

University of Applied Sciences Koblenz

RheinMoselCampus Koblenz

Fachbereich: Sozialwissenschaften

Studiengang: Kindheits- und Sozialwissenschaften M.A.



Master-Thesis

Zur Erlangung des akademischen Grades Master of Arts „Kindheits- und Sozialwissenschaften“

Sabine Redecker

Partizipation der Kinder beim Essen in der Kita-
eine Herausforderung an die pädagogischen Fachkräfte
in der Kooperation mit Eltern

Vorgelegt von:

Sabine Redecker

Wiesenhof 7, 24217 Krokau

536648

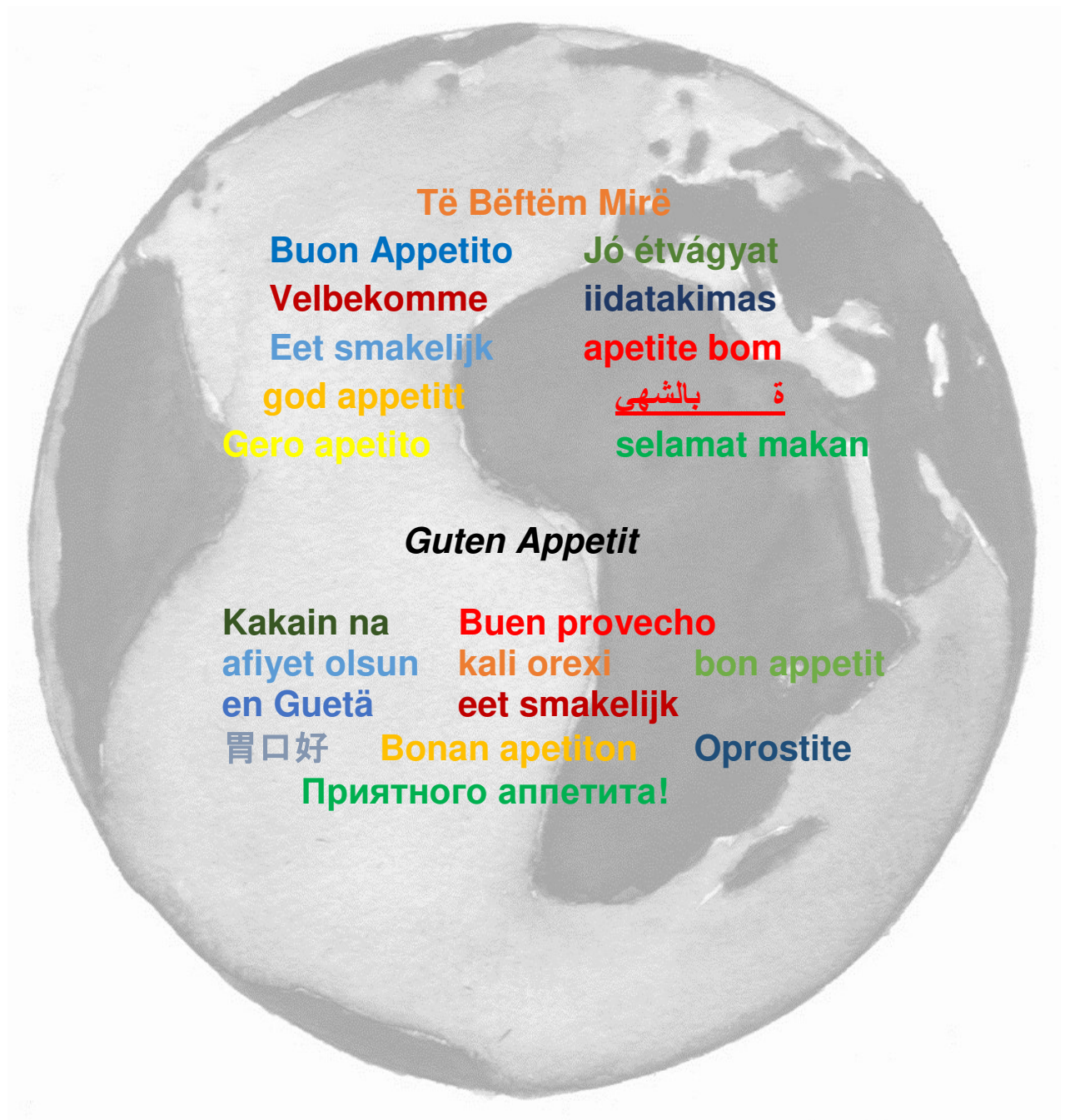
sabine.redecker@fh-kiel.de

Krokau, 10.01.19

Gutachterin (1. Korrektur): Prof. Dr. Raingard Knauer

Gutachter (2. Korrektur): Prof. Dr. Ralf Haderlein

■ Wintersemester 2018/19 Fachsemester 3



Të Bëftëm Mirë

Buon Appetito

Velbekomme

Eet smakelijk

god appetitt

Gero apetito

Jó étvágyat

iidatakimas

apetite bom

بالشهي

selamat makan

Guten Appetit

Kakain na

afiyet olsun

en Guetä

胃口好

Buen provecho

kali orexi

eet smakelijk

Bonan apetiton

Приятного аппетита!

bon appetit

Oprosite

I. Abkürzungsverzeichnis	6
II. Abbildungsverzeichnis	7
Abstract	8
1. Einleitung	10
2. Demokratische Partizipation in Kindertageseinrichtungen	
- eine Annäherung	13
2.1. Definition	13
2.2 Rechtlicher Rahmen für Partizipation in Kitas	14
2.3 Demokratische Partizipation im Zusammenhang von Bildung und Erziehung	15
2.4 Konzepte pädagogischer Ausgestaltung „Die Kinderstube der Demokratie“	22
2.4.1 Selbstbestimmtes Essen als verankertes Kinderrecht in einer Kitaverfassung	25
2.4.2 Demokratische Partizipation von Kindern und ihre Bedeutung in Bezug auf die Eltern	28
2.5 Resümee	30
3. Essen und Ernährung in Familien – ein vielfältiges Thema.....	31
3.1 Was ist Familie?	31
3.2 Vielfalt von Familien auch in Bezug auf das Essen	33
3.3 Esskulturen in der Familie	41
3.4 Mahlzeitenordnungen - Zur Anpassungsleistung von Familien	43
3.5 Gesellschaftliche Erwartungen an Ernährung in Familien	45
3.6 Essen in der Familienerziehung	48
3.7 Essverhalten und kindliche Geschmacksentwicklung	50
3.8 Resümee	53
4. Zusammenarbeit mit Müttern und Vätern in der Kita - vielfältige Herausforderungen	54
4.1 Gesetzliche Grundlagen der Elternkooperation	55
4.2 Elternkooperation als fachliche Anforderung	58
4.3. Beteiligung der Eltern	61
4.4 Resümee	67

5. Essen als Beteiligungsthema in der Kita - Herausforderungen an pädagogische Fachkräfte bei der Einbindung von Eltern - eine empirische Annäherung	68
5.1 Das Forschungsvorhaben - Erkenntnisinteresse.....	68
5.1.2. Forschungsmethode.....	72
5.1.3 Datendokumentation und Analysevorbereitung	76
5.2. Auswertung.....	80
5.2.1 Vorgehen bei der Datenanalyse	80
5.2.2 Darstellung der induktiv entwickelten Kategorien	84
5.3 Interpretation der Ergebnisse	99
6. Partizipation von Kindern beim Thema Essen	
– Herausforderung an die Kooperation mit Eltern.....	109
Literatur:.....	118

I. Abkürzungsverzeichnis

BGB	Bürgerliches Gesetzbuch
BiB	Bundesinstitut für Bevölkerungsforschung
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
BMFSFJ	Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend
BMFSJ	Bundesministeriums für Familie Senioren Frauen und Jugend
DJI	Deutsches Jugendinstitut
EVPRÄ	Ernährungsversorgung zwischen privatem und öffentlichem Raum – Der Essalltag von Familienhaushalten
GG	Grundgesetz
KiGGS	Studie zur Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland
KitaG	Gesetz zur Förderung von Kindern in Tageseinrichtungen und Tagespflegestellen (Kindertagesstättengesetz) Schleswig-Holstein
KJHG	Kinder- und Jugendhilfegesetz
NAP	Nationaler Aktionsplan Für ein kindergerechtes Deutschland
RKI	Robert Koch-Institut
SGB VIII	Sozialgesetzbuch – Kinder- und Jugendhilfe (Achstes Buch)
JMK	Jugendministerkonferenz
KMK	Kultusministerkonferenz

II. Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1 DELTA-Milieus in Deutschland - Ein Gesellschaftsmodell (delta-sozialforschung.de; Abruf 01.09.18)	34
---	----

Abstract

Im Rahmen der Anpassung ihrer Konzeptionen an die gesetzlichen Vorgaben der §§ 8 und 45 SGB VIII sind pädagogische Fachkräfte gefordert, sich mit dem Thema Partizipation auseinanderzusetzen. Die Beteiligung der Kinder wird somit zu einer Querschnittsaufgabe im alltäglichen pädagogischen Handeln in der Kindertageseinrichtung. Zu diesen Rechten gehört insbesondere das Recht der Kinder, über Angelegenheiten, die sie vor allem selbst betreffen, wie z.B. das Essen, zu entscheiden. Dieses Thema führt gleichzeitig schnell zu Fragen und Verunsicherungen seitens der Mütter und Väter.

Pädagogische Fachkräfte stehen demzufolge vor der Aufgabe, die Eltern in diese Prozesse miteinzubeziehen. Vor dem Hintergrund einer zunehmenden Heterogenität der Familien, der längeren Verweildauer der Kinder in der Institution Kita oder den unterschiedlichen Vorstellungen von Erziehung, Bildung und Betreuung kann sie diese Aufgabe u.U. verunsichern.

Ausgehend davon beschäftigt sich die Thesis mit der Fragestellung: Vor welchen Herausforderungen stehen pädagogische Fachkräfte bei der Einbindung von Eltern im Hinblick auf die Partizipation von Kindern bei dem Thema Essen/Mahlzeiten?

Zur Beantwortung werden theoretische Veröffentlichungen und Studien zur Annäherung an die Fragestellung herangezogen. Die Arbeit verfolgt das Thema empirisch auf der Basis qualitativer Erhebungen. Als Form wird die problemzentrierte Gruppendiskussion gewählt.

In der Auswertung zeigte sich, dass eine klare und einheitliche Verständigung zur konzeptionellen Ausrichtung sowie die Akzeptanz und Achtung einer vielfältigen und individuellen Elternschaft den Aufbau einer vertrauensvollen Kooperation unterstützt. Gleichzeitig benötigen pädagogische Fachkräfte jedoch Möglichkeiten zur fachlichen Reflexion, um ihre Elternzusammenarbeit, bezogen auf demokratische Partizipation mit Kindern, anzupassen.

Keywords: Partizipation, Kinderrechte, Mahlzeiten in Familien, Elternkooperation, Elternvielfalt.

Due to the adaptation of concepts to the guidelines of paragraphs 8 and 45 SGB VIII, pedagogical staff must enable participation in pedagogical practice. Therefore, children's participation has become a basic task for everyday pedagogical practice in early childhood institutions. This right to participate includes especially the children's right to take part in all decisions that concern themselves, like for instance what and how much food to eat. This leads to questions and uncertainties for mothers and fathers.

Therefore, pedagogical staff must include parents in these processes. Considering the rising heterogeneity of families, children's longer duration of stay in early childhood institutions, and different ideas and expectations concerning education and care, pedagogical staff might face some uncertainties in their practice.

Against this background, this thesis will deal with the following question: Which challenges do pedagogical staff face when including parents in processes of children's participation, in particular concerning meals?

To answer this question theoretical publications and studies are taken into account. The topic is dealt with empirically, based on qualitative data. For this, the approach of problem centered group discussion has been chosen.

Evaluation of the data shows that clear communication concerning the respective approach, as well as acceptance of and respect for individual parenthoods foster a trustful cooperation. Additionally, pedagogical staff need opportunities for professional reflection to adapt their work with parents to children's democratic participation.

Keywords:

Participation, children's rights, meals in families, cooperation with parents, parental diversity

1. Einleitung

Seit 2005 erfüllen Kindertageseinrichtungen¹ den Schutzauftrag nach §8a SGB VIII. Im Jahr 2012 ist dieser Auftrag als zentrale Aufgabe von Kindertageseinrichtungen im neuen Bundeskinderschutzgesetz verankert.

Die gesetzlichen Vorgaben der §§ 8 und 45 SGB VIII führen dazu, dass Leitungen und pädagogische Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen gefordert sind, sich mit dem Thema Partizipation auseinanderzusetzen. Die Beteiligung der Kinder sicher zu stellen, wird somit zu einem durchgängigen Auftrag im alltäglichen pädagogischen Handeln in der Kindertageseinrichtung. Vor allem das Recht der Kinder, über Angelegenheiten, die sie selbst betreffen, zu entscheiden, birgt eine besondere Verantwortung im Hinblick auf die Kooperation mit den Müttern und Vätern. Mit- und Selbstentscheidungsrechte beim Essen (als Thema dieser Thesis) berühren das familiäre Leben und führen schnell zu Fragen seitens der Eltern. Mit dieser Schnittstelle beschäftigt sich die folgende Thesis. Selbstbestimmungsrechte und Mitbestimmungsrechte für Kinder sind im Einvernehmen mit Eltern einzuführen und dauerhaft zu verankern.

Dazu werden im ersten Teil Grundlagen zur demokratischen Partizipation dargestellt. Dies sind neben der Auseinandersetzung, was unter demokratischer Partizipation zu verstehen ist, auch Fragen, die sich auf frühe Bildung und Partizipation beziehen. Die aktive Gestaltung der Bildungsprozesse erwartet die Beteiligung der Kinder. (vgl. Hansen u.a. 2011, S. 12)

Erziehung ist eine weitere Aufgabe, die zum Auftrag der Kindertagesbetreuung zählt. Fachkräfte, die pädagogisch verantwortungsvoll im Sinne demokratischer Partizipation erziehen, müssen wissen, dass sie gegenüber den Kindern ihre Macht einsetzen. Diese Tatsache ergibt sich aus der Erziehungsbedürftigkeit des Kindes. (vgl. ebd. S. 27)

Die Beteiligung der Kinder beim Essen in der Kita wirkt sich möglicherweise auf die Familie aus. Familien sind heute vielfältiger und diese Vielfalt drückt sich auch in der

¹ Neben dem Begriff der Kindertageseinrichtung findet, aufgrund der besseren Lesbarkeit, auch der Begriff der Kita Verwendung.

