricht und deren Ausgestaltung die Einhaltung der Vorschriften zur Lebensmittelhygiene ermöglicht, – ein Vorratsraum für die Lagerung von notwendigen Lebensmitteln, [...].	
HE	§ 32 Abs. 1 S. 3 HKJGB: Die Betriebserlaubnis soll sich, sofern die Tageseinrichtung täglich mehr als sechs Stunden durchgehend geöffnet ist, auf den Betrieb mit Mittagsversorgung erstrecken.			

Fortsetzung Tabelle A-19

BL	Verpflegung	Kosten	sachliche Ausstattung	Ernährungsbildung
HH	<p>§ 6 Abs. 1 KibeG: Jedes Kind hat vom vollendeten ersten Lebensjahr bis zum Schuleintritt Anspruch auf den Besuch einer Tageseinrichtung. Er wird durch jede Tageseinrichtung erfüllt, in der Kinder vom vollendeten ersten Lebensjahr bis zum Schuleintritt durch pädagogische Fachkräfte im zeitlichen Umfang von fünf Stunden an fünf Wochentagen in zumutbarer Entfernung zur Wohnung des Kindes gemeinsam Mittag essen, betreut, erzogen und gebildet werden. [...]</p>		<p>Art. 2.5 Richtlinien für den Betrieb von Kindertageseinrichtungen: In jeder Einrichtung soll eine Küche vorgehalten werden. Wird die Einrichtung mit Essen beliefert, muss zumindest eine Küche vorhanden sein, in der auch warme Getränke und kleinere Speisen zubereitet werden können. Die Küche muss grundsätzlich mit einem Herd, Geschirrspülautomat, Kühlschrank, Waschbecken, Abstellmöglichkeiten für Geschirr etc. und ausreichend Arbeitsfläche ausgestattet sein. Besteck und Geschirr sind in ausreichender Anzahl vorzuhalten. Die Küche darf nicht kleiner als 5 m² sein. Ist die Küche kleiner als 8 m², ist die Planung mit der zuständigen Behörde abzustimmen. Im Übrigen ist die Ausstattung der Küchen mit der zuständigen bezirklichen Dienststelle abzustimmen. Dies gilt insbesondere für den Fall, dass in der Küche das warme Mittagessen selbst zubereitet werden soll. Hauptküchen werden grundsätzlich nicht als pädagogisch nutzbare Fläche anerkannt. Im Einzelfall kann eine max. hälftige Anrechnung erfolgen, sofern der Raum auch in Teilen für pädagogische Angebote und die Essenseinnahme genutzt wird. [...].</p>	
	<p>Art. 3.6 Richtlinien für den Betrieb von Kindertageseinrichtungen: Die Träger sind verpflichtet, ein ausreichendes und ausgewogenes Nahrungsangebot, gemessen am Alter der Kinder und der täglichen Betreuungsdauer, bereit zu stellen. Die Ernährung in den Einrichtungen soll sich an den aktuellen ernährungswissenschaftlichen Erkenntnissen orientieren. Auf besondere gesundheitlich begründete Bedürfnisse der Kinder muss Rücksicht genommen werden. Ebenso sollten besondere Ernährungsvorschriften, resultierend aus religiösen Gründen, unter Berücksichtigung der finanziellen und organisatorischen Möglichkeiten der Einrichtung beachtet werden. Ist dies im Einzelfall nicht möglich, sind die Sorgeberechtigten zu informieren. [...] Auf die ausreichende Versorgung mit kindgerechten und zuckerfreien Getränken ist zu achten. Lebensmittelhygienische Vorschriften sind zu beachten.</p>		<p>Art. 2.10 Richtlinien für den Betrieb von Kindertageseinrichtungen: [...] Teilflächen in Tee- oder Aufwärmküchen können in Abstimmung mit dem Landesjugendamt bis zu 50% als pädagogisch nutzbare Fläche anerkannt werden, wenn sie von Kindern als Kinderküche oder als Wohnküche, z.B. für Hausaufgaben, oder als Essraum genutzt werden. Eine Kinderküche neben der Hauptküche der Einrichtung, z.B. als Küchenzeile in einem Gruppenraum, kann ohne Abzug der pädagogisch nutzbaren Fläche zugerechnet werden. [...]</p>	
MV	<p>§ 8 Abs. 4 KiFöG M-V: Der Elternrat wirkt in wesentlichen Angelegenheiten der Kindertageseinrichtung mit, insbesondere bei der Weiterentwicklung der pädagogischen Konzeption, der regelmäßigen Öffnungszeiten und der Essenversorgung der Kinder. [...] Vertreter des Elternrates können an den Verhandlungen über die Leistung, das Entgelt und die Qualitätsentwicklung nach § 16 beratend teilnehmen [...].</p> <p>§ 10 Abs. 2 KiFöG M-V: Integraler Bestandteil des Leistungsangebots der Kindertageseinrichtungen ist eine vollwertige und gesunde Verpflegung von Kindern bis zum Eintritt in die Schule während der gesamten Betreuungszeit. Diese soll sich an den geltenden Standards der Deutschen Gesellschaft für Ernährung orientieren.</p>	<p>§ 21 Abs. 1 KiFöG M-V: Soweit der Finanzierungsbedarf in einer Kindertageseinrichtung und in Kindertagespflege nach § 2 nicht vom Land, dem jeweiligen örtlichen Träger der öffentlichen Jugendhilfe nach § 19 Absatz 1 und 2 und der Gemeinde, in der das Kind seinen gewöhnlichen Aufenthalt hat, gedeckt wird, haben die Eltern ihn zu tragen. Der Finanzierungsbedarf nach Satz 1 umfasst die Kosten für die Verpflegung nach § 10 Absatz 2 (Elternbeitrag). Dabei sind die Kosten für die Verpflegung insgesamt und die Kosten der Mittagsverpflegung gesondert in der Abrechnung des Elternbeitrages zu beziffern.</p>		<p>§ 1 Abs. 1 KiFöG M-V: [...] Frühkindliche Bildung und Erziehung unterstützen die psychische Widerstandsfähigkeit von Kindern gegenüber biologischen, psychologischen und psychosozialen Entwicklungsrisiken und beinhalten die Anleitung zur gesunden Lebensführung. Diese Anleitung zielt auf ein gesundes Aufwachsen der Kinder ab und hat die Entwicklung des Gesundheitsbewusstseins, insbesondere in Bezug auf hygienisches Verhalten, gesunde Ernährung und Bewegung der Kinder zu stärken.</p>