Mahlzeitengestaltung der Familien aus. Diesem Thema widmet sich der anschließende Teil dieser Arbeit. Familie findet heute unter veränderten Rahmenbedingungen statt. Neben dem Aufwachsen in vielfältigen Familienformen haben sich auch Erziehungsstile verändert. „Der traditionelle ‚Befehlshaushalt‘ ist zum ‚Verhandlungshaushalt‘ geworden“. (Tschöpe-Scheffler 2014, S. 15) Gleichzeitig steht Familie und damit auch das, was als Mahlzeit auf den Familientisch kommt, unter gesellschaftlicher Beobachtung. Die Auswirkungen ernährungsbedingter Erkrankungen haben in den vergangenen Jahren stark zugenommen. Eine Studie, die dies veranschaulicht, ist die KiGGS-Studie (o.V. 30.11.18, www.kiggs-studie.de), die in vorliegender Thesis Berücksichtigung finden wird. Insbesondere Familien, die durch erschwerte Lebenssituationen oder benachteiligte Lebenslagen besonderen Herausforderungen unterliegen, fällt es schwer, gesellschaftlichen Erwartungen zu entsprechen. (vgl. ebd. S. 15f.) Es werden unter ungleichen Voraussetzungen gleiche Leistungen von ihnen erwartet, die sie aber gar nicht erbringen können, da ihnen dazu die Mittel fehlen. (vgl. Jurczyk 2014, S.131)

Mahlzeiten spielen ebenso kulturelle Verschiedenheiten wieder. Wie sie gestaltet sind, was aufgetischt wird, ist immer auch Ausdruck einer vielfältigen familiären Lebensgestaltung. Eva Barlösius spricht von einer kulturellen Ordnung des natürlichen Nahrungsangebots, wenn von „essbaren“ oder „nicht essbaren“ Lebensmitteln gesprochen wird. Hierzu zählen auch Unterscheidungen, was als feine gehobene Küche oder einfache Alltagsküche gilt oder welche Lebensmittel aus ethischen oder religiösen Gründen als essbar gelten. (vgl. Barlösius 2016, S. 101)

All diese Einflüsse wirken sich auf die Kinder und ihr Essverhalten aus. Gleichzeitig verweigern Kinder bestimmte Nahrungsmittel oder bevorzugen über einen längeren Zeitraum nur ganz bestimmtes Essen. Warum das so ist, wird zum Ende des Kapitels beleuchtet.

Den Abschluss der theoretischen Annäherung an das Thema dieser Arbeit stellt das Kapitel „Zur Zusammenarbeit mit Müttern und Vätern“ dar. Hier werden Anforderungen beschrieben, denen sich pädagogische Fachkräfte gegenwärtig in der Kooperation mit

Eltern gegenüber sehen. Das Engagement der Fachkräfte², bezogen auf die Ausgestaltung einer gelingenden Elternkooperation, muss sich bewusstmachen, dass es immer um das Kind geht. Fachkräfte, denen es gelingt, eine Kooperation in gegenseitigem Respekt und Wertschätzung zu gestalten, erleben, dass sich dies unmittelbar auch auf die Kinder auswirkt. (vgl. Roth 2014, S. 141) Kinder, die erfahren, dass pädagogische Fachkräfte und Eltern miteinander gut auskommen, fällt es leichter, sich in den Kindertageseinrichtungen Lernerfahrungen zu öffnen. (vgl. ebd. S. 142) Diese Voraussetzung wurde bereits 2005 vom wissenschaftlichen Beirat für Familienfragen formuliert. Dort hieß es u.a., dass es von enormer Wichtigkeit ist, wenn Personen, die sich die Erziehung teilen, in der grundlegenden Ausrichtung ihres Erziehungsverhaltens übereinstimmen. (vgl. BMFSFJ, 2005. S. 20 12.12.18, www.bmfsfj.de)

Vor dem Hintergrund, dass gegenwärtig fast alle Kinder in Deutschland eine Kindertageseinrichtung besuchen, brauchen pädagogische Fachkräfte, neben der Auseinandersetzung über ihr Bildungs- Erziehungs- und Betreuungsverständnis gegenüber den Kindern, auch eine fachliche Auseinandersetzung darüber, wie sie eine gelingende Elternkooperation, unter Berücksichtigung einer vielfältigen Elternschaft, gestalten können.

Diese Annahme bildet den Ausgangspunkt des Forschungsvorhabens dieser Arbeit und der Fragestellung, die sich daraus bezogen auf das Thema ergibt. Das Interesse der Arbeit bezieht sich auf Kompetenzen, die pädagogische Fachkräfte dabei unterstützen können, Eltern in Prozesse der Demokratisierung einer Kita einzubinden und somit die Akzeptanz für eine Beteiligungskultur, im Sinne einer demokratischen Kita, zu erlangen. Die zugrundeliegende Fragestellung lautet:

Vor welchen Herausforderungen stehen pädagogische Fachkräfte bei der Einbindung von Eltern im Hinblick auf die Partizipation von Kindern bei dem Thema Essen/Mahlzeiten?

Die Arbeit verfolgt das Thema empirisch auf der Basis qualitativer Erhebungen. Die Entscheidung für das qualitative Vorgehen folgt der Fragestellung, als Form wird die

² Der Begriff Fachkräfte und pädagogische Fachkräfte, bezieht sich auf alle Frauen und Männer, im Arbeitsfeld der Kindertagesbetreuung.

problemzentrierte Gruppendiskussion gewählt. Sie bietet sich an, da es um die Auseinandersetzung mit gemeinsamen Erfahrungsräumen geht. Dabei steht die „Repräsentanz“ (Przyborski/Riegler 2010, S. 438) der ausgewählten Gruppe, ihre Erfahrungen betreffend, im Vordergrund. (vgl. Kühn/Koscherl 2018, S. 268) Ein Leitfaden strukturiert die Diskussion. Die Gruppendiskussionen werden zum einen mit pädagogischen Fachkräften und zum anderen mit einer Elterngruppe geführt. Die Größe beträgt fünf bis sechs Teilnehmer*innen. Voraussetzung für die Gruppendiskussionen ist das Vorhandensein einer Verfassung nach dem Konzept „Die Kinderstube der Demokratie“.

Das Kapitel zur empirischen Beantwortung der Fragestellung beinhaltet die Darstellung des Forschungsdesigns und die Vorstellung der Forschungsergebnisse. Die Auswertung der erhobenen Daten folgen dem inhaltsanalytischen Ablaufmodell nach Mayring (1999).

2. Demokratische Partizipation in Kindertageseinrichtungen - eine Annäherung

In dem ersten Teil der theoretischen Auseinandersetzung dieser Masterthesis steht die Annäherung an den Begriff der demokratischen Partizipation im Zusammenhang mit Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen. Dazu werden rechtliche Rahmenbedingungen beschrieben, bevor diese in zentrale Aufgaben der Kindertagesbetreuung einfließen. Abschließend wird „Die Kinderstube der Demokratie“ als ein Konzept zur Umsetzung von demokratischer Partizipation in Kitas dargestellt.

2.1. Definition

Der Begriff Partizipation stammt aus dem Lateinischen und meint „das Teilhaben, Teilnehmen, Beteiligtsein“, der Begriff Demokratie stammt aus dem Griechischen und bedeutet „Herrschaft des Volkes“.

Die deutsche Verfassung verwendet im Grundgesetz (GG) den Begriff der freiheitlich-demokratischen Grundordnung. Darunter wird die demokratische Ordnung in Deutschland verstanden, in der demokratische Prinzipien (vgl. Art. 20 GG) und Grundwerte gelten, die unantastbar sind. Vorangestellt wird die Würde des einzelnen Menschen. (vgl. Thurich 2011, S. 82)

Demokratische Partizipation beinhaltet wesentliche Punkte der freiheitlich-demokratischen Grundordnung wie den Aspekt der Teilhabe und Prinzipien, die es Menschen

überhaupt erst ermöglichen, Macht zu teilen. Die vorliegende Masterthesis bezieht sich auf dieses Verständnis.

Partizipieren bedeutet demnach: mitwirken, mitgestalten, mitbestimmen zu können. „Partizipation als Mitbestimmung bezieht sich auf Entscheidungen und Entscheidungsverfahren sowie auf die Möglichkeiten des Einzelnen, darauf Einfluss zu nehmen.“ (Hansen u.a. 2011, S. 19)

Ein grundlegendes Merkmal von Partizipation baut auf Menschen die fähig sind, selbst zu bestimmen und somit für sich selbst und für die Gemeinschaft bedeutsame Entscheidungen zu fällen, oder daran mitzuwirken. (vgl. ebd. S. 19) Demokratische Partizipation gehört in Kindertageseinrichtungen zu einer zentralen Aufgabe, die gesetzlich gefordert wird.

2.2 Rechtlicher Rahmen für Partizipation in Kitas

Im Zusammenhang mit einer umfassenden Sorgerechtsreform 1980 wurde der Wandel weg von der elterlichen Gewalt hin zur elterlichen Sorge vollzogen. Gleichzeitig wurde den Kindern und Jugendlichen durch den § 1626 (Absatz 2) im Bürgerlichen Gesetzbuch (BGB) die Mitsprache an allen sie betreffenden Entscheidungen ihrer Eltern rechtsverbindlich zugesprochen. (vgl. Maywald 2009, S. 17)

Die UN-Konvention über die Rechte des Kindes wurde 1989 verabschiedet. Gleichzeitig reformierte sich das Jugendwohlfahrtsgesetz zum Kinder- und Jugendhilfegesetz KJHG (1990). Zwischen 2005 und 2010 entstand in diesem Zuge ein nationaler Aktionsplan für ein kindgerechtes Deutschland (NAP, 2005-2010), dessen Basis die Kinderrechtskonvention darstellt. Dort werden sechs zentrale Handlungsfelder benannt. Ein Handlungsfeld beschreibt die Beteiligung von Kindern und Jugendlichen. Dazu zählen: die Entwicklung von Qualitätsstandards für Beteiligung, die Verankerung von Kinder- und Beteiligungsrechten in Curricula, Ausbildungs-, Studienordnungen und in spezifischen Weiterbildungsangeboten für einschlägige Fachkräfte. (vgl. Braches-Chyrek 2014, S. 419ff.)

Mit in Kraft treten des § 8a SGBVIII im Jahr 2005, dem sogenannten Schutzauftrag bei Kindeswohlgefährdung, wurde Kindern weitere Schutzmaßnahmen zugesprochen. Er gilt sowohl für die Jugendämter und für alle anderen Einrichtungen und Dienste im

Bereich der Kinder- und Jugendhilfe. Dazu zählen die Kindertageseinrichtungen. (vgl. Maywald 2009, S. 33) Im Jahr 2012 ist dieser Schutzauftrag, als zentrale Aufgabe von Kindertageseinrichtungen, im neuen Bundeskinderschutzgesetz verankert. Dabei wurden mit § 8b und § 79a im SGB VIII zwei neue Regelungen eingeführt, die die fachliche Beratung von Kindern und Jugendlichen berücksichtigen und für die Schaffung verbindlicher Netzwerkstrukturen im Kinderschutz sorgen. Im § 8b SGB VIII sind darüber hinaus Beteiligungsrechte von Kindern beschrieben und Ansprüche auf „[...] Beteiligung von Kindern und Jugendlichen an strukturellen Entscheidungen in der Einrichtung sowie zu Beschwerdeverfahren in persönlichen Angelegenheiten“ (§ 8b SGB VIII, 2.2) formuliert. Auch in allen Bildungsleitlinien wird die entwicklungsgemäße Partizipation als Querschnittsaufgabe erwartet. (vgl. JMK/KMK 2004, S. 4)

Gleichzeitig wird von den Trägern einer Einrichtung, „in der Kinder oder Jugendliche ganztägig für einen Teil des Tages betreut werden“ (§ 45(1) SGB VIII), erwartet, die gesetzlichen Vorgaben der §§ 8 und 45 SGB VIII konzeptionell nachzuweisen. (vgl. Hansen/Knauer 2016, S. 47) Seitdem sind Leitungen und pädagogische Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen gefordert, sich mit dem Thema Partizipation auseinanderzusetzen. Insbesondere die Entwicklung von Beschwerdeverfahren braucht jedoch die Einbindung in ein demokratisches Grundverständnis der pädagogischen Ausrichtung. (vgl. ebd. S. 48) Wie es gelingen kann, die Kita als einen Ort zu gestalten, in der demokratische Partizipation als Grundausrichtung gelebt werden kann, beleuchtet das folgende Kapitel dieser Thesis.

2.3 Demokratische Partizipation im Zusammenhang von Bildung und Erziehung

Demokratische Partizipation, im Zusammenhang von Bildung und Erziehung, leitet sich aus unterschiedlichen Theorien ab. Dazu zählt die Annahme des sich selbst bildenden Kindes. Gerd Schäfer (2001) beschreibt diese wie folgt:

„Selbst-Bildung, besser Bildung des Selbst, der eigenen Persönlichkeit. Der Prozess der Bildung wird daher auch nicht durch Belehrung und Faktenwissen angetrieben. Der Begriff der Selbstbildung weist demnach darauf hin, dass ohne die aktive oder wenigstens passiv-reagierende Tätigkeit des Subjekts weder Selbstbilder noch Weltbilder zustande kommen. Er soll jedoch nicht suggerieren, dass Selbstbildung im engeren oder im weiteren Sinn eine autonome Tätigkeit des Subjekts aus sich selbst heraus sei. Vielmehr dienen die folgenden Überlegungen dazu, deutlich zu machen, dass Selbst- und Weltbild – bis in körperliche Strukturen – durch die

biographisch erfahreneren Beziehungen mit strukturiert werden und zwar im Sinne einer sozialen und kulturellen Ausdifferenzierung oder auch Einschränkung von Möglichkeiten, die dem Säugling als allgemein menschlichem Wesen, wie auch als spezifischem Individuum mitgegeben sind“. (Schäfer 2001, S. 89)

Bereits im Bildungsbegriff von Wilhelm von Humboldt (1767-1835) stand die Bildung des Selbst im Zentrum. Ihm ging es darum, die Persönlichkeit mit all ihren Sinnen und Kräften zu formen. Bildung war somit verbunden mit Emanzipation, mit Teilhabe an der Gesellschaft. Gleichzeitig sollte Bildung zur Emanzipation der Gesellschaft beitragen. (vgl. Rabe-Kleberg 2018, S. 172): „*Auch in frühkindlichen Bildungsprozessen geht es um Welterkenntnis und Bedeutungen, um Verständnis des Selbst und um Bindung zu Anderen und immer um Partizipation.*“ (a.a.O.) In diesem Zusammenhang wird der Begriff der Ko-Konstruktion bedeutsam. Gemeint ist hiermit jegliche Form von geteiltem Wissen, in Abhängigkeit der Einigung auf eine gemeinsame Bedeutung einzelner Aspekte der Welt. (vgl. Völkel 2002, S. 163)

Diese konstruktivistische Perspektive beschreibt drei grundlegende Merkmale für Kinder als lernende Subjekte: „*Sie sind strukturdeterminiert, selbstreferentiell und nicht trivial.*“ (Werning 1998, S. 40) Die Strukturdeterminiertheit umfasst die Annahme, dass Kinder nicht von außen zu bestimmten Reaktionen veranlasst bzw. determiniert werden können. Selbstreferentialität beschreibt die Fähigkeit, einen Bezug zu sich selbst in Abgrenzung zur Umwelt herzustellen. Unter „nicht trivial“ wird die Fähigkeit verstanden, Reaktionen zu zeigen, die im Gegensatz zum Umgang mit Gegenständen nicht vorhersehbar und somit nicht trivial sind. (vgl. a. a. O)

Drei klassische Ansätze begründen den Konstruktivismus.

- Der pragmatische Ansatz von John Dewey. Dieser beschreibt Lernen als aktiven Vorgang, der keine äußeren Wirklichkeiten abbildet, sondern sich aufgrund eigener Wahrnehmungen und Interpretationen selbst herstellt. (vgl. Reich 2008, S. 71)
- Der Ansatz von Jean Piaget mit seiner konstruktiven Psychologie. Er unterscheidet zwei Wirkkräfte beim Lernen: die Assimilation, ein Schema, mit dessen Hilfe Kinder Ereignisse einordnen, strukturieren, deuten und das in der Verbindung mit Akkommodation. Hierdurch können unterschiedliche Umweltbedingungen situativ angepasst werden. (vgl. ebd.)

- Der soziokulturelle Ansatz von Lev S. Wygotzki. Sein Ansatz betont den Zusammenhang von Kognition und Sozialisation. Nach ihm lösen kooperative menschliche Tätigkeiten einen lernsteigernden Effekt aus. Soziale Konstruktionen von Wirklichkeit werden in Interaktionen aufgebaut. (vgl. Reich 2008, S. 72)

Die vorgestellten Ansätze stellen die aktive Seite des Lernens in den Mittelpunkt. Das Kind wird als aktiver Lerner verstanden, dessen Lernprozesse ganz eng mit Handlungen verknüpft sind. Reich bezeichnet dieses Lernen als grundsätzliche Spannung zwischen Subjekt und Umwelt. (vgl. Reich 2008, S. 73) Diese Sichtweise auf Lernen muss im pädagogischen Handeln, bezüglich frühkindlicher Bildungsprozesse, Berücksichtigung finden. Als aktive Bildungsbegleiterin wird die pädagogische Fachkraft zur Beteiligten des Bildungsprozesses; das heißt, das Kind dabei³ anzuregen, „seine Konstruktion von Wirklichkeit zu hinterfragen, zu überprüfen, weiterzuentwickeln, zu verwerfen, zu betätigen etc.“ (Werning 1998, S. 41)

Insbesondere durch diese ko-konstruktivistische Perspektive wird deutlich, dass sich Bildung nur unter Beteiligung des Kindes vollzieht.

Somit stehen Kindertageseinrichtungen sowohl für eine pädagogische, bildende als auch für eine soziale, erziehende Orientierung. (vgl. Rabe-Kleberg 2018, S. 170) Inwiefern dies Bedeutung für die Begleitung des Kindes spielt, wird unter dem Begriff Erziehung diskutiert. Erziehung ist seinem Verständnis nach weitaus weniger eindeutig als der Begriff der Bildung. Erziehung wurde lange Zeit so verstanden, dass der Erwachsene der Erziehende ist. Nach dem Verständnis von Martin Buber (1878-1965) beruht Erziehung jedoch auf einer dialogischen Beziehung. Diese braucht vor allem verlässliche Bindungen, die in Liebe und Vertrauen gebettet sind. (vgl. Thesing 2007, S. 61)

Ausgehend von einer angelegten Selbststeuerung des Kindes, das sich Bildung selbst aneignet, benötigt es Bezugspersonen, um die Welt zu verstehen bzw. sich die Welt zu erklären. Kinder sind darauf angewiesen, dass sie auf Erwachsene treffen, die sie

³ Es sei darauf hingewiesen, dass in vielen kindheitspädagogischen Fachbezügen die Begriffe Bildung und Lernen synonym verwandt werden, die Autorin der vorliegenden Arbeit verweist an dieser Stelle darauf, dass eine begriffliche Klärung hier notwendig wäre, darauf wird an dieser Stelle verzichtet.

erziehen. Bspw. benötigen Kinder, um Sprache perfekt zu lernen, die sprachliche Interaktion mit einem vollständigen Sprachbild eines Erwachsenen. (vgl. Dollase 2006, S.93) Rainer Dollase spricht in diesem Zusammenhang von ‚guided participation‘ (a. O.)

Rolf Göppel bezieht den Begriff der Erziehung nicht primär auf spezifische isolierte Erziehungsakte oder Maßnahmen, (vgl. Göppel 2010, S. 267) sondern beschreibt Erziehung *„als gesamten Komplex von reflektierter Verantwortungsübernahme, von Lebensraum-, Alltags- und Beziehungsgestaltung von Erwachsenen für/mit Kinder(n) und Jugendlichen.“* (ebd. 2010, S. 267) Sein Verständnis von Erziehung bezieht sich somit auf alltägliche Anpassungs- und Aushandlungsprozesse, die Erziehung ausmachen.

Ansprüche an demokratische Partizipation, die daraus abzuleiten sind, verdeutlichen das nachfolgende Zitat:

„Eine Demokratiebildung fördernde erzieherische Tätigkeit der Erwachsenen bedarf also bewusster Entscheidungen und Gestaltungsanstrengungen der Fachkräfte, einer individuellen demokratieförderlichen Haltung, einer gemeinschaftlichen Einigung auf demokratische Mindeststandards und einer pädagogischen Gestaltung des Handlungsraums Kindertageseinrichtung.“
(Knauer/Sturzenhecker 2016, S. 39)

Anforderungen an Bildung und Erziehung stellen hohe Erwartungen an pädagogische Fachkräfte. Sie sind diejenigen, die wissenschaftliche Erkenntnisse in die Praxis übertragen müssen. In ihrer Verantwortung liegen die Umsetzungskonzepte zur frühen Bildung und Erziehung. In der Praxis der Kindertageseinrichtungen sind Bildungserfahrungen häufig mit Erziehungsvorstellungen der Fachkräfte verbunden. Erziehungsvorstellungen seitens der Fachkräfte drücken sich auch in Regeln für die Kinder aus. Indem den Kindern etwas erlaubt oder verboten wird, werden pädagogische Fachkräfte erzieherisch tätig. (vgl. Knauer/Sturzenhecker 2016, S. 7) Dabei spielt die Kommunikation der Erziehenden eine große Rolle. Sie beeinflusst, wie den Kindern etwas vermittelt wird. Wenn Bildung als Aneignung und Erziehung als Vermittlung verstanden wird, brauchen pädagogische Fachkräfte ein Verständnis darüber, wie sie ihre Erziehungs- und Bildungsvorstellungen in ein angemessenes Interaktionsverhältnis übersetzen. Eine kommunikativ verfasste Erziehung ist schlussfolgernd auf Partizipation ausgerichtet. (vgl. Liegle 2014, S. 37)

Hinzu kommt der generationssoziologische Blick auf Kindheit, er verweist auf Ungleichheit zwischen Erwachsenen und Kindern. Sie werden in Relation zu Erwachsenen gestellt, in denen vor allem die Machtunterschiede zwischen Erwachsenen und Kindern kontinuierlich neu geordnet oder umstrukturiert werden und zwar allgemein gesellschaftlich, z. B. durch gesetzliche Festlegungen, was ein Kind darf und was nicht, sowie in alltäglicher Interaktion zwischen Erwachsenen und Kindern. (vgl. Rabe-Kleberg 2018, S. 170ff.)

Erziehung findet neben der Kita auch zu Hause statt. Die natürliche Erziehungskompetenz liegt bei den Eltern, die Kita nimmt zeitlich begrenzt erzieherischen Einfluss auf die Kinder. Dabei werden u.U. jeweils andere Bildungsziele und Erziehungsstile verfolgt. (vgl. Klein/Vogt 2008, S. 48)

Machtunterschiede zwischen Erwachsenen und Kindern

Angelehnt an Dewey's „embryonic society“, (Dewey 2002, S.23 ff.) fungiert die Kita als „kleine Gesellschaft“. In dieser werden, vergleichbar mit einer „großen Gesellschaft“, Strukturen und Handlungsweisen organisiert und durchgeführt. Der Eintritt jedes einzelnen Kindes in diese zunächst neue Gesellschaft der Kindertageseinrichtung ist mit vielen Fragen verbunden, die die Machtunterschiede zwischen den pädagogischen Fachkräften und den Kindern verdeutlichen. Was darf ich hier? Wer hat etwas zu sagen? Was kann ich hier tun? Was will ich tun? (vgl. Hansen/Knauer 2015, S. 19) In der Regel sind es die pädagogischen Fachkräfte, die den Kindern gegenüber diese Fragen beantworten. Damit werden sie zu mächtigen Personen, versehen mit dem Wissen darüber, wie das Leben in der Gesellschaft der Kita funktioniert. Sie sind ausgestattet mit:

- Handlungs- oder Gestaltungsmacht - die Gestaltung der Umwelt des Kindes: Wie setzen sich die Gruppen zusammen? Wie gestaltet sich der Tag? Welche Regeln gilt es zu beachten? Wie werden Gruppenräume eingerichtet und gestaltet? (vgl. Hansen u.a. 2011, S. 28)
- Verfügungsmacht – die Ressourcenhoheit der pädagogischen Fachkräfte, z.B. zu den Schranckschlüsseln, der Platzierung von Mobiliar und Gegenständen (welche und wie viele), Geldmittel und die Entscheidung darüber was, wofür und wieviel ausgegeben wird. (vgl. a.a.O.)

- Definitions- oder Deutungsmacht - die Meinungen der pädagogischen Fachkräfte zu Themen bestimmen, was gut oder schlecht, schön, hässlich, lieb oder böse ist. Ihre Bewertung entscheidet darüber, ob kindliches Verhalten normgerecht oder abweichend ist. Der Pädagoge bestimmt, worauf bei dem Kind besonders zu achten ist, dabei ist es unwichtig, womit das Kind sich gerade beschäftigt. Und er bestimmt nicht nur, wo genau hinzuschauen ist, der Pädagoge weiß auch, wie das Kind sein sollte. Dieses Verhalten kann auf der individuellen Ebene zu Unsicherheit führen. Auf der Beziehungsebene verstärkt man hiermit die Asymmetrie und erzeugt Abhängigkeit. (vgl. Viernickel 2010, S. 36)
- Mobilisierungsmacht - Kinder sind auf die Zuwendung der Erwachsenen angewiesen, deshalb müssen sie mit ihnen zusammenarbeiten; Erwachsene können Kinder manipulieren, indem sie sie zu etwas überreden und Kinder so ihren Meinungen oder Ideen folgen. (vgl. Hansen u.a. 2011, S. 29)

Demgegenüber können Kinder ebenfalls machtvoll agieren. Beispielsweise haben sie Handlungs- oder Gestaltungsmacht durch die Auswahl, wer mitspielen darf und wer nicht oder wie etwas gespielt wird. Sie stellen ihre Verfügungsmacht dar, indem sie besonderes Spielzeug mitbringen und vorgeben, wer daran teilhaben darf oder wem es gegeben wird. Sie bestimmen, wer lieb oder böse ist, was gerecht oder ungerecht ist. So drücken sie Definitions- oder Deutungsmacht aus. Mobilisierungsmacht zeigen sie, wenn sie andere Kinder für etwas gewinnen möchten und damit drohen, die Freundschaft aufzukündigen, wenn ein anderes Kind etwas nicht mitmachen möchte. (vgl. Hansen u.a. S. 29)

Vor diesem Hintergrund lohnt sich eine Auseinandersetzung zur Rolle der Macht in Kindertageseinrichtungen. Macht gleichberechtigt zu teilen, wie es die Gewaltenteilung in unserer Gesellschaft vorsieht, ist allerdings auf die Kindertagesbetreuung nicht übertragbar, „[...] denn die Erwachsenen haben auch die Macht und die Verantwortung, darüber zu entscheiden, worüber die Kinder mitentscheiden dürfen und worüber nicht.“ (Hansen u.a. 2011, S. 149)

Die Machtstellung der Fachkräfte gegenüber den Kindern ergibt sich aus dem generationalen Zusammenhang und ist sie an vielen Stellen gerechtfertigt, da immer auch

Sicherheits- und Fürsorgeaspekte gegenüber den Kindern verantwortet werden müssen. Kinder dürfen jedoch nicht zu Machtoobjekten werden. Das Spannungsfeld zwischen positiver Machtnutzung und möglichem Machtmissbrauch muss immer wieder reflektiert und bewertet werden. (vgl. Knauer/Sturzenhecker 2016, S. 33)

Hannah Arendt näherte sich dem Machtbegriff, indem sie zwischen Macht und Gewalt differenziert. Unter Macht versteht sie, dass sie auf Zustimmung oder zumindest Billigung angewiesen ist. Demjenigen, der Macht ausübt, wird diese Zustimmung jedoch entzogen und wird diese Entmächtigung von Machtinhaber*innen nicht akzeptiert, dann wird Macht zur Gewalt, da sie gegen den ausdrücklichen Willen Anderer durchgesetzt wird. (vgl. Arendt 1970, S. 42 ff.)