Fortsetzung Tabelle A-19

BL	Verpflegung	Kosten	sachliche Ausstattung	Ernährungsbildung
NI		§ 21 Abs. 1 S. 1 KiTaG: Kinder haben einen Anspruch auf unentgeltlichen Besuch einer Tageseinrichtung in dem Kindergartenjahr, das der Schulpflicht gemäß § 64 Abs. 1 des Niedersächsischen Schulgesetzes (NSchG) unmittelbar vorausgeht; der Anspruch umfasst nicht die Beteiligung an den Kosten der Verpflegung.	§ 1 Abs. 2 S. 1 1. DVO-KiTaG: Jede Kindertagesstätte muss ferner verfügen über: 1. eine Küche, bei Halbtagsbetreuung eine Teeküche, [...].	
NW	§ 13d Abs. 4 KiBiz: Wird in der Tageseinrichtung Mittagessen angeboten, so ist jedenfalls jedem Kind mit einer wöchentlichen Betreuungszeit ab 35 Stunden grundsätzlich die Teilnahme zu ermöglichen.	§ 9a Abs. 5 KiBiz: Entscheidungen, die die Eltern in finanzieller Hinsicht berühren, bedürfen grundsätzlich der Zustimmung durch den Elternbeirat. Hierzu zählen vor allem die Planung und Gestaltung von Veranstaltungen für Kinder und Eltern sowie die Verpflegung in der Einrichtung, soweit es sich dabei zum Beispiel nicht nur um geringfügige Preissteigerungen im Rahmen allgemeinüblicher Teuerungsraten handelt.		
		§ 23 Abs. 4 KiBiz: Der Träger der Kindertageseinrichtung kann ein Entgelt für Mahlzeiten verlangen.		
RP	§ 5 Abs. 2 KTagStG RP: Die Verpflichtung nach Absatz 1 erstreckt sich auf ein Angebot vor- und nachmittags. Den Wünschen der Eltern nach Angeboten, die auch die Betreuung über Mittag mit Mittagessen einschließen, soll Rechnung getragen werden.	§ 13 Abs. 1 KTagStG RP: Die Träger der im Bedarfsplan ausgewiesenen Kindertagesstätten erheben Elternbeiträge zur anteiligen Deckung der Personalkosten. Für Mittagessen wird ein gesonderter Beitrag erhoben.		
	§ 2 Abs. 1 Landesverordnung zur Ausführung des Kindertagesstättengesetzes: Die Bedarfsplanung muss den Erfordernissen zur Erfüllung des Rechtsanspruchs auf einen Kindergartenplatz in zumutbarer Entfernung entsprechen. Im Bedarfsplan sollen wahlweise neben Teilzeitplätzen mit Vor- und Nachmittagsangebot gemäß § 5 Abs. 2 Satz 1 des Kindertagesstättengesetzes auch Plätze mit einem verlängerten Vormittagsangebot und einer Betreuung über Mittag mit Mittagessen vorgesehen werden. Zudem ist eine ausreichende Zahl von Plätzen zur ganztägigen Betreuung mit Mittagessen (Ganztagsplätze) auszuweisen.			
SH				

Fortsetzung Tabelle A-19

BL	Verpflegung	Kosten	sachliche Ausstattung	Ernährungsbildung
SL	<p>§ 5 Abs. 1 Gesundheitsvorsorge-VO: Die in den Kindertageseinrichtungen und der Kindertagespflege angebotenen Mahlzeiten müssen den Qualitätsansprüchen an eine altersgemäße gesunde Ernährung und sollen den Qualitätsstandards für die Verpflegung in Tageseinrichtungen für Kinder der Deutschen Gesellschaft für Ernährung entsprechen. Die betreuten Kinder sind an diese gesunde Ernährung heranzuführen.</p>			<p>§ 5 Abs. 1 Gesundheitsvorsorge-VO: Die in den Kindertageseinrichtungen und der Kindertagespflege angebotenen Mahlzeiten müssen den Qualitätsansprüchen an eine altersgemäße gesunde Ernährung und sollen den Qualitätsstandards für die Verpflegung in Tageseinrichtungen für Kinder der Deutschen Gesellschaft für Ernährung entsprechen. Die betreuten Kinder sind an diese gesunde Ernährung heranzuführen.</p> <p>§ 4 Abs. 1 Gesundheitsvorsorge-VO: Die Kindertageseinrichtungen beraten und unterstützen die Erziehungsberechtigten in Fragen der Gesundheitsvorsorge. Sie führen in den Einrichtungen altersangemessene Maßnahmen zur gesundheitlichen Prävention durch. Sowohl die Beratung als auch die Durchführung von Maßnahmen erfolgen in Zusammenarbeit mit dem öffentlichen Gesundheitsdienst unter Einbeziehung der Erziehungsberechtigten.</p>
SN		<p>§ 15 Abs. 6 SächsKitaG: Nehmen die Kinder an der Essenversorgung teil, haben die Erziehungsberechtigten neben dem Elternbeitrag einen Verpflegungskostenersatz zu entrichten.</p>		
ST	<p>§ 5 Abs. 5 KiFöG: Der Träger der Tageseinrichtung hat auf Wunsch der Eltern die Bereitstellung einer kindgerechten Mittagsverpflegung zu sichern.</p>	<p>§ 13 Abs. 7 KiFöG: Die Verpflegungskosten tragen die Eltern.</p>		
TH	<p>§ 10 Abs. 3 ThürKitaG: Entscheidungen, die die Eltern in finanzieller Hinsicht außerhalb der regelmäßigen Elternbeiträge berühren, bedürfen der Zustimmung durch den Elternbeirat. Hierzu zählen insbesondere 1. die Planung und Gestaltung von Veranstaltungen für die Kinder und Eltern, 2. die Verpflegung in der Einrichtung sowie 3. die Teilnahme an Modellprojekten.</p> <p>§ 16 Abs. 4 ThürKitaG: Der Träger der Kindertageseinrichtung gewährleistet die regelmäßige Versorgung der Kinder mit warmem Mittagessen.</p>	<p>§ 20 Abs. 2 ThürKitaG: Die Elternbeiträge sind sozialverträglich zu gestalten. Sie sind nach dem Einkommen der Eltern und/oder der Anzahl der Kinder und nach dem vereinbarten Betreuungsumfang zu staffeln. Der Elternbeitrag für die Kindertagespflege soll je nach dem Alter des Kindes der Höhe der Beiträge für die Bildung, Erziehung und Betreuung in einer Tageseinrichtung entsprechen. Die Kosten der Verpflegung des Kindes werden gesondert berechnet.</p>		

Tabelle A-20: Analyseergebnisse der Bildungspläne der Länder für die frühkindliche Bildung

[illegible]

Ernährungsbezogene Bildungsarbeit in Kitas

Sehr geehrte Kitaleitung,

herzlichen Dank für Ihre Bereitschaft an der bundesweiten Studie zur **ernährungsbezogenen Bildungsarbeit in Kitas und Schulen** teilzunehmen.

Mit dem nachfolgenden Fragebogen möchten wir Sie als Kitaleitung zum Stellenwert des Themas Ernährung sowie zu den Rahmenbedingungen für Ernährungsbildung in Ihrer Kita befragen. Ihre Angaben helfen uns, Empfehlungen für Entscheidungsträger auszusprechen, die die künftige ernährungsbezogene Bildungsarbeit in Kitas betreffen.

Die Teilnahme an der Befragung ist freiwillig, aus einer Nicht-Teilnahme entstehen Ihnen keine Nachteile. Die Beantwortung des Fragebogens dauert ca. 20 bis 30 Minuten. Die Bearbeitung des Fragebogens kann jederzeit unterbrochen und fortgesetzt werden. Die bisherigen Antworten werden gespeichert und stehen Ihnen unter demselben Link zu einem späteren Zeitpunkt wieder zur Verfügung. Wir bitten jedoch um eine Beantwortung **bis spätestens zum 16.02.2018**.

Wir richten uns im Hinblick auf die Erhebung und Verarbeitung Ihrer Daten streng nach den Bestimmungen des für die Universität Paderborn geltenden Gesetzes zum Schutz personenbezogener Daten (Datenschutzgesetz Nordrhein-Westfalen - DSG NRW). Die ausgefüllten Fragebögen werden ausschließlich wissenschaftlich ausgewertet und anonymisiert. Es werden keine personenbezogenen Daten an Dritte weitergeben. Veröffentlicht werden lediglich aggregierte und allgemeine Ergebnisse der Befragung.

Die erhobenen Daten werden spätestens zwei Monate nach Abschluss der Datenerhebung von uns vollständig bei LamaPoll gelöscht. Die durch uns anonymisierten Daten werden dann verschlüsselt auf einem gesicherten Server der Universität Paderborn aufbewahrt.

Da es in Einzelfällen theoretisch möglich ist, dass im Rahmen der Auswertung der Befragung Rückschlüsse auf einzelne Kitas und Personen durch die direkt an der Auswertung beteiligten Projektmitarbeiterinnen gezogen werden können, ist grundsätzlich eine Einwilligung zur Teilnahme an der Befragung erforderlich.

Sie können Ihre Einwilligung jederzeit ohne Angabe von Gründen mit Wirkung für die Zukunft widerrufen. Bereits anonymisierte Daten können jedoch nicht mehr zugeordnet und gelöscht werden.

Wenn Sie mit der Erfassung, Verarbeitung und Auswertung Ihrer Angaben einverstanden sind, klicken Sie bitte auf "Weiter" und stimmen der Einwilligungserklärung zu.

Falls Sie Rückfragen zur Studie haben, kontaktieren Sie uns gerne. Ihre Ansprechpartnerin ist Julia Hirsch (julia.hirsch@uni-paderborn.de; Tel. 05251 602461).

Vielen Dank für Ihre Mühe und Ihre Teilnahme!

Mit freundlichen Grüßen,
Ihr Projektteam der Universität Paderborn

Prof. Dr. Helmut Heseker
Julia Hirsch
Rhea Dankers

Gefördert durch:



aufgrund eines Beschlusses
des Deutschen Bundestages



Abbildung A-1: Fragebogen Kita-Leitungen

Einwilligungserklärung

1. Einwilligungserklärung zur Teilnahme an der Kita- Leitungsbefragung

Ich habe die Teilnahmeinformationen auf der vorhergehenden Seite über die o. g. Studie sorgfältig gelesen und zur Kenntnis genommen.

Ich erkläre mich damit einverstanden, dass die von mir angegebenen Daten von der Universität Paderborn zum Zwecke der Ermittlung des Status Quo sowie der Struktur von ernährungsbezogener Bildungsarbeit in Kitas und allgemeinbildenden Schulen erhoben und ausgewertet werden.

Ich weiß, dass keine Übermittlung personenbezogener Daten an andere Stellen stattfindet. Die bei mir erhobenen Daten werden im Rahmen der Auswertung durch Mitarbeiterinnen des Projekts anonymisiert, aggregiert und lediglich für wissenschaftliche Zwecke weiterverarbeitet. Die Weitergabe und Veröffentlichung von Projektergebnissen finden nur anonymisiert statt. Personenbezogene Daten werden spätestens zwei Monate nach der Erhebung gelöscht.

Mir ist bekannt, dass die Einwilligung freiwillig und mit Wirkung für die Zukunft widerrufbar ist und dass durch einen Widerruf keine Nachteile für mich entstehen. Im Falle eines Widerrufs werden die von mir gespeicherten personenbezogenen Daten unverzüglich gelöscht. Bereits anonymisierte Daten können jedoch nicht mehr zugeordnet und gelöscht werden.

- ☐ Ja, ich möchte an der Befragung teilnehmen.

Allgemeine Daten zu Ihrer Person

2. Welches Geschlecht haben Sie?

- ☐ weiblich
☐ männlich
☐ Keine Angabe

3. Wie alt sind Sie?

- ☐ bis 30 Jahre
☐ 31 bis 40 Jahre
☐ 41 bis 50 Jahre
☐ 51 bis 60 Jahre
☐ Über 60 Jahre
☐ keine Angabe

4. Wie viele Jahre arbeiten Sie insgesamt bereits als ausgebildete pädagogische Fachkraft in einer Kita?

- ☐ bis 5 Jahre
☐ 6 bis 10 Jahre
☐ 11 bis 15 Jahre
☐ 16 bis 20 Jahre
☐ 21 bis 25 Jahre
☐ Über 25 Jahre
☐ Keine Angabe

5. Über welchen höchsten Berufsabschluss verfügen Sie, der Sie zur Arbeit in der Kita berechtigt?