Übertragen auf die pädagogischen Beziehungen zwischen Kindern und Erwachsenen zeigt sich, dass auch Kinder der Machtausübung seitens der Erwachsenen widersprechen, wenn sie von ihnen nicht akzeptiert wird, z.B. indem sie eine Regel nicht befolgen, Spielangebote verweigern oder beim Essen über Bauchweh klagen, weil sie etwas probieren sollen, dass ihnen nicht schmeckt. Wenn pädagogische Fachkräfte an diesen Stellen ihre Anliegen dennoch umsetzen wollen, dann müssen sie Gewalt oder Zwangsmittel anwenden, um ihren Willen durchzusetzen. (vgl. Hansen u.a. 2011, S. 32 ff.) Demokratische Partizipation in Zusammenhang von Bildung und Erziehung thematisiert diese Relation. Etwas dürfen oder nicht dürfen, etwas lernen oder eine Lernerfahrung vorzuenthalten, umsorgt oder abgelehnt zu werden steht in einem engen Zusammenhang zur demokratischen Partizipation. Heinrich Kupffer (1980) beschreibt diese Relation wie folgt: *„Was wünschen wir, woran wollen wir uns halten, welche Konstellation zwischen ungleichen Partnern halten wir für angemessen? [...] Die Freiheit des jungen Menschen ergibt sich nicht von selbst; sie muss gewollt, beschlossen und gestaltet werden.“* (Kupffer 1980, S. 18)

Er weist mit diesem Zitat auf drei Aspekte hin, die für die Umsetzung von demokratischer Partizipation wesentlich sind.

1. Individuelle Haltung meint die persönliche Auseinandersetzung über das Verhältnis zwischen den Fachkräften und den Kindern. Dies betrifft insbesondere das Bild vom Kind, das Bildungsverständnis und die daraus entstehende pädagogische Interaktion. (vgl. Hansen/Knauer u. V. 2016)

2. Strukturelle Verankerung bezieht sich auf die Regelung einer geteilten Macht innerhalb der Kita. (vgl. ebd.)
3. Pädagogische Gestaltung meint die didaktisch-methodische Ausgestaltung. (vgl. ebd.)

Alle drei genannten Aspekte sind wesentliche Voraussetzungen für gelingende Partizipation in Kitas. (vgl. Hansen/Knauer u. V. 2016) Die Gestaltung von demokratischer Demokratie in Kindertagesstätten verantworten die pädagogischen Fachkräfte. Sie stehen vor der Aufgabe, diese in der alltäglichen Praxis zu verankern und die Kita als demokratischen Ort zu gestalten. In den Konzepten „Die Kinderstube der Demokratie“ (Hansen u.a. 2006) und „Mitentscheiden und Mithandeln in der Kita“ (Hansen/Knauer 2015) werden dazu zwei didaktische Vorgehensweisen beschrieben. Im Rahmen von Fortbildungen werden Fachkräfte unterstützt, eine gemeinsame demokratische Haltung zu entwickeln, die die Kultur der Kita mit allen Beteiligten leitet. Ziel der Fortbildungen ist es, Partizipation sowohl im Alltagsleben der Kita zu etablieren als auch strukturelle Rahmenbedingungen für Partizipation zu beschließen. Die Kernpunkte dieser Konzepte werden folgend dargestellt.

2.4 Konzepte pädagogischer Ausgestaltung „Die Kinderstube der Demokratie“

„Die Kinderstube der Demokratie“ wurde ab 2001 von Rüdiger Hansen, Rainard Knauer und Bianca Friedrich entwickelt und wird seitdem in enger Verbindung von Theorie, Fortbildungsdidaktik und Praxis ständig überprüft und erweitert. (vgl. Redecker u.a. 2017, S. 6f.) Das Modell ermöglicht pädagogischen Fachkräften, didaktische und methodische Erfahrungen mit der Umsetzung von Partizipation zu sammeln. Diese Erfahrungen führen dazu, „[] dass durch die Fortbildung intensive Diskussions- und Klärungsprozesse in Bezug auf die demokratische Verfasstheit der Einrichtung angestoßen wurden.“ (Hansen u.a. 2011, S. 345)

Durch die Verankerung von Demokratie als Handlungsprinzip in der alltäglichen pädagogischen Arbeit eignen sich die pädagogischen Fachkräfte u.U. eine veränderte Sichtweise gegenüber den Kindern an. Damit dieser Perspektivwechsel gelingen kann, brauchen sie Wissen darüber, was unter demokratischer Partizipation in der Kita zu verstehen ist. Gleichzeitig reicht es aber nicht aus, nur über Beteiligung Bescheid zu

wissen, sondern pädagogische Fachkräfte brauchen Umsetzungsideen, wie sich demokratische Partizipation im Alltag ihrer Kita gestalten lässt. Richard Schröder, ehemaliger Leiter des ersten Kinderbüros der Republik „ProKids“ in Herten, definierte Partizipation wie folgt: *„Partizipation heißt, Entscheidungen, die das eigene Leben und das Leben der Gemeinschaft betreffen, zu teilen und gemeinsam Lösungen für Probleme zu finden.“* (Schröder 1995, S. 14) Dieses Zitat verweist auf die Verfügung von Übereinkommen hin, es bezieht sich auf diejenigen Entscheidungen, die das Selbst betreffen (das eigene Leben) und die das Miteinander betreffen (Gemeinschaft) zu teilen. Einem Entscheidungsprozess geht in der Regel eine Herausforderung, eine Aufgabe oder ein Problem voraus. Das Wort Problem wird häufig konflikthaft verwendet. Im Alltag der Kita sind damit jedoch tatsächliche Aufgaben oder Anforderungen verbunden, die die Organisation des Miteinanders betreffen, z.B. die Raumnutzung, die Mahlzeitengestaltung oder die Auswahl der Spiele für einen gemeinsamen Morgenkreis. (vgl. Hansen u.a. 2011, S. 22)

Hierfür ist es notwendig, dass das gesamte Team einer Einrichtung an den Fortbildungen teilnimmt. Viele pädagogische Grundfragen lassen sich nur gemeinsam offenlegen, dafür braucht es die Anwesenheit und Beteiligung aller, u.U. auch die der Köchin oder des Haustechnikers, und es entsteht eine andere oder neue Basis für die gemeinsame pädagogische Arbeit. (vgl. ebd. S. 358)

Das Fortbildungskonzept „Die Kinderstube der Demokratie“ knüpft an dieser Stelle an. In einem erstens Schritt wird mit den Teams in der Regel ein Partizipationsprojekt geplant. Damit wird ein Partizipationsvorhaben konkret und alle führen mit den Kindern nach der Planung selbständig ein Partizipationsprojekt durch. (vgl. ebd. 358 ff.)

Die Fortbildungen werden durch zertifizierte Multiplikator*innen für Partizipation in Kindertageseinrichtungen begleitet. Sie sind Expert*innen für die Praxis der Beteiligung von Kindern in Kindertagesstätten und in der Lage, Teams bei der Einführung und Weiterentwicklung von Partizipation im Rahmen eines Fortbildungskonzepts zu begleiten. (vgl. Redecker u.a. 2017, S. 11)

In dieser Thesis steht nicht die Planung und Durchführung eines Partizipationsprojektes im Mittelpunkt, sondern die Erarbeitung einer Kitaverfassung. Deren Ziel ist es, ein

mit einer Verfassung vergleichbares Dokument zu erstellen, indem die Rechte der Kinder festgeschrieben sind, Gremien konstituiert und Entscheidungsbefugnisse festgehalten sind. (vgl. Hansen u.a. 2011, S. 151) Ebenfalls im Rahmen einer Teamfortbildung entscheiden die pädagogischen Fachkräfte über die zukünftigen Mit- und Selbstbestimmungsrechte der Kinder. Zunächst gilt es deshalb, alle Themen zu sammeln, über die Kinder mitentscheiden, selbstentscheiden oder auch nicht. Anschließend werden zu den einzelnen Themen die jeweiligen Rechte festgeschrieben. Hierfür ist ein Konsensentscheid aller anwesenden Teammitglieder erforderlich. Dieser bietet die Chance, zu strittigen Fragen einen offenen Meinungsaustausch zu führen, indem fachliche Konflikte über die Rechte der Kinder offengelegt werden, um dann im Rahmen der Konsensfindung gemeinsame Entscheidungen zu fällen. Dabei werden Übereinstimmungen im Team herausgearbeitet und nicht die Differenzen betont, da nur zu den Übereinstimmungen ein Konsens herzustellen ist. (vgl. Hansen u.a. 2011, S. 165) Die Kinder sind im Alltag auf die Erwachsenen angewiesen. Eine nachhaltige Verankerung der Rechte für die Kinder in der Kitaverfassung hängt deshalb von der Einigung aller pädagogischen Fachkräfte ab. Ohne das Einverständnis aller zu den zukünftigen Mitbestimmungsrechten der Kinder kann die Umsetzung einer Kita-Verfassung nur schwer gelingen. (vgl. ebd. S. 227)

Im Anschluss an die Klärung der Rechte, werden individuelle Mitbestimmungsverfahren erarbeitet. Diese sind bei großen Einrichtungen sowohl Gremien auf der Einrichtungsebene, die sogenannten repräsentativen Gremien, und solche, in denen alle Kinder ihre Meinung kundtun können und alle beteiligt werden, die wollen. (vgl. Knauer/Sturzenhecker 2016, S. 42)

Eine Kita-Verfassung konstituiert die Mitbestimmungs- und Selbstbestimmungsrechte der Kinder: *„Auch, wenn die Auswahl der Rechte, die die Kinder erhalten sollen, vom Fachkräfteteam getroffen wird, begrenzt deren strukturelle Verankerung die alltägliche Willkür und begründet damit Rechtssicherheit.“* (Hansen u.a. 2011, S. 154) Nachfolgend wird die demokratische Strukturierung mit Hilfe der Rechteklärung am Beispiel der Mahlzeiten dargestellt. Die Mahlzeiten sind im Rahmen einer Verfassunggebenden Versammlung ein Thema, zu denen Mitbestimmungs- und Selbstbestimmungsrechte festgeschrieben werden. Darüber hinaus gibt es viele weitere Themen wie z. B. Kleidung, Wickeln, Schlafen, Raumgestaltung, Feste, Spiele oder Ausflüge.

2.4.1 Selbstbestimmtes Essen als verankertes Kinderrecht in einer Kitaverfassung

Selbstbestimmtes Essen in der Kita ist nicht selbstverständlich. Gerade bei den Mahlzeiten spielt das Verhältnis zwischen dem, was ein Kind selbst bestimmen darf und dem, was von den Erwachsenen bestimmt wird, eine Rolle. Aus diesem Grund wird in der Regel das Thema Essen von allen Teammitgliedern innerhalb der Themenfindung selbst benannt und scheint eine hohe Bedeutung im Alltag einzunehmen. Dies rührt u.U. daher, das Essen im Leben aller eine große Rolle spielt und damit sehr unterschiedliche Erfahrungen und Vorstellungen, von dem was richtig oder falsch ist, verbunden sind. Nicht zuletzt spielen bei dem Thema Essen biografische/persönliche Erfahrungen eine Rolle. Diese eigenen Erfahrungen und Vorstellungen zum Thema Essen können zu uneinheitlichem Verhalten gegenüber den Kindern während der Mahlzeiten führen. Dort zeigt sich dann, ob die Kinder motiviert werden zu essen oder ob sie durch die Fachkräfte u.U. manipuliert werden, ein schmaler Grat, wie das folgende Zitat verdeutlicht:

„Anderes gilt für die Manipulation: Verdrängt die Fremdbestimmung die Selbstbestimmung soweit, dass der geäußerte Wille im Erleben des Kindes oder Jugendlichen keine Entsprechung findet, sei der Wille also ‚einstudiert‘ und verdeckt die eigentliche Haltung des Kindes eher, sei er nicht als Kindeswille im materiellen Sinn zu werten und ‚unbeachtlich‘.“ (Staudinger-Coester §1666, Rz. 80, zitiert nach Zitelmann 2014, S. 434)

Dieses rechtswissenschaftliche Zitat findet Anwendung bei gerichtlichen Auseinandersetzungen und lässt sich auf das Alltagshandeln, bezogen auf den schmalen Grat zwischen Motivation und Manipulation, während der Mahlzeitengestaltung in der Kita übertragen. Fremdbestimmung versus Selbstbestimmung begründet sich in den Vorstellungen, die mit der Nahrungsaufnahme seitens der pädagogischen Fachkräfte verbunden sind: Ist es nicht bedeutsam, dass die Kinder unterschiedliche Nahrungsmittel kennenlernen und sie deshalb zum Probieren angehalten werden? Ist es nicht legitim, übergewichtigen Kindern das Essen zu rationieren? Kommt es nicht einer Essensverschwendung nach, wenn Kinder sich zu viel auffüllen und nicht aufessen? (vgl. Hansen u.a. 2011, S. 158ff.) Aus ihren persönlichen Vorstellungen heraus entsteht seitens der Fachkräfte ein Dilemma zwischen der Achtung des Kindeswillens und dem Anspruch an Fürsorglichkeit bzw. der eigenen Überzeugung, was das Essverhalten betrifft. (vgl. a.a.O.)

Das Beispiel verdeutlicht die Ambivalenz der pädagogischen Fachkräfte, zwischen der Autonomieanerkennung des Kindes und ihren individuellen Interessen eigene Überzeugungen durchzusetzen. Die eigenen Ansprüche an die Art und Weise des Essens führt dann u.U. zur Manipulation des Kindes: ... nur noch ein Löffel, dann ist der Teller leer, ...wenn du probierst, dann gibt es anschließend Nachtisch. Hier zeigt sich, dass pädagogische Fachkräfte durchaus in der Lage sind, entgegen dem Willen des Kindes, machtvoll und manipulativ zu agieren, um ihre Vorstellungen durchzusetzen. (vgl. a.a.O.) Diese Manipulation ist dem eingangs verwandten Zitat nach „[...] *nicht als Kinderwille zu werten und ‚unbeachtlich‘* [...]“ (ebd.) und führt zu einem Handeln, das Kinder verunsichern kann, da sie keine einheitlichen Regelungen erfahren.

In einer Verfassungsgebenden Versammlung stellen sich die Fachkräfte diesem Dilemma. Dafür hat sich ein Verfahren bewährt, das große Themenkomplexe in einzelne Fragen aufschlüsselt. Bei den Mahlzeiten sind es Teilfragen zu, wer entscheidet...

- Ob die Kinder essen?
- Was die Kinder essen?
- Wie viel die Kinder essen?
- Wann die Kinder essen?
- Wo die Kinder essen?
- Wie die Kinder essen?
- Was es zu Essen gibt? ...