- ☐ Kindheits- /Frühpädagoge*in (Hochschulabschluss)
☐ Sozialpädagoge*in (Hochschulabschluss)
☐ Staatlich anerkannte*r Erzieher*in mit Leitungsqualifizierung
☐ Staatlich anerkannte*r Erzieher*in
☐ Staatlich anerkannte*r Heilpädagoge*in
☐ Kinderpfleger*in/Heilerziehungspfleger*in/Sozialassistent*in (Berufsfachschule)
☐ Sonstiger Abschluss, und zwar:
☐ Keine Angabe

Strukturelle Fragen zu Ihrer Kita

6. In welchem Bundesland liegt Ihre Kita?

- ☐ Baden-Württemberg
- ☐ Bayern
- ☐ Berlin
- ☐ Brandenburg
- ☐ Bremen
- ☐ Hamburg
- ☐ Hessen
- ☐ Mecklenburg-Vorpommern
- ☐ Niedersachsen
- ☐ Nordrhein-Westfalen
- ☐ Rheinland-Pfalz
- ☐ Saarland
- ☐ Sachsen
- ☐ Sachsen-Anhalt
- ☐ Schleswig-Holstein
- ☐ Thüringen

7. Zu welcher Trägergruppe gehört Ihre Kita?

- ☐ öffentlicher Träger
- ☐ gemeinnütziger freier Träger (weiter mit Frage 8)
- ☐ gewerblicher freier Träger (weiter mit Frage 9)

8. Wer ist Träger Ihrer Kita?

Hinweis: Diese Frage muss nur beantwortet werden, wenn Sie bei Frage 7: "Zu welcher Trägergruppe gehört Ihre Kita..." die Antwort "gemeinnütziger freier Träger" angekreuzt haben.

- ☐ Arbeiterwohlfahrt (AWO)
- ☐ Deutscher Paritätischer Wohlfahrtsverband (DPWV)
- ☐ Deutsches Rotes Kreuz (DRK)
- ☐ Diakonie/ein anderer der evangelischen Kirche angeschlossener Träger
- ☐ Caritas/ein anderer der katholischen Kirche angeschlossener Träger
- ☐ Sonstiger freier gemeinnütziger Träger, und zwar: _____

9. Wer ist Träger Ihrer Kita?

Hinweis: Diese Frage muss nur beantwortet werden wenn Sie bei Frage 7: "Zu welcher Trägergruppe gehört Ihre Kita..." die Antwort "gewerblicher freier Träger" angekreuzt haben.

- ☐ Unternehmens-/Betriebsstil
- ☐ selbstständig privat-gewerblich
- ☐ Sonstiger freier gewerblicher Träger, und zwar: _____

10. Wie viele pädagogische Fachkräfte arbeiten derzeit in Ihrer Kita (ohne Praktikant*innen o. Ä.)? Bitte geben Sie die jeweilige Anzahl der Person an - falls keine Person mit den angegebenen Wochenarbeitsstunden beschäftigt ist, tragen Sie bitte "0" ein.

Gesamtzahl der pädagogischen Fachkräfte in der Kita: _____
davon mit 38,5 und mehr Wochenarbeitsstunden: _____
davon mit 32 bis unter 38,5 Wochenarbeitsstunden: _____
davon mit 21 bis unter 32 Wochenarbeitsstunden: _____
davon mit unter 21 Wochenarbeitsstunden: _____

11. Über welche berufliche Qualifikation verfügen die pädagogischen Fachkräfte in Ihrer Kita? Bitte geben Sie die jeweilige Anzahl der Personen an - falls eine Person mehrere Abschlüsse hat, beziehen Sie sich bitte auf den höchsten Abschluss. Falls keine Person über den entsprechenden Abschluss verfügt, tragen Sie bitte "0" ein.

staatlich anerkannte Erzieher*innen: _____
Kindheits-/Früh-/Sozialpädagog*innen (o. a. Hochschulabschluss): _____
Staatlich anerkannte Heilpädagog*innen: _____
Kinderpfleger*innen/Heilerziehungspfleger*innen/Sozialsaassistent*innen: _____
Sonstiger Abschluss: _____

12. Wie viele Kinder werden derzeit in Ihrer Kita betreut? Bitte geben Sie die jeweilige Anzahl der Kinder an - falls in Ihrer Kita kein Kind mit der angegebenen Altersspanne betreut wird, tragen Sie bitte "0" ein.

Gesamtzahl der Kinder in der Kita: _____
davon Kinder unter 1 Jahr: _____
davon Kinder 1 bis unter 3 Jahre: _____
davon Kinder 3 bis unter 6 Jahre: _____
davon Kinder über 6 Jahre: _____
davon Kinder mit besonderen Ernährungsbedürfnissen
(z. B. Intoleranzen, Allergien): _____

13. Wie viele Gruppen - auch teiloffen - gibt es in Ihrer Kita?

- ☐ 1 Gruppe
- ☐ 2 Gruppen
- ☐ 3 Gruppen
- ☐ 4 Gruppen
- ☐ 5 Gruppen
- ☐ mehr als 5 Gruppen
- ☐ wir haben keine Gruppenstruktur

14. Welche Betreuungs-/Öffnungszeiten hat Ihre Kita? Bitte tragen Sie für jeden Tag die früheste Bringzeit und die späteste Abholzeit ein. Falls Ihre Kita an einem der angegebenen Tage geschlossen ist, tragen Sie bitte "geschlossen" ein.

	Bringzeit (hh:mm)	Abholzeit (hh:mm)
Montag		
Dienstag		
Mittwoch		
Donnerstag		
Freitag		
Samstag		
Sonntag		

15. Nach welchem pädagogischen Ansatz wird in Ihrer Kita gearbeitet? Wenn mehrere Ansätze in Ihre pädagogische Arbeit einfließen, nennen Sie bitte den Schwerpunkt.