Zu jeder Frage wird ein Konsensbeschluss gefasst. Dafür muss die Frage „Wer entscheidet?“ geklärt werden. Das folgende Schaubild, in Anlehnung an das Fortbildungskonzept zur Ausbildung von Multiplikator*innen für Partizipation, veranschaulicht das Vorgehen:

Thema Mahlzeiten	Wer entscheidet?			Anmerkungen
	Fachkräfte	Kinder	gemeinsam	
ob sie essen?				
was sie essen?				
...				

Die Aufschlüsselung erleichtert den Fachkräften die Konsensfindung, da jeweils über „nur“ einen Teilkomplex entschieden wird. Dennoch wird über die einzelnen Fragen ausführlich debattiert. (vgl. Hansen u.a. 2011, S. 158) Die Herausforderung der Fortbildung besteht darin, dass ein Meinungsbildungsprozess stattfindet, wobei gleichzeitig eine Auseinandersetzung mit fachlichen Hinweisen ermöglicht wird. Widersprüche seitens der Fachkräfte können thematisiert oder auf wesentliche Aspekte bezüglich der Selbstbestimmung des Kindes überprüft werden. Dies geschieht durch Fragen, die die Selbstreflexion der Teammitglieder anregen: Wer entscheidet, ob die Kinder essen? Was passiert, wenn Kinder nicht essen? Wie setzen die Fachkräfte durch, dass die Kinder essen müssen? Mithilfe solcher Fragen werden die obengenannten Aspekte der Manipulation bis hin zu Willkürhandlungen gegenüber den Kindern offengelegt. Diese Betrachtung berührt Fachkräfte zum Teil persönlich und es finden mitunter sehr emotional geführte Auseinandersetzungen statt. (vgl. Hansen u.a. 2011, S. 159) So werden unterschiedliche Meinungen offensichtlich, ein Veto muss begründet werden, da ansonsten eine Stimme den Konsensbeschluss kippen kann. Eine hohe Verantwortung für alle am Prozess Beteiligten, die aber auch Minderheiten die Möglichkeit bietet, sich zu äußern. Häufig erleben Fachkräfte in diesen Auseinandersetzungen, wie unterschiedlich sie sich gegenüber den Kindern verhalten.

Am Thema der Mahlzeiten zeigt sich dies z.B. durch Kolleg*innen, bei denen Kinder probieren müssen, andere lassen zu, dass Kinder nur den Nachtisch essen, wieder andere bestimmen die Sitzordnungen.

Die gemeinsame Aussprache und Klärung verdeutlicht den Fachkräften, dass Kinder sich z.B. bei dem Besuch des Kinderrestaurants immer wieder auf neue Regeln einlassen müssen - je nachdem, welche Fachkraft die Essenssituation begleitet.

Diese Erkenntnisse führen dazu, dass die pädagogischen Fachkräfte in dem Einigungsprozess Chancen sehen, ein für alle einheitliches Rechtssystem zu erarbeiten, um damit einen klaren Orientierungsrahmen zu schaffen.

Das Bewusstsein darüber, dass Kinder diesen Orientierungsrahmen benötigen, ist bei den Fachkräften vorhanden und wird von ihnen fachlich sehr gut begründet. Im Rahmen der Verfassungsgebenden Versammlung wird ihnen allerdings häufig erst bewusst, wie oft sie Kindern genau diese Orientierung und damit auch ein nötiges Maß

an Sicherheit nicht geben. Damit schaffen sie, über das Verfahren der Verfassunggebenden Versammlung, einen Teamentwicklungsprozess, den sie fast immer als positiv bewerten. (vgl. Hansen u.a. 2011, S. 165)

Erst im Anschluss an die Themenklärung werden die Gremien eingeführt. Diese werden individuell auf die Bedarfe der jeweiligen Kita abgestimmt.

Die Verfassunggebende Versammlung schließt mit dem Handlungsplan ab. In diesem werden alle Teilschritte aufgeführt, die zur Einführung mit den Kindern, aber auch den Eltern notwendig sind.

Der erste Entwurf der Verfassung benötigt die Zustimmung aller Teammitglieder. Erst nachdem alle mit der Formulierung der einzelnen Paragraphen einverstanden sind, werden die Eltern über die Verfassung informiert und in die konzeptionelle Veränderung mit einbezogen.

Im Rahmen der Verfassunggebenden Versammlung verständigen sich pädagogische Fachkräfte über ihre pädagogischen Grundsätze beim Thema Essen und verabreden ein einheitliches Vorgehen zur Sicherung der Rechte der Kinder. Hierdurch findet eine Anpassung des pädagogischen Grundverständnisses statt. Dies müssen sie nun auch gegenüber den Eltern darstellen und begründen, um die Akzeptanz der Eltern, bezogen auf die konzeptionelle Anpassung, zu erhalten. (vgl. Hansen. Knauer 2015, S. 218) Insbesondere das Thema Mahlzeiten kann zu Auseinandersetzungen mit den Eltern führen, da diese möglicherweise ein anderes Handeln in der Kita kannten und erst verstehen müssen, warum sich dieses Vorgehen nun verändert.

2.4.2 Demokratische Partizipation von Kindern und ihre Bedeutung in Bezug auf die Eltern

Die Eltern werden über das Vorhaben zur Implementierung der „Kita- Verfassung“ informiert. Allerdings sind sie bei der Aushandlung der Rechte für die Kinder nicht anwesend. Für die Umsetzung der Rechte spielen sie jedoch eine wichtige Rolle.

Die Einführung einer strukturellen Verankerung von Partizipation im Rahmen einer „Kita-Verfassung“ kommt einer konzeptionellen Veränderung gleich. Eltern haben das Recht, über diese Veränderungen informiert zu werden. (siehe Kapitel 4 dieser Thesis)

Eine Elterninformation ist jedoch erst dann angebracht, wenn sich das gesamte Team der Einrichtung zu der Veränderung positioniert hat. (vgl. Hansen u.a. 2011, S. 165.) Gleichwohl spielen die Eltern in den Auseinandersetzungen über die zukünftigen Mit- und Selbstbestimmungsrechte innerhalb des Teams sehr früh eine Rolle.

Die Fachkräfte merken in den Fortbildungen sehr deutlich an, dass sie auch gegenüber den Eltern die Verantwortung tragen, ihr Handeln darzustellen und zu begründen. In der konzeptionellen Veränderung stehen sie vor Herausforderungen, ihre Haltung und Vorgehensweise, z.B. den Kindern zuzutrauen, selbst zu entscheiden, ob sie essen, nicht nur sich selbst gegenüber vertreten zu müssen, sondern diese Position auch gegenüber den Müttern und Vätern darzustellen. Diese können u.U. berechtigte Bedenken gegen die Machtabgabe an ihre Kinder vorbringen. (vgl. Hansen u.a. 2011, S. 164.)

„Doch dieser Einwand unterstellt nicht nur den Eltern, dass sie grundsätzlich pädagogischen Entwicklungen gegenüber verschlossen wären, sondern blockiert vor allem die weitere Klärung der fachlichen Fragen unter den Fachkräften selbst und wirkt damit wie eine ‚Schere im Kopf‘. Sie tun gut daran, die Eltern nicht nur physisch, sondern auch gedanklich vorerst noch außen vor zu lassen und ihre eigenen fachlichen Positionen zu diesen Fragen zu klären, bevor sie dann darüber eine fachlich orientierte Auseinandersetzung mit den Eltern suchen.“ (a.a.O.)

Mütter und Väter sind die verantwortlichen Erziehungsberechtigten und besonders sensibel, wenn es um die Fürsorge innerhalb der Kita geht. Den Kindern bei den Mahlzeiten, aber auch bei weiteren Themen wie anziehen, schlafen oder wickeln Selbstbestimmung zuzugestehen, führt automatisch auch zu einer Auseinandersetzung darüber mit den Eltern. (vgl. Hansen u.a. 2011, S. 222f.) Das heißt, pädagogische Fachkräfte sind auch gefordert, die Befindlichkeiten, Sorgen, Erziehungsüberzeugungen der Mütter und Väter ernst zu nehmen und ihre Elternkooperation so zu gestalten, dass Eltern Möglichkeiten erfahren, wie sie ihre Bedenken äußern dürfen. Hierfür benötigen sie Fachkompetenz und Dialogbereitschaft, um ihre konzeptionelle Anpassung, bezogen auf die Mit- und Selbstbestimmungsrechte der Kinder, im Rahmen von strukturell verankerter demokratischer Partizipation zu vertreten. (vgl. ebd.)

Diese besondere Herausforderung anzunehmen und zu gestalten ist Teil der Fragestellung der Thesis. Im Kapitel vier wird die Zusammenarbeit mit den Müttern und Vätern als ein weiterer Schwerpunkt thematisiert.

2.5 Resümee

Dieser Teil der Thesis beschäftigt sich mit einer Annäherung an das Thema demokratische Partizipation in Kindertageseinrichtungen. Dazu wurden zunächst die Begriffe geklärt. Im weiteren Verlauf des Kapitels richtet sich der Blick auf die rechtliche Rahmung und das Bildungs- und Erziehungsverständnis.

Frühkindliche Bildung ist ohne die Aktivität der Kinder nicht möglich. In der Auseinandersetzung zu den Themen Bildung und Erziehung zeigt sich, dass Kinder in Kitas in ihrer Subjektstellung wahrgenommen werden müssen.

Den Kindern eigene Entscheidungen zuzutrauen und ihnen Selbstbildung zu ermöglichen ist eng verknüpft mit der Frage, wer in Kitas die Entscheidungsträger sind. Entscheidungen sind häufig in Machtverhältnissen eingebunden. Vielen pädagogischen Fachkräften ist jedoch nicht bewusst, dass sie diejenigen sind, die Hauptverantwortung übernehmen und damit auch zu Machtinhaber*innen werden.

Das Fortbildungskonzept „Die Kinderstube der Demokratie“, das folgend dargestellt wurde, schafft eine Rahmung, um sich diesen „Machtfragen“ zu stellen.

Das didaktische Konzept beinhaltet Methoden, die es pädagogischen Fachkräften ermöglichen, die Selbst- und Mitbestimmungsrechte der Kinder anzuerkennen und darüber hinaus, innerhalb der Gemeinschaft der Kindertageseinrichtung, den Kindern einen strukturellen Rahmen zur Beteiligung zuzugestehen. Die Aussprache über Partizipationsrechte der Kinder führt dazu, dass sich die pädagogischen Fachkräfte auch mit den möglichen Konsequenzen für ihr pädagogisches Handeln auseinandersetzen. Gleichwohl bietet sich ihnen die Chance, Kindern ihre Rechte verbindlich zuzuschreiben und somit konzeptionelle Bedingungen zu schaffen, um demokratische Partizipation in Kindertageseinrichtungen zu ermöglichen.

Für die pädagogischen Fachkräfte stellt sich, neben der Herausforderung, ihr eigenes pädagogisches Handeln nach und nach an die Erwartungen einer demokratischen Kita

anzupassen, auch die Verantwortung, Partizipation in Absprache mit den Erziehungsberechtigten zu gestalten. Dies beinhaltet auch die Aufgabe, u.a. unterschiedliche Erziehungsvorstellungen seitens der Eltern an die Kita zu akzeptieren.

Aus diesem Grund beschreibt das folgende Kapitel, was Elternschaft bzw. Familien heute ausmacht, vor welchen Erwartungen und Herausforderungen sie stehen und ob sich diese auch auf familiäre Mahlzeitsituationen auswirken.

3. Essen und Ernährung in Familien – ein vielfältiges Thema

Dieser Teil der Arbeit beschäftigt sich mit dem Thema Mahlzeiten in Familien und die vielfältigen Aspekte, die sich mit dem Thema verknüpfen. Zunächst geht es um die Definition von Familie, bevor dann im Anschluss deren Vielfalt in den Blick genommen wird. Um mögliche Unterschiede, aber auch die Vielfalt von Familien näher zu betrachten, werden die Deltastudien hinzugezogen. Später richtet sich der Fokus auf wesentliche Aspekte der Esskulturen. Es wird dann ein Ansatz zum Verständnis von gegenwärtigen Familien dargestellt, der von Karin Jurczyk (2007) stammt. Abschließend werden gesellschaftliche Erwartungen an gesunde Ernährung formuliert, bevor dieser Teil der Thesis mit einer theoretischen Beschreibung kindlicher Geschmacksentwicklung endet.

3.1 Was ist Familie?

Das Wort „Familie“ kommt in verschiedenen und vielfältigen Zusammenhängen vor und wird mit unterschiedlichen Bedeutungen verbunden. Diese Bedeutungen haben ihren Ursprung u.a. in eigenen Biografieerfahrungen. Jeder Mensch war oder ist Teil einer Familie und damit „familienerfahren“. Familie wird aber auch medial und über die Literatur definiert. (vgl. Wonneberger/Stelzig-Willutzki 2018, S. 489) Rüdiger Peuckert definiert Familie folgendermaßen: *„Familie bezeichnet allgemein eine Lebensform, die mindestens ein Kind und ein Elternteil umfasst und einen dauerhaften und im Inneren durch Solidarität und persönliche Verbundenheit charakterisierten Zusammenhang aufweist.“* (Peuckert 2007, S. 36)

Diese Definition bezieht die emotionale Bindungsleistung der Familien ein. Der soziologische Strukturbegriff bietet eine weitere Annäherung. Dort wird Struktur, in Bezug auf Familie, als ein Beziehungsnetz von relativer Stabilität und Konstanz zwischen

ausgewählten Elementen definiert. Das Familiensystem beschreibt demnach, in welcher Beziehung die familialen Rollenträger zueinanderstehen, bezogen auf die familialen Rollen und die Art und Weise, wie diese zueinander geordnet sind. (vgl. Nave-Herz 2012, S. 11)

Der Blick zurück in die Geschichte zeigt, dass der Begriff der Familie erst zu Beginn des 18. Jahrhunderts Eingang in die deutsche Alltagssprache fand. Er stammt aus dem lateinischen *famulus* (Diener) und bezeichnete im alten Rom u.a. den gesamten Besitz eines Hausherrn. *Familia* war also ein mehrdeutiger Begriff, der jedoch in keinem Fall die Kernfamilie bezeichnete (vgl. Wonneberger/Stelzig-Willutzki 2018, S. 490). Dies änderte sich radikal im Bürgertum. Dort wurde die Familie als Kernfamilie, bestehend aus „nur noch“ Vater, Mutter und Kind, zu einem Ideal propagiert, nachdem zunehmend auch gelebt wurde. (vgl. Lenz/Karl 2013, S. 106)

Die wesentlichen Kennzeichen waren:

- Trennung von der Außenwelt, Familie als rein privater Ort.
- Trennung der Lebensbereiche: Der Mann war für die ökonomische Versorgung zuständig, die Frau für den Haushalt und die Erziehung der Kinder.
- Das verheiratete Paar, das seine Verbundenheit durch die Elternschaft vervollkommnet.
- Die Veränderung der Erziehungshaltung gegenüber den Kindern. Kinder liebevoll anzunehmen und zu erziehen wurde zur Hauptaufgabe der Frau, die somit den Begriff der Hausfrau und Mutter prägte. (vgl. ebd. 2013, S. 106 ff.)

Dieses Modell wurde in den Folgezeiten als Idealbild und Normalfall von Familie erklärt bzw. verklärt und wirkt scheinbar bis heute nach. In einer Information des BiB (Bundesinstitut für Bevölkerungsforschung) wird auf eine Studie in der Zeitschrift „European Societies 2018“ hingewiesen. Das Thema dieser Studie galt dem Interesse, was eine richtige Familie ausmacht. Hierzu wurden sieben verschiedene Lebensformen vorgegeben, die Proband*innen sollten angeben, ob es sich dabei ihrer Meinung nach um

Familie handelt. Außerdem sollte eine Familie ihren Vorstellungen entsprechend gezeichnet werden. Die Autor*innen der Studie kommen dabei zu dem Ergebnis, dass bei jungen Erwachsenen in Deutschland eine Vielzahl von Familienvorstellungen existiert, diese zeigen sich offen und liberal. Jedoch wird in den gezeichneten Bildern von Familie die klassische Kernfamilie, bestehend aus Vater, Mutter und wenigen Kinder, dargestellt. Sie schlussfolgern, dass die Kernfamilie nach wie vor als eine Art Prototyp für Familie gilt. (vgl. Lück u.a. 2018, S.700ff.)

Dieses traditionelle Familienbild hat jedoch an Gewicht verloren. Vielfältige Familienformen finden sich in unserer Gesellschaft wieder, die nicht dem „Muster“ einer traditionellen Kernfamilie entsprechen und sich in ihrer Rollenzusammensetzung und den Familienbildungsprozessen unterscheiden. (vgl. Nave Herz 2012, S. 18) Folgend werden vielfältige Formen der gegenwärtigen Familie beschrieben.

3.2 Vielfalt von Familien auch in Bezug auf das Essen

Familien bilden die gesellschaftliche und kulturelle Vielfalt ab *„von der Teenagermutter bis zum `späten Vater`, von der Patchworkfamilie über Alleinerziehende bis hin zur `klassischen Familie`, von Arbeitssuchenden bis zu durch den Beruf überlastete Personen, mit und ohne Migrationserfahrung.“* (Eylert 2012, S. 286)

Eine weitere Annäherung an Vielfalt von Familien zeigen die sogenannten DELTA-Milieus; diese orientieren sich an der Lebensweltanalyse unserer Gesellschaft. Sie bilden ein erweitertes Sozialmodell zum Schichtenmodell der Ober-, Unter- und Mittelschicht und gruppieren Menschen, deren Lebensauffassung und Lebensweise sich ähneln. Grundlegende Orientierungen gehen dabei ebenso in die Analyse ein wie der Alltag in Bezug auf Arbeit, Familie, Freizeit, Geld und Konsum. (vgl. Wippermann 2017, S. 2)

„Der Schichtungsansatz sortierte Kollektive nur eindimensional aufgrund der sozialen Lage (Einkommen, Berufsposition, Bildung). Der Ansatz sozialer Milieus stellt eine systematische Erweiterung dar und erfasst die Lebenswelten der Menschen ganzheitlich in Bezug auf drei Hauptdimensionen: die soziale Lage (wie im Schichtungsmodell), den Lebensstil (Routinen, Gewohnheiten, Verhaltensmuster) und mentale Einstellungen (Werte, Präferenzen, Prinzipien, Weltanschauungen, ästhetische Urteile.“ (ebd. S. 2)

Auf Grundlage dieses Modells lassen sich auch Vorstellungen einer guten Mutter /eines guten Vaters, in Abhängigkeit zur Zugehörigkeit zu einem bestimmten Milieu, abbilden. Allerdings sind sie nicht explizit auf Versorgungsleistungen wie die Mahlzeiten richtet, diese Annäherung erfolgt anschließend. Gleichwohl verdeutlichen sie anschaulich die Vielfalt der gegenwärtigen Elternschaft. Zur Orientierung das Schaubild der DELTA-Milieus:

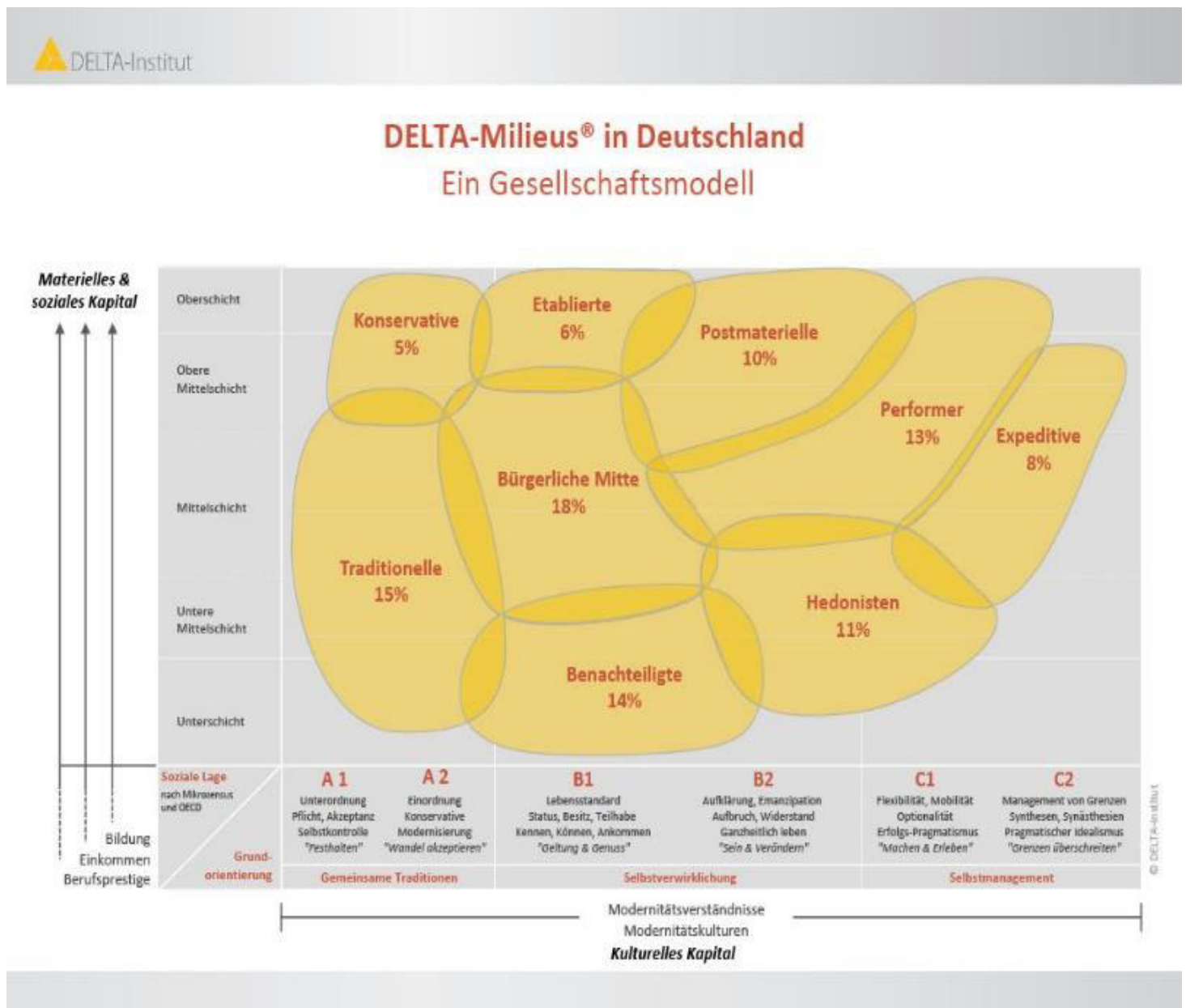


Abbildung 1 DELTA-Milieus in Deutschland - Ein Gesellschaftsmodell (delta-sozialforschung.de; Abruf 01.09.18)

Anschließend folgt die Kurzbeschreibung einzelner Elterntypen zur Darstellung der Vielfalt.

Die etablierten Eltern: Ziel der Erziehung ist es, Fürsorge und (Schutz-)Raum, Familie als Hafen anzubieten. Erziehung gilt als anspruchsvolle Managementaufgabe, dazu werden Ressourcen bereitgestellt, falls erforderlich auch in Form privater Anbieter für die Versorgung, Betreuung und Förderung der Kinder. (vgl. Wippermann 2017, S. 3ff.)

Die postmateriellen Eltern: Diese Mütter sind Lebensabschnittsbegleiter ihrer Kinder. Die eigene Identität wird nicht für die Mutterrolle geopfert. Kinder dieses Milieus werden dazu angehalten, ihre Persönlichkeit zu entwickeln und zu fördern. Die Gruppe dieser Mütter ist informiert vorzugsweise über digitale Medien. Der Vater ist als gleichberechtigter Partner in gleicher Weise zuständig. Dahinter steht das Erziehungsziel einer modernen Partnerschaft, die sich gleichberechtigt begegnet. Diese Einstellung soll dem Kind vermittelt werden. (vgl. Wippermann 2017, S. 3ff.)

Die Performer-Eltern: Mutterschaft wird ähnlich wie der Berufsalltag professionell, d.h. zielorientiert, mit hohem Anspruch und hohem Engagement organisiert. Nach Nützlichkeit, Innovationsfreude und Professionalität werden die optimalen Betreuungs- und Bildungsangebote für die Kinder ausgesucht. Kinder sollen durch ihre Erziehung klare Regeln und Rahmenbedingungen erfahren. Väter dieser Gruppe treten mit Engagement in das Projekt „Vater werden“ ein. Häufig leben sie ihre Vaterrolle nur am Wochenende aus: Ein liebevoller Teilzeitevater, der kreativ Aktivitäten mit seinen Kindern gestaltet. Vater zu sein ist für diese Gruppe eine Frage der Organisation und des Einsatzes. (vgl. ebd.)

Die Elternschaft der Bürgerlichen Mitte: Diese Frauen sind mit Leib und Seele Mutter - sie fördern, unterstützen, sind moralisches und stilistisches Vorbild als Hausfrau, Mutter, aber auch als berufstätige Frau. Kinder sind ein Investitionsgut. Es wird alles für das Kind getan, damit es ihm einmal bessergeht. Gleichzeitig ist eine starke Abgrenzungstendenz gegenüber der sozialen Unterschicht vorhanden, ebenso eine klare Abgrenzung zum klassischen Bild der Vollzeitmutter. Der Vater ist der Spielvater, der „Feierabend-Papa“ und Haupternährer, dabei kein Patriarch, eher verständnisvoll und weich. Diese Gruppe der Väter fühlt sich zunehmend unter Druck: Die Erwartungen an

berufliche Leistungen nehmen zu. Gleichzeitig sollen sie sich aber aktiver in die Erziehung einbringen und mehr Zeit für die Kinder haben. (vgl. ebd.)

Die benachteiligten Eltern: Bei dieser Gruppe handelt es sich um eine vergleichsweise junge Mutterschaft, sie übernehmen neben der Haushaltserledigung klaglos die Aufgabe, das Kind zu versorgen und zu erziehen. Der Partner ist von allen Erziehungs- und Versorgungsaufgaben weitgehend freigestellt. Diese Gruppe zeigt massive Stimmungs- und Verhaltensschwankungen. Die Gründe hierfür liegen in der materiellen, sozialen und psychischen Perspektivlosigkeit. Dennoch ist das dominante Normbild der guten Mutter vorhanden. Die Rolle des Vaters ist die des Chefs und, wenn möglich, die des Geldverdieners. Die Rollenverteilungen sind traditionell. (vgl. Wippermann 2017, S. 3ff.)

Die Gruppe der Hedonisten: Die Mütter sind keine strenge Autorität und zeigen eine starke Inkonsequenz in der Erziehung. Allerdings ist es ihnen wichtig, anders als Mütter aus einem ihrer Meinung nach spießbürgerlichen Milieu zu sein. Der Vater dieser Gruppe sieht sich idealerweise in der Rolle des großen Bruders, der mitspielt, um selber wieder Kind sein zu dürfen. Wenn es ihm zu viel wird, dann zieht er sich aus jeder Verantwortung zurück. In dieser Gruppe gibt es eine Anhäufung alleinerziehender Mütter. (vgl. ebd.)

Die Gruppe der Expeditiven: Die Mütter haben einen gelassenen Blick auf ihre Mutter-situation. Der neue Lebensabschnitt stellt eine spannende Herausforderung dar. Ihr Anliegen ist es, die kindliche Perspektive ernst zu nehmen. Sie setzen großes Vertrauen in eine unverstellte Intuition der Erziehung. Die Vaterrolle ermöglicht Gelegenheiten zur Entdeckung von fremden Welten. Den Kindern wird möglichst viel Freiraum zugestanden, um eigene Fragen zu stellen und Perspektiven auszuprobieren. Das Kind wird ermutigt, nicht verwöhnt. Moralische Erziehung wird verpönt. (vgl. ebd.)