- ☐ Reggio-Pädagogik
- ☐ Situations-(orientierter) Ansatz
- ☐ offener Kindergarten
- ☐ Montessori-Ansatz
- ☐ Waldorf-Pädagogik
- ☐ Infans-Konzept
- ☐ Waldkindergarten bzw. Freiland-Pädagogik
- ☐ Sonstiges Konzept, und zwar: _____
- ☐ Es wird nach keinem bestimmten Ansatz gearbeitet

16. Welche pädagogischen Schwerpunkte haben Sie in Ihrer Kita? Mehrfachantwort möglich, maximal jedoch nur 3 Antworten.

- ☐ Bewegung
- ☐ Sprache/Literacy
- ☐ Religion
- ☐ Essen/Ernährungsbildung
- ☐ Mathematik/Naturwissenschaft/Technik Natur/Umwelt
- ☐ Musik/Rhythmik
- ☐ Ästhetik/Kunst
- ☐ Medien
- ☐ Spiel/Theater
- ☐ Sonstiger Schwerpunkt, und zwar: _____
- ☐ Entfällt, wir haben keinen besonderen Schwerpunkt

17. Verfügt Ihre Kita über eine Zertifizierung im Bereich Kitaverpflegung und/oder Ernährungsbildung? Mehrfachantwort möglich.

- ☐ Ja, wir sind im Bereich Verpflegung zertifiziert nach: _____
- ☐ Ja, wir sind im Bereich Ernährungsbildung zertifiziert nach: _____
- ☐ Nein, wir verfügen über keine Zertifizierung.

Verpflegung in Ihrer Kita

18. Welche Mahlzeiten werden in Ihrer Kita täglich angeboten? Hierunter werden sowohl selbst mitgebrachte als auch durch die Kita bereitgestellte Speisen verstanden. Mehrfachantwort möglich.

- ☐ Frühstück
- ☐ Zwischenmahlzeit am Vormittag
- ☐ Mittagessen
- ☐ Zwischenmahlzeit am Nachmittag
- ☐ Abendessen
- ☐ Wir bieten keine Mahlzeit an.

19. Wie werden die Mahlzeiten in Ihrer Kita organisiert?

Hinweis: Diese Frage muss nur beantwortet werden, wenn Sie bei Frage 18 die entsprechende Antwort angekreuzt haben.

	Kinder bringen Speisen mit	Caterer liefert Speisen	Speisen werden in der Kita zubereitet
Frühstück	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Zwischenmahlzeit am Vormittag	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mittagessen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Zwischenmahlzeit am Nachmittag	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Abendessen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

20. Ist die Teilnahme an den Mahlzeiten für die Kinder verpflichtend?

Hinweis: Diese Frage muss nur beantwortet werden, wenn Sie bei Frage 18 die entsprechende Antwort angekreuzt haben.

	Ja, ist für alle Kinder verpflichtend	Ja, ist für einen Teil der Kinder verpflichtend	Nein, ist nicht ver- pflichtend
Frühstück	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Zwischenmahlzeit am Vormittag	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mittagessen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Zwischenmahlzeit am Nachmittag	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Abendessen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

21. Wie viele Kinder nehmen pro Tag durchschnittlich an den Mahlzeiten teil? Bitte geben Sie die jeweilige Anzahl der Kinder an.

Hinweis: Diese Frage muss nur beantwortet werden, wenn Sie bei Frage 18 die entsprechende Antwort angekreuzt haben.

Frühstück: _____ Kinder
Zwischenmahlzeit am Vormittag: _____ Kinder
Mittagessen: _____ Kinder
Zwischenmahlzeit am Nachmittag: _____ Kinder
Abendessen: _____ Kinder

22. Gibt es in Ihrer Kita festgelegte Essenszeiten?

Hinweis: Diese Frage muss nur beantwortet werden, wenn Sie bei Frage 18 die entsprechende Antwort angekreuzt haben.

- ☐ Ja, für das Frühstück.
- ☐ Ja, für die Zwischenmahlzeit am Vormittag.
- ☐ Ja, für das Mittagessen.
- ☐ Ja, für die Zwischenmahlzeit am Nachmittag.
- ☐ Ja, für das Abendessen.
- ☐ Nein, es gibt für keine Mahlzeit festgelegte Essenszeiten.

23. Wer stellt das Speisenangebot in Ihrer Kita zusammen? Mehrfachantwort möglich.

Hinweis: Diese Frage muss nur beantwortet werden, wenn Sie bei Frage 18 die entsprechende Antwort angekreuzt haben.

- ☐ Kitleitung
- ☐ Pädagogische Mitarbeiter*in
- ☐ Träger
- ☐ Lieferant/Cateringunternehmen
- ☐ Hauswirtschafts- /Küchenleitung
- ☐ Kinder
- ☐ Eltern
- ☐ Sonstige Personen, und zwar: _____

24. Wie werden die folgenden Mahlzeiten in Ihrer Kita ausgegeben?

Hinweis: Diese Frage muss nur beantwortet werden, wenn Sie bei Frage 19 die entsprechende Antwort angekreuzt haben.

	Kinder nehmen sich selbst, ggf. mit Assistenz durch Kitapersonal	Kita-Personal (Hauswirtschafts- kräfte /pädagogi- sches Personal) füllt Kindern Speisen auf	Caterer liefert vorportionierte Tellergerichte	Sonsti- ges
Frühstück	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Zwischenmahlzeit am Vormittag	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mittagessen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Zwischenmahlzeit am Nachmittag	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Abendessen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

25. Welche Kriterien sind Ihnen für die Auswahl des Speisenangebotes besonders wichtig?
Bitte kreuzen Sie die 3 wichtigsten Kriterien an. Mehrfachantwort möglich, maximal jedoch nur 3 Antworten.

Hinweis: Diese Frage muss nur beantwortet werden, wenn Sie bei Frage 18 die entsprechende Antwort angekreuzt haben.

- ☐ Preis
- ☐ Einsatz von Bio-Produkten
- ☐ Qualität der Lebensmittel
- ☐ Frische der Lebensmittel
- ☐ gesundheitsförderliche Ernährung
- ☐ Geschmacksvorlieben der Kinder
- ☐ eigene Geschmacksvorlieben
- ☐ Regionale und saisonale Lebensmittel
- ☐ Empfehlungen von anderen Kitas
- ☐ Elternwünsche
- ☐ Sonstiges Kriterium, und zwar:
- ☐ keine Angabe

26. Welche dieser Kriterien können Sie bei der Auswahl Ihres Speiseangebots/ Caterers bereits berücksichtigen?

Hinweis: Diese Frage muss nur beantwortet werden, wenn Sie bei Frage 25 die entsprechende Antwort angekreuzt haben.