In der gleichen Studie wurde darauf hingewiesen, dass gegenüber Eltern mit Migrationshintergrund, auch wenn sie aus gleichen Herkunftsländern stammen, keine Rückschlüsse auf das Milieu zulässig sind. Im Gegenteil: Es gibt nach Befund dieser Studie nicht das Türken-, Polen-, Italiener-Milieu. Aufgrund der Ethnie kann nicht auf das Milieu geschlossen werden, das Herkunftsland lässt keine Rückschlüsse auf das Milieu und die Eltern zu. (vgl. ebd. S. 13)

Die DELTA-Milieus geben einen allgemeinen Einblick in Elterntypen. Da sich diese Thesis im Schwerpunkt mit dem Thema Mahlzeiten auseinandersetzt, folgt an dieser Stelle die Übertragung auf die EVPRA-Studie, die sich mit den Milieus im Rahmen einer umfassenden ökotrophologischen Perspektive befasst:

„Ernährungsversorgung zwischen privatem und öffentlichem Raum – Der Essalltag von Familienhaushalten (EVPRA).“ Es handelt sich dabei um ein von der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) gefördertes Kooperationsprojekt, das von 2004 bis 2007 an der Justus-Liebig-Universität Gießen durchgeführt wurde. Hauptanliegen der Studie ist es, ein tief greifendes Verständnis des Essalltags aus Sicht der befragten Mütter (und Väter) zu erlangen, zu analysieren und zu deuten. Dabei geht es auch darum, familieninterne Strukturen zu verstehen, die das Wie, Was und Wo des Ernährungshandelns bestimmen. (Köhler u.a. 2011, S. 105)

Die Studie identifizierte sieben Typen von verschiedenen Ernährungsversorgungsstilen bei Frauen (vgl. S. 111).⁴

- die familienorientierten Traditionalistinnen
- die pragmatischen Selbstständigen
- die berufsorientierten Netzwerkerinnen
- die überlasteten Einzelkämpferinnen
- die ambivalenten Essindividualistinnen
- die entspannten Unkonventionellen
- die aufopferungsvollen Umsorgerinnen

Diese Typisierung entspricht in Teilen den DELTA-Milieus. In dem Beitrag der vier Autor*innen beschreiben sie vier Typen ausführlicher.

1. Die familienorientierten Traditionalistinnen. In den DELTA-Milieus entsprechen sie in etwa dem Milieu der Bürgerlichen Mitte. Es ist der am häufigsten auftretende familiäre Ernährungsversorgungsstil. Ein unersetzlicher Bestandteil ihres Identifikations- und Rollenverständnisses als Mutter liegt in der täglichen Zubereitung eines warmen und gesunden Mittagessens. Die Mütter zeigen ein stark ausgeprägtes Fürsorge- und

⁴ Die Studie berücksichtigt die mütterlicher Perspektive, wobei die Perspektive der Väter genauso interessant erscheinen könnte.

Verantwortungsbewusstsein. Diese Mütter arbeiten fast ausschließlich in Teilzeitberufen. Die Väter sind, von wenigen Ausnahmen abgesehen, alle vollzeitig beschäftigt und spielen bei der der Ernährungsversorgung keine Rolle. Die Gruppe der familienorientierten Traditionalisten ist sowohl mit ihrer Berufssituation als auch mit der familiären Ernährungssituation zufrieden.

2. Die pragmatischen Selbstständigen. In den DELTA-Milieus in etwa entsprechend der Gruppe der Performer-Eltern. Sie zeichnen sich durch eine hohe berufliche Qualifikation aus und sind vollzeiterwerbstätig. Das Essen wird unter arbeits- und zeitökonomischen Gesichtspunkten zubereitet z.B. Konserven, Tiefkühlgemüse und Fertiggerichte. Im Vordergrund steht die soziale und kommunikative Funktion des gemeinsamen Essens. Bei Betreuungsengpässen können sie auf die Mithilfe und Unterstützung der Großmütter zurückgreifen. Kinder werden früh, jedoch altersgerecht, in die Tätigkeiten rund um die Mahlzeiten mit einbezogen. Die selbstständig erwerbstätigen Frauen sind mit ihrer Berufs- und Lebenssituation als auch mit den daraus resultierenden Ernährungsversorgungsarrangements zufrieden. Der Partner unterstützt bei der Ernährungsversorgung, soweit dessen zeitliche Ressourcen es zulassen.

3. Die berufsorientierten Netzwerkerinnen. In den DELTA-Milieus in etwa entsprechend der Gruppe der postmateriellen Eltern. Die vollzeiterwerbstätigen Mütter dieses Ernährungsversorgungstyps fühlen sich mit der Koordination der qualitativ anspruchsvollen Ernährung ihrer Kinder und der Verwirklichung der eigenen beruflichen Ambitionen deutlich belastet. Die Mittagsverpflegung wird an öffentliche Netzwerkhilfen delegiert. Bezahlte Tagesmütter, Haushaltshilfen und Kindermädchen übernehmen die Ernährungsversorgung überdurchschnittlich häufig. Die deutlichen Charakteristika des Mahlzeitenmusters solcher Haushalte sind: das durch Hektik und Zeitnot geprägte Frühstück, das nicht zu Hause eingenommene Mittagessen, aber die dafür gemeinsame Mahlzeit aller Familienmitglieder am Abend. Allerdings wird für die Zubereitung nicht viel Zeit verwendet. Dennoch haben diese Mütter den Anspruch, durch die Bereitstellung eines frisch zubereiteten Abendessens ihrem stark ausgeprägten Fürsorge- und Pflichtgefühl zu entsprechen und der gesamten Familie ein gesundes Essen im Rahmen von gemeinsam verbrachter Zeit zu bieten. Für den Partner ist es selbstverständlich, sich an der Arbeit der Ernährungs- und Alltagsbewältigung zu beteiligen.

4. Die überlasteten Einzelkämpferinnen. In den DELTA-Milieus in etwa entsprechend der Gruppe der benachteiligten Eltern. In dieser Gruppe haben die Mütter eine überproportional starke Arbeitsbelastung im Familien- und Berufsalltag zu schultern und verfügen über nur geringe Ausbildungsqualifikationen. Die Ausübung einer Vollzeitstelle ist weniger durch persönliche Berufsambitionen motiviert. Sie dient vielmehr der notwendigen Sicherung der familialen Einkommenssituation. Es gibt weder ökonomischen Ressourcen noch die notwendigen Bekannten- und Verwandtschaftskreise, um sich in der Ernährungsversorgung durch Netzwerkhilfen zu entlasten. Sie zeigen im Vergleich zu den Müttern der anderen Typen ein sehr viel stärker ausgeprägtes traditionelles Selbstbild ihrer Rolle als Mutter und Versorgerin. Sie tragen mit großem Engagement Sorge für das leibliche Wohl ihrer Kinder und Ehemänner, trotz widriger Arbeitszeitbedingungen (z. B. Schichtdienste). Die tägliche Bereitstellung eines warmen, reichhaltigen und wohlschmeckenden Essens für alle Familienmitglieder ist ein fester Bestandteil. Die Alltagsumstände machen es werktags nur selten möglich, gemeinsam am Tisch zu sitzen. Gesundheitliche Kriterien stehen bei der Speisenauswahl hinter persönlichen Geschmacksvorlieben. Die Väter sind nur in Ausnahmefällen in der Küche anzutreffen, es herrscht eine traditionelle Rollenverteilung. (vgl. Köhler u.a. 2011, S. 111ff.)

Diese sozialwissenschaftliche Perspektive auf ein Sozialmodell zeigt, dass sich die Elternvielfalt auch in Bezug auf die Mahlzeitengestaltung widerspiegelt. Für die Fragestellung dieser Arbeit ist der Aspekt der Elternvielfalt bedeutend und bedarf in der Gestaltung der Elternkooperation besonderer Beachtung. Die Studien geben Aufschluss über die Gestaltung moderner Elternschaft und die Konstruktion von Familie.

Christine Henry-Huthmacher und Michael Borchard führten bereits 2007 für die Konrad-Adenauer-Stiftung eine sozialwissenschaftliche Untersuchung durch: Die Studie "Eltern unter Druck". Dort wurden neben einem rein schichtspezifischen Sozialisationskonzept auch die lebensweltlichen Perspektiven von Müttern und Vätern beachtet und anerkannt. Lebenswelt ist ein, in der Soziologie verwendeter Begriff, der die subjektive Wahrnehmung einer Person von ihrer Umwelt beschreibt. Damit ist jedoch nicht die Welt an sich gemeint, sondern eine soziale Dimension, in der Menschen die Welt von ihrem Standpunkt aus in ihrer jeweils subjektiv gewohnten Ordnung wahrnehmen. Von dieser Einstellung aus interpretieren und beurteilen sie die Erfahrungen, die sie

tagtäglich machen und das in einer meist nicht reflektierten Art und Weise. Dabei handeln sie in Situationen unbewusst so, als wäre die eigene Perspektive anderen in gleicher Weise gegeben. (vgl. Nassehi 2008, S. 52)

Je nach Lebenswelt zeigen Eltern ein unterschiedliches Verständnis, bezogen auf die Notwendigkeit von Bildung, Erziehungszielen und -stilen. In den jeweiligen Lebenswelten driften die einzelnen Milieus weiter auseinander und sorgen für eine neue Art von Klassengesellschaft. Dabei wird nicht nur nach Einkommen und Vermögen unterschieden, sondern auch über kulturelle Dimensionen. Ernährung, Gesundheit, Kleidung und Medienumgang dienen ebenso als Abgrenzungsfaktoren. Dies ist deshalb relevant, da sich ein schichtspezifisches Sozialisationskonzept auch die Kritik gefallen lassen muss, Differenzen zu übersehen, die u.a. durch das Denken, Fühlen und Handeln eines jeden Menschen gesteuert werden und über die Betrachtungsweise eines Sozialstrukturmodells hinausgehen. (vgl. Henry-Huthmacher/Borchard 2008, S. 8)

Die ethnographische Beobachtung nähert sich dem Vielfaltsbegriff differenzierter. Dort werden die Familienmitglieder als Spezialisten ihres Familienlebens angesehen. Der Beobachter sucht nach bestätigenden und widerlegenden Tatsachen, bevor er vorsichtig interpretiert. Familien und ihre Ausprägungen lassen sich demnach nur verstehen, wenn anerkannt wird, dass sie besonders, einzigartig und spezifisch sind. Gleichwohl stehen sie damit nicht in einem völligen Kontrast zu anderen Familienkulturen. (vgl. Klaus, 04.12.18, S. 231ff.)

„...aber doch in einem Profil, von dem sie annehmen, dass es mit genau diesem Profil eben nur ihre Familie ausmacht. So bringen etwas wenige Jahre alte Kinder, wenn sie das erste Mal bewusst als Gast in einer anderen Familie, zum Beispiel an einer Mahlzeit teilnehmen, sehr oft nonverbal und manchmal auch explizit verbal zum Ausdruck, dass es hier anders, ja seltsam („komisch machen die das, ganz anders als wir“) und eigentlich falsch zugeht.“ (ebd. S. 238)

Dieses Zitat führt zu der Frage, wie sich kulturelle Essgewohnheiten innerhalb von Familien entwickeln und unterscheiden. Im Hinblick auf die Fragestellung dieser Arbeit spielen die kulturellen Essgewohnheiten eine Rolle, wenn es um die Mahlzeitengestaltung innerhalb der Kita geht, da hier unterschiedliche kulturelle Gewohnheiten beim Essen aufeinandertreffen.

3.3 Esskulturen in der Familie

Essen und Ernährung sind grundlegende Bedürfnisse des Menschen und gehören sowohl zum Leben in einer Familie als auch innerhalb von Institutionen, wie z. B. der Kita, selbstverständlich zum Alltagsleben. Essen findet in unterschiedlichen Situationen statt. Es kann sowohl im Vorbeigehen auf der Straße oder beiläufig während einer Beschäftigung geschehen. Mahlzeiten dagegen finden innerhalb von sozialen Institutionen oder Gemeinschaften statt und bestehen aus wechselseitig geteilten Regeln, die über den Ablauf eines gemeinsamen Essens bestimmen. Ihnen können unterschiedliche Teilnehmer*innen beiwohnen. (vgl. Barlösius 1999, S. 180) Keine andere Institution verbindet Menschen so stark wie die des gemeinsamen Tisches. „Durch die Teilnahme an einer Mahlzeit, das Teilen der Nahrung, wird man Mitglied einer Gemeinschaft.“ (Barlösius 1999, S. 165)

In ihrem Vorwort zur dritten Auflage des Buches „Soziologie des Essens“ unterstellt die oben erwähnte Autorin dem Essen *„[...] eine gesellschaftliche Prägekraft“* (Barlösius 2016, S. 5) und führt weiter aus: *„[...] was gesellschaftlich sein soll, wer sozial dazu gehört und wer nicht, woraus sich soziale Differenzierungen und Ungleichheiten ergeben und vieles mehr kann anhand des Essens verbreitet und verbindlich gemacht werden.“* (vgl. a.a.O.)