- ☐ Preis
- ☐ Einsatz von Bio-Produkten
- ☐ Qualität der Lebensmittel
- ☐ Frische der Lebensmittel
- ☐ gesundheitsförderliche Ernährung
- ☐ Geschmacksvorlieben der Kinder
- ☐ eigene Geschmacksvorlieben
- ☐ Regionale und saisonale Lebensmittel
- ☐ Empfehlungen von anderen Kitas
- ☐ Elternwünsche
- ☐ Sonstiges Kriterium, und zwar:
- ☐ kein Kriterium

27. Wie beziehen Sie die Kinder und / oder Eltern in die Speisenplanung mit ein? Mehrfachantwort möglich.

Hinweis: Diese Frage muss nur beantwortet werden, wenn Sie bei Frage 18 die entsprechende Antwort angekreuzt haben.

- ☐ haben Mitspracherecht
- ☐ können Wünsche äußern
- ☐ werden informiert z. B. durch Aushang eines Speiseplans
- ☐ Sonstiges, und zwar: _____
- ☐ gar nicht

28. Gibt es verbindliche Vorgaben seitens Ihres Trägers bzw. der Fachberatung für den Bereich Verpflegung und Ernährung?

Hinweis: Diese Frage muss nur beantwortet werden, wenn Sie bei Frage 18 die entsprechende Antwort angekreuzt haben.

- ☐ Ja
- ☐ Nein

29. Welche Vorgaben gibt Ihr Träger bzw. Ihre Fachberatung für den Bereich Verpflegung und Ernährung vor?

Hinweis: Diese Frage muss nur beantwortet werden, wenn Sie bei Frage 28: "Gibt es verbindliche Vorgaben seitens Ih..." die Antwort "Ja" angekreuzt haben.

30. Ist Ihnen der „DGE-Qualitätsstandard für die Verpflegung in Tageseinrichtungen für Kinder“ bekannt?

Hinweis: Diese Frage muss nur beantwortet werden, wenn Sie bei Frage 18 die entsprechende Antwort angekreuzt haben.

- ☐ Ja
- ☐ Nein

31. Welche Bedeutung hat der DGE-Qualitätsstandard für die Verpflegung in Tageseinrichtungen für Kinder in Ihrer Kita?

Hinweis: Diese Frage muss nur beantwortet werden, wenn Sie bei Frage 30: "Ist Ihnen der DGE-Qualitätsstandard für..." die Antwort "Ja" angekreuzt haben.

- ☐ Er bietet Orientierung für die Verpflegung in unserer Kita.
- ☐ Er ist die Basis für die Zertifizierung unserer Kita mit dem Logo „FIT KID-(PRE-MIUM)“.
- ☐ Er hat keine Bedeutung.
- ☐ Sonstige Bedeutung, und zwar: _____
- ☐ keine Angabe

32. Wo findet in Ihrer Kita das Mittagessen statt?

- ☐ im extra Speiseraum/Essbereich
- ☐ im Gruppenraum
- ☐ Sonstiger Ort, und zwar: _____

33. Gibt es bei Ihnen in der Kita Vereinbarungen oder Vorgaben für mitgebrachte Mahlzeiten (Frühstück, Zwischenverpflegung, Mittagessen und / oder Abendessen)?

Hinweis: Diese Frage muss nur beantwortet werden, wenn Sie bei Frage 18 die entsprechende Antwort angekreuzt haben.

- ☐ Ja
- ☐ Nein

34. Welche Vereinbarungen oder Vorgaben gibt es in Ihrer Kita für mitgebrachte Mahlzeiten?

Hinweis: Diese Frage muss nur beantwortet werden, wenn Sie bei Frage 33: "Gibt es bei Ihnen in der Kita Vereinbar..." die Antwort "Ja" angekreuzt haben.

35. Welche Rituale begleiten in Ihrer Kita die Mahlzeiten?

Hinweis: Diese Frage muss nur beantwortet werden, wenn Sie bei Frage 18 die entsprechende Antwort angekreuzt haben.

- ☐ Lied
- ☐ Tischspruch
- ☐ Gebet
- ☐ Sonstiges Ritual, und zwar: _____
- ☐ keine Rituale

36. Welche Funktion übernimmt das pädagogische Personal beim Mittagessen in Ihrer Kita? Bitte kreuzen Sie die 3 für Sie am wichtigsten Funktionen an. Mehrfachantwort möglich, maximal jedoch nur 3 Antworten.

Hinweis: Diese Frage muss nur beantwortet werden, wenn Sie bei Frage 18 die entsprechende Antwort angekreuzt haben.

- ☐ Aufsichtsperson
- ☐ Ausgabe der Speisen
- ☐ Assistenzleistung am Tisch
- ☐ Gesprächspartner*in Vorbildfunktion
- ☐ Essen erklären
- ☐ regt zum Probieren der Speisen an
- ☐ Sonstige Funktion, und zwar: _____
- ☐ nimmt nicht teil

37. Wie zufrieden sind Sie mit dem Verpflegungsangebot für die Kinder in Ihrer Kita?

Hinweis: Diese Frage muss nur beantwortet werden, wenn Sie bei Frage 18 die entsprechende Antwort angekreuzt haben.

 (1-5)

38. Wie schätzen Sie die Zufriedenheit der Kinder mit dem Verpflegungsangebot ein?

Hinweis: Diese Frage muss nur beantwortet werden, wenn Sie bei Frage 18 die entsprechende Antwort angekreuzt haben.

 (1-5)

39. Wie schätzen Sie die Zufriedenheit der Eltern mit dem Verpflegungsangebot ein?

Hinweis: Diese Frage muss nur beantwortet werden, wenn Sie bei Frage 18 die entsprechende Antwort angekreuzt haben.

(1-5)

40. Haben Sie noch Anmerkungen, Kritik oder Gedanken, die Sie uns zum Thema Essen und Verpflegung in Ihrer Kita mitteilen wollen? Bitte schreiben Sie diese hier auf.

Hinweis: Diese Frage muss nur beantwortet werden, wenn Sie bei Frage 18 die entsprechende Antwort angekreuzt haben.

Ernährungsbildung in Ihrer Kita

41. Was verstehen Sie persönlich unter Ernährungsbildung?

42. Welchen Stellenwert hat frühkindliche Ernährungsbildung aus Ihrer persönlichen Sicht für das Heranwachsen der Kinder?

(1-5)

43. Welchen Stellenwert hat frühkindliche Ernährungsbildung aus Sicht Ihrer Träger bzw. Fachberatung für Kinder?

(1-5)

44. Wie wird Ernährungsbildung Ihrer Meinung nach im Bildungsplan für die frühkindliche Bildung Ihres Bundeslandes berücksichtigt?

(1-5)

45. Ist Ernährungsbildung im pädagogischen Konzept bzw. im Qualitätsmanagement Ihrer Kita verankert?

- ☐ Ja
☐ Nein

46. In welchen Bereichen ist Ernährungsbildung im pädagogischen Konzept bzw. im Qualitätsmanagement Ihrer Kita verankert?

Hinweis: Diese Frage muss nur beantwortet werden, wenn Sie bei Frage 45: "Ist Ernährungsbildung im pädagogischen K..." die Antwort "Ja" angekreuzt haben.

47. Bitte nennen Sie Beispiele, wie Ernährungsbildung im pädagogischen Konzept bzw. im Qualitätsmanagement in Ihrer Kita verankert ist.

Hinweis: Diese Frage muss nur beantwortet werden, wenn Sie bei Frage 45: "Ist Ernährungsbildung im pädagogischen K..." die Antwort "Ja" angekreuzt haben.

48. Welche der folgenden Aktivitäten zur Ernährungsbildung finden in Ihrer Kita statt?
Mehrfachantwort möglich.

- ☐ Aktions- /Projekttag mit Ernährungsbezug
- ☐ Besuch von Bauernhof, Bäckerei, Wochenmarkt, Molkerei o. ä.
- ☐ Back- und Kochaktionen mit den Kindern
- ☐ Kulinarische/internationale Wochen
- ☐ Teilnahme am EU-Schulprogramm (EU-Schulmilch- und/oder Schulobst- und -gemüseprogramm)
- ☐ eigener Anbau von Gemüse, Kräutern und Obst Sonstige, und zwar: _____
- ☐ keine Angabe

49. Wie häufig finden die folgenden ernährungsbezogenen Bildungsangebote in Ihrer Kita statt?

	täglich	wöchentlich	gelegentlich	gar nicht
gemeinsames Einkaufen von Lebensmitteln	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Besprechung der Speisen mit den Kindern	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Einbezug der Kinder bei der Zubereitung von Mahlzeiten (z. B. Frühstück, Zwischenmahlzeit oder Koch- /Backaktionen)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
gemeinsames Tisch decken und abräumen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Experimente mit Lebensmitteln Sinnesübungen/sensorische Tests	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bilder- und Sachbücher zum Thema Ernährung	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Spiele mit Bezug zur Ernährung	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lieder mit Bezug zur Ernährung	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

50. Greifen Sie in Ihrer Kita im Bildungsbereich Ernährung unterstützend auf Materialien und Medien zurück?

- ☐ Ja
- ☐ Nein

51. Welche Materialien und Medien nutzen Sie in Ihrer Kita für den Bildungsbereich Ernährung?

Hinweis: Diese Frage muss nur beantwortet werden, wenn Sie bei Frage 50: "Greifen Sie in Ihrer Kita im Bildungsber..." die Antwort "Ja" angekreuzt haben.

52. Für welche Themen- /Handlungsfelder aus dem Bildungsbereich Ernährung wünschen Sie sich weitere unterstützende Materialien und Medien?

Hinweis: Diese Frage muss nur beantwortet werden, wenn Sie bei Frage 50: "Greifen Sie in Ihrer Kita im Bildungsber..." die Antwort "Ja" angekreuzt haben.

53. Für welche Themen- /Handlungsfelder aus dem Bildungsbereich Ernährung wünschen Sie sich unterstützende Materialien und Medien?

54. Gibt es in Ihrer Kita eine Küche, in der auch die Kinder Nahrung zubereiten dürfen?

- ☐ Ja
☐ Nein

55. Wie häufig nutzen Sie die Küche mit den Kindern für Aktivitäten zur Ernährungsbildung?

Hinweis: Diese Frage muss nur beantwortet werden, wenn Sie bei Frage 54: "Gibt es in Ihrer Kita eine Küche, in der..." die Antwort "Ja" angekreuzt haben.

- ☐ täglich
☐ wöchentlich
☐ gelegentlich
☐ nie

56. Warum gibt es in Ihrer Kita keine Kinder-Küche?

Hinweis: Diese Frage muss nur beantwortet werden, wenn Sie bei Frage 54: "Gibt es in Ihrer Kita eine Küche, in der..." die Antwort "Ja" angekreuzt haben.

- ☐ kein Bedarf
☐ fehlende finanzielle Mittel
☐ fehlende räumliche Kapazitäten
☐ Sonstiges, und zwar: _____

57. Verfügen Sie in Ihrer Kita über eine ausreichende Anzahl an Küchenwerkzeugen wie z. B. Küchenmesser, Sparschäler oder Brettchen, mit denen die Kinder arbeiten dürfen?

- ☐ Ja
☐ Teilweise
☐ Nein

58. Welche Küchenwerkzeuge fehlen aus Ihrer Sicht?

Hinweis: Diese Frage muss nur beantwortet werden, wenn Sie bei Frage 57: "Verfügen Sie in Ihrer Kita über eine aus..." die Antwort "Teilweise" oder „Nein“ angekreuzt haben.

59. Arbeiten Sie mit externen Institutionen, Gruppen und/oder Partnern im Bildungsbereich Ernährung zusammen?

- ☐ Ja
☐ Nein

60. Mit welchen Institutionen, Gruppen und / oder Partnern arbeiten Sie im Bildungsbereich Ernährung zusammen? Mehrfachantwort möglich.

Hinweis: Diese Frage muss nur beantwortet werden, wenn Sie bei Frage 59: "Arbeiten Sie mit externen Institutionen,...." die Antwort "Ja" angekreuzt haben.

- ☐ Krankenkasse
- ☐ Jugendamt
- ☐ Gesundheitsamt
- ☐ Verbraucherzentrale
- ☐ Landfrauen
- ☐ Ernährungsberatung
- ☐ Lebensmittelherzeuger/-hersteller (z. B. Bauernhof, Bäckerei)
- ☐ Hochschule
- ☐ Sonstige Institution/Gruppe, und zwar: _____

61. Kommunizieren Sie mit den Eltern über die Bedeutung von Ernährung für deren Kind? Mehrfachantwort möglich.

- ☐ Ja, im Rahmen des Aufnahmegesprächs.
- ☐ Ja, durch spontane Einzelgespräche.
- ☐ Ja, durch geplante / terminierte Einzelgespräche.
- ☐ Ja, durch Elternbriefe, Aushänge.
- ☐ Ja, bei Nachfrage durch die Eltern.
- ☐ Ja, durch Informationsveranstaltungen.
- ☐ Ja, durch Familiennachmittage (z. B. gemeinsames Kochen).
- ☐ Ja, wenn Probleme mit dem Kind auftreten.
- ☐ Sonstiges, und zwar: _____
- ☐ Nein.

62. Was sind für Sie die größten Herausforderungen bzw. Hindernisse bei der Umsetzung von Ernährungsbildung in Ihrer Kita? Mehrfachantwort möglich, maximal jedoch nur 3 Antworten.

- ☐ fehlende Küche für Kinder
- ☐ fehlende Küchenausstattung wie z. B. Küchenmesser, Sparschäler, Bretchen
- ☐ fehlender Speiseraum
- ☐ Kosten für Lebensmittel
- ☐ fehlendes Material/Medien für die pädagogische Arbeit wie Bücher und Spiele
- ☐ Personalmangel
- ☐ Zeitmangel
- ☐ Unfallgefahr/Sicherheit
- ☐ Hygienevorschriften
- ☐ Kompetenzen/Qualifikation des pädagogischen Personals
- ☐ Haltung des pädagogischen Personals
- ☐ fehlende Unterstützung durch den Träger/Fachberatung
- ☐ Sonstige, und zwar: _____
- ☐ keine Hindernisse vorhanden

63. Welche Bedingungen/Voraussetzungen wünschen Sie sich, damit die Ernährungsbildung in Ihrer Kita gestärkt werden kann? Nennen Sie maximal 3 Bedingungen/ Voraussetzungen.

Fortbildung im Bildungsbereich Ernährung

64. Haben Sie in den letzten 3 Jahren an einer Fortbildung aus dem Bereich Ernährung teilgenommen?

- ☐ Ja, 1 x
- ☐ Ja, mehrmals
- ☐ Nein

65. Welche inhaltlichen Schwerpunkte hatte Ihre letzte ernährungsbezogene Fortbildung?

Hinweis: Diese Frage muss nur beantwortet werden, wenn Sie bei Frage 64: "Haben Sie in den letzten 3 Jahren an ein..." die Antwort "Ja, 1 x" oder „Ja, mehrmals“ angekreuzt haben.

66. Wer war Anbieter Ihrer letzten ernährungsbezogenen Fortbildung?

Hinweis: Diese Frage muss nur beantwortet werden, wenn Sie bei Frage 64: "Haben Sie in den letzten 3 Jahren an ein..." die Antwort "Ja, 1 x" oder „Ja, mehrmals“ angekreuzt haben.

67. Wie wurde die letzte Fortbildungsmaßnahme finanziert? Mehrfachantwort möglich.

Hinweis: Diese Frage muss nur beantwortet werden, wenn Sie bei Frage 64: "Haben Sie in den letzten 3 Jahren an ein..." die Antwort "Ja, 1 x" oder „Ja, mehrmals“ angekreuzt haben.

- ☐ Fortbildungsbudget der Kita
- ☐ Finanzierung durch den Kita-Träger
- ☐ Förderverein/Sponsor
- ☐ eigene Finanzierung
- ☐ Sonstiges, und zwar: _____

68. Welche Fortbildungsinhalte im Bildungsbereich Ernährung wünschen Sie sich für sich selbst bzw. für Ihre Mitarbeiter*innen? Mehrfachantwort möglich, maximal jedoch nur 3 Antworten.

- ☐ Ernährungsempfehlungen für Kinder unter drei Jahren (U3)
- ☐ Ernährungsempfehlungen für Kinder über drei Jahre (Ü3)
- ☐ Nahrungszubereitung mit Kindern (praktisch)
- ☐ Hygiene in der Kita
- ☐ Mahlzeitengestaltung in der Kita
- ☐ Alternative Ernährungsformen (z. B. vegetarische Ernährung)
- ☐ Lebensmittelintoleranzen und Nahrungsmittelallergien bei Kindern
- ☐ Sinnesübungen mit Kindern
- ☐ Experimente mit Lebensmitteln
- ☐ Ernährung und Religion
- ☐ Ernährung anderer Kulturen
- ☐ Sonstige Inhalte, und zwar: _____
- ☐ keine Fortbildung

69. Wie groß ist Ihr *eigenes Interesse* an ernährungsbezogenen Fortbildungen teilzunehmen?

 (1-5)

70. Wie groß schätzen Sie das *Interesse Ihrer pädagogischen Mitarbeiter*innen* ein, an ernährungsbezogenen Fortbildungen teilzunehmen?

 (1-5)

71. Hat einer Ihrer pädagogischen Mitarbeiter*innen in den letzten 3 Jahren an einer Fortbildung aus dem Bereich Ernährung teilgenommen?

- ☐ Ja, ein*e Mitarbeiter*in
- ☐ Ja, mehrere Mitarbeiter*innen
- ☐ Nein

72. Welche Faktoren hemmen und/oder fördern die Teilnahme Ihrer pädagogischen Mitarbeiter*innen an ernährungsbezogenen Fortbildungen?

Hemmende
Faktoren:

Fördernde
Faktoren:

Abschlussfragen

73. Wie schätzen Sie den Stellenwert von Ernährungsbildung in Ihrer Kita in den nächsten 3 bis 5 Jahren im Vergleich zu heute ein?

(1-5)

74. Bitte begründen Sie Ihre Einschätzung.

Hinweis: Diese Frage muss nur beantwortet werden, wenn Sie bei Frage 73: "Wie schätzen Sie den Stellenwert von Ern..."

75. Haben Sie noch Anmerkungen, Kritik oder Gedanken, die Sie uns zur Ernährungsbildung in Kitas mitteilen wollen? Bitte schreiben Sie diese hier auf.

Herzlichen Dank für Ihre Teilnahme

Wir bedanken uns recht herzlich bei Ihnen
für die aktive Teilnahme an der bundesweiten Studie zur "Ernährungsbezogenen Bildungsarbeit
in Kitas und Schulen".

Freundliche Grüße,

Ihr Projektteam der Universität Paderborn

Prof. Dr. Helmut Heseke
Julia Hirsch
Rhea Dankers