Sozialstrukturierte Verhaltensmuster und Kulturen wurden bereits von Bourdieu (1982) untrennbar mit dem Habitus verbunden. Unter Habitus verstand Bourdieu gewisse Güter, die einen Menschen prägen und seinen gesamten Lebensstil sowie seine Zugehörigkeit zu einer bestimmten Klasse bzw. zu einem bestimmten Milieu ausmachen. Das heißt, es gibt festgelegte Verhaltens- und Handlungsweisen, die uns zu Gewohnheiten werden und die andere von uns erwarten. Er sah in diesem Zusammenhang die Vorlieben für Speisen für das gesamte Schema des Habitus als repräsentativ an:

„Was soll man auch zu all den Produkten als Ganzes sagen, die – um ein Beispiel herauszugreifen – unter dem scheinbar neutralen Sammelbegriff der „Getreideerzeugnisse“ zusammengefasst werden (Brot, Zwieback, Reis, Nudeln, Mehl), und gar noch über die von Klasse zu Klasse wechselnde Art ihres Konsums, wenn man weiß, daß allein unter dem Wort „Reis“ sich der eher volkstümliche „Milchreis“ und „Brühreis“ wie der eher „bürgerliche“ oder, genauer, „intellektuelle Curry-Reis“ verbergen - ganz zu schweigen vom „ungeschälten Reis“, der allein einen ganzen Lebensstil anklingen lässt.“ (Bourdieu 1984, S. 45)

Bourdieu postuliert, dass der Geschmack vereint. (ebd. S. 375) Demzufolge werden der Essgeschmack ebenso wie der ganze Habitus während der Sozialisation geprägt. Einen Eindruck von der Macht dieser Prägung und der sozialen Grenzen, die dadurch entstehen können, beschreibt Ulla Hahn in ihrem autobiografisch gefärbten Roman aus dem Jahr 2001 „Das gesprochene Wort“. Ihre Protagonistin Hildegard stammt aus einem Arbeitermilieu der 50er Jahre und lernt über eine Freundin der Schule, deren Vater ein Schuhgeschäft besitzt, den Gebrauch von Messer und Gabel beim Würstchen essen kennen. Nachdem sie das Essen mit Besteck geübt hat, verwendet sie auch zu Hause Messer und Gabel:

„Es gab Rinderbraten, Erbsen, Soße und Kartoffeln, als ich beim Sonntagessen zeigte, was ich konnte. Es war nicht leicht, die Erbsen auf die Gabel und mit links in den Mund zu bugsieren, ohne dass die Hälfte wieder herunterkullerte. [...] Niemand schien mich zu beachten. Der Vater quetschte wie immer Gemüse, Kartoffeln und Soße zu einem Brei, schnitt das Fleisch klein, belud die Gabel mit hohen Haufen und schaufelte diese, den Kopf in die linke Hand dicht über den Teller gestützt, den rechten Unterarm vom aufgesetzten Ellenbogen aus kaum hebend und senkend, in den Mund [...] Ich hatte meinen Teller halb leer gegessen, als plötzlich eine Hand meine Linke umklammerte. Ich schrie auf, ließ die Gabel fallen. Ach nã, höhnte der Vater und ergriff meine Gabel. Met ner Javvel ze ässe es der wall nit fûrnãhm jenuch. Dann brochs de so jo och nit. Der Vater warf die Gabel auf den Boden, setzte den Fuß darauf. Es knirschte. Josäff, die Javvel, schrie die Mutter. Haal de Muul, sagte der Vater. Eh dã Teller hie nit leer es, steht dat Blaach hie nit op....“ (Hahn 2003, S. 187)

Anhand dieses Beispiels wird die starke persönliche, kulturelle Prägung durch das Essen deutlich. Kulturelle Unterschiede lassen sich auch über kulturelle Techniken für die Zubereitung eines bestimmten Nahrungsmittels herstellen. Kartoffeln werden bspw. als Salz- oder Pellkartoffel gekocht, sie lassen sich zu Herzogin-, Bratkartoffeln, Pommes Frites, als Püree zubereiten oder sie werden in Eintöpfen verarbeitet. Diese Zubereitungen sind sozial und auch geografisch unterschiedlich. (vgl. Schlegel-Matthies 2011, S.29)

Wie Menschen essen unterscheidet sich, wie dies der Blick auf verschiedene Generationen und verschiedene Milieus zeigt. Wie und was wir essen ist Ausdruck unserer Identität und sagt etwas über unser Selbstverständnis aus. (vgl. Fischer 2009, S. 1) Lebens- und Ernährungsstile können ein aufschlussreicher Zugang sein, um nach gesellschaftlichen Ungleichheiten im Ernährungsverhalten und nach deren Ursachen zu fragen. (vgl. ebd. S. 4)

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass vielfältige und ungleiche Familien diese Unterschiede auch am Familientisch ausdrücken. Somit prägen und entwickeln Familien Esskulturen und beeinflussen damit das Aufwachsen der Kinder. Gleichzeitig ergeben sich weitere Fragen, die sich darauf beziehen, wie Familie gegenwärtig gelebt wird, wie sie sich darstellt und unterscheidet.

3.4 Mahlzeitenordnungen - Zur Anpassungsleistung von Familien

Bis weit in das 20. Jahrhundert waren Mahlzeiten geprägt durch eine bürgerliche Mahlzeitenordnung. Morgens, mittags und abends gemeinsam zu essen war kulturell dominant und wurde zum gesellschaftlichen Orientierungsmodell. (vgl. Barlösius 2016, S. 197) Diese Mahlzeitenordnung hat sich jedoch in den vergangenen Jahren gewandelt:

„Von außen an die Familien herangetragene Zeitwänge, wie zum Beispiel rigide Schul- und Arbeitszeiten, gesellschaftliche Verpflichtungen und Freizeitpläne, haben Mahlzeiten im Kern verändert. Darauf hat ebenfalls der Wandel der Haushalts- und Lebensformen einen Einfluss. Mütter sind nicht mehr in der Lage oder bereit, immer allein die Versorgung der Familienmitglieder zu übernehmen und die dafür notwendige Arbeit aufzubringen. Väter fühlen sich häufig für die tägliche Nahrungszubereitung nicht zuständig. Auf den Tisch kommen deshalb vermehrt zeit- und arbeitssparende Convenienceprodukte, die oft allein, während Fernseher oder Radio laufen, verzehrt werden.“ (Schlegel-Matthies 2011, S. 36)

Dieses Zitat gibt einen ersten Eindruck von Anpassungsprozessen, die innerhalb der Familien stattfinden oder stattgefunden haben. Die Gründe hierfür liegen u.a. in der Ablösung des alten fordistischen Musters der Arbeitsteilung im bürgerlichen Familienbild, den veränderten Zeitstrukturen hin zu flexiblen Arbeitszeitmodellen, die in das Wochenende und den Feierabend eingreifen. Um die Beschäftigungsfähigkeit zu erhalten nehmen Mütter und Väter lange Fahrwege, aber auch wiederkehrende Qualifizierungen in Kauf. Dafür reichen die öffentlichen Betreuungseinrichtungen zum Teil nicht aus, damit alle Aufgaben zufriedenstellend erbracht werden können. (vgl. Karin Jurczyk 2014, S.125)

Besonders schwierig werden die Zeiten für ein verlässliches Miteinander und damit auch die Zeiten für Interaktionen. Beziehungen finden im Austausch zwischen Eltern und Kindern beim Zuhören, Mitteilen und auch Trösten statt. Oftmals sind diese Dialoge eingebunden in alltägliches Handeln, z.B. bei den Mahlzeiten. Gelegenheiten

dazu ergeben sich spontan und beiläufig. Gerade dies macht die Beziehungsqualität von Familie aus. Damit diese gelingt, werden jedoch hinreichend verlässliche Gelegenheiten zum Austausch notwendig. (vgl. ebd. S. 126) Familie muss somit immer wieder hergestellt werden. Gleichzeitig stellt Familie nicht nur nach innen ihre Handlungsfähigkeit her, sie muss diese ebenso nach außen vertreten und verteidigen. Unterschiedliche Institutionen wie Kita, Schule, Arbeitsplätze, Vereine wirken auf die Familie ein und müssen in das Familiensystem eingeordnet werden. Diese Leistungserbringung stellt für Familien eine weitere Herausforderung an das Konzept von Familie als Herstellungsleistung dar. (vgl. ebd. S. 132) Daran schließt sich die Frage an, was eigentlich unter einer Herstellungsleistung zu verstehen ist. Nach Jurczyk sind dies die folgenden Handlungsebenen:

- Die Herstellung von Familie auf der Ebene des Alltags und der sich im Laufe der Familienjahre verändernden Formen des Zusammenlebens. Die Gestaltung eines gemeinsamen generationalen Lebenszusammenhangs in persönlichen Beziehungen.
- Die Herstellung gemeinsamer Zeiten für unterschiedliche Aktivitäten des Zusammenlebens.
- Die Herstellung der Sorge und Fürsorge untereinander, die Pflege, das Versorgen, die Betreuung und die Zuwendung.

In den aufgeführten Handlungsfeldern wird sichtbar, dass Familien abhängig von Gestaltungsmöglichkeiten sind. Diese sind eingebunden in die Schaffung eines Gleichgewichts von Interaktionsprozessen zwischen den einzelnen Mitgliedern, aber auch vielfältigen anderen Akteuren. Die Leistungserbringung erfolgt unter ungleichen Rahmenbedingungen, was das Familiensystem u. U. anfällig werden lässt. (vgl. ebd. 2014. S.131) Damit erlangt Familie auch eine gesellschaftspolitische Relevanz. Unter unterschiedlichen Voraussetzungen werden gleiche Erwartungen an Familien geknüpft:

Diese ungleichen Voraussetzungen zeigen ihre Auswirkungen im Alltagshandeln von Familien und „[...] dass zwischen den ökonomischen Strukturen einer Gesellschaft, der ökonomischen Basis der Familie und den Möglichkeiten der Eltern, Zeit und Geld in ihre Kinder zu investieren, ein außerordentlich enger Zusammenhang besteht.“ (Bertram/Deuffhard 2014, S.337)

Alltagshandeln innerhalb von Familien spiegelt sich auch in Mahlzeiten wieder. Sie bestimmen, als Teil des Familienlebens neben anderen regelmäßig wiederkehrenden Handlungen, das alltägliche Verhalten, aber auch wiederkehrende Muster familiärer Interaktionen. Sie sichern den sozialen Zusammenhang, Familienrituale wie Mahlzeiten geben Stabilität, sie rahmen die familiären Sozialisations-, Bildungs- und Lernprozesse. (vgl. Audehm u.a. 2007, S. 424)

Allerdings sind die Voraussetzungen für einen solchen Stabilitätsrahmen ungleich und abhängig von den Lebenslagen der jeweiligen Familien. Der Begriff der Lebenslage wird im elften Kinder und Jugendbericht nach Weisser (1978) als äußere Umstände erklärt, die dem Menschen als Spielraum zur Verfügung stehen, um ihm seine Grundanliegen zu erfüllen und bei der Lebensgestaltung leiten. (vgl. BMFSFJ 2002, S. 106) Der Lebenslagenbegriff meint die biologische, psychische und soziale Lebenssituation von Menschen: „Dabei geht es um sozioökonomische Größen und um ‚Grade des Wohlbefindens‘, genauer: um die Qualität von Chancen, zu Wohlbefinden zu gelangen.“ (Holz 2006, S. 6) Wenn Lebenslagen divergieren, dann sind in der Folge Handlungsspielräume bezogen auf Versorgung, soziale Kontakte, Bildung und Partizipation unterschiedlich bzw. ungleich. (vgl. Holz 2006, S. 5)

Gleichzeitig ist unsere Gesellschaft auf ihre Familien und deren Kinder zur Sicherung ihres Fortbestandes angewiesen: „Familien erbringen wichtige, unersetzbare Leistungen in unserer Gesellschaft. In Familien entwickeln sich junge Menschen, um die vielfältigen Herausforderungen der Gesellschaft zu bestehen.“ (BMFSFJ. 2002. S. 13)

Aber welche Erwartungen stellt die Gesellschaft an das gesunde Aufwachsen, bezogen auf Ernährung von Kindern in Familien, insbesondere an die Eltern als Adressaten? Aktuelle Familien- und Elternratgeber enthalten immer auch Hinweise zur Essen und Mahlzeitengestaltung. Die Frage, die sich daran anschließt: Warum ist das Thema gesellschaftlich relevant und wirkt somit auf die Familien ein?

3.5 Gesellschaftliche Erwartungen an Ernährung in Familien

Kulturelle Einstellungen und Erziehungsvorstellungen bei den Mahlzeiten prägen den Alltag in Familien und sind Teil einer regionalen und überregionalen Kultur. Gleichzeitig unterliegen die Vorstellungen von Familienmahlzeiten aber auch einer jeweiligen größeren Gemeinschaft. Diese sind verschieden und können je nach sozialem Status,

Lebensstil und Werten variieren. Das führt dazu, dass familiäre Alltagskulturen, wie die Mahlzeiten oder Essen, allgemein in Familien unter einer sozialen Kontrolle stehen. Eine gute Familie kennzeichnet für viele, wie sie die Mahlzeiten einnimmt und welche Zutaten auf den Tisch kommen. Familie wird über ihre Mahlzeitengestaltung beurteilt, unabhängig von den jeweiligen Lebensbedingungen. (vgl. Methfessel, 30.11.18) Weil Familie großen Einfluss auf Entwicklung des Erziehungsverhaltens hat, werden an sie gesellschaftliche Erwartungen gestellt. Zum einen auf der Nahrungsmittlebene; diese betrifft die Auswahl der Lebensmittel, sie wird gesellschaftlich beeinflusst und ggf. sanktioniert, wenn das Essen nicht den Normen und Werten entspricht. Zum anderen beeinflussen Werte und Normen das Idealbild eines Körpers. (vgl. Christine Brombach 2011, S. 322ff.) *„Das in Industriegesellschaften vorherrschende Ideal ist das eines schlanken und androgynen Körpers, welches mit der Konnotation von „schön“, „fit“ und damit auch „gesund“ verbunden ist.“* (ebd.)

Außerdem werden Krankheiten, die nachweislich durch ungesunde Nahrungsmittel oder ein ungesundes Essverhalten entstehen, gesellschaftlich relevant und führten dazu, dass es seit 2013 einen sogenannten Aktionsplan „Präventions- und Ernährungsforschung“ vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) gibt. Dieser wird u.a. wie folgt begründet:

„Die Zunahme insbesondere von Adipositas in unserer Gesellschaft führt zu einer Häufung chronischer Erkrankungen, die stark vom Ernährungs- und Bewegungsverhalten mit beeinflusst werden. Einem gesundheitsförderlichen Lebensstil und einem Lebensumfeld, das eine gesunde und ausgewogene Ernährung sowie ausreichende körperliche Aktivität unterstützt, kommt daher eine besondere Bedeutung in der Prävention zu.“ (BMBF 2013, S. 5.)

Ein Ziel im Aktionsplan bezieht sich auf die Entwicklung zielgruppengerechter Handlungsempfehlungen und Präventionskonzepte. (vgl. ebd. S. 9) Damit sollen chronische Erkrankungen, die viele Ursachen haben, u.a. die individuellen Lebensstile und die daraus resultierenden unterschiedlichen Ernährungsweisen, besser begegnet werden. Unter äußeren Umständen werden das soziale Umfeld, die Arbeitssituation und die Verpflegung außer Haus genannt, also die Lebensumwelten, denen ebenfalls ein erheblicher Einfluss auf unsere Gesundheit nachgesagt wird. (vgl. ebd. S. 4)

Auf Familien mit Kindern bezogen sind die unterschiedlichen Ernährungsweisen besonders deutlich in der sogenannten KiGGS-Studie, einer Langzeitstudie des Robert

Koch-Instituts zur gesundheitlichen Lage der Kinder und Jugendlichen in Deutschland. (vgl. o. V. 05.06.18, www.kiggs-studie.de) Der Studie nach zeichnen sich im Gesundheitsverhalten soziale Unterschiede ab. Kinder und Jugendliche aus sozial benachteiligten Familien ernähren sich ungesünder, sind häufiger übergewichtig oder adipös als Gleichaltrige aus sozial besser gestellten Familien. (vgl. o.V. Journal of Health Monitoring 10.12.2018, www.rki.de; S. 55)

Hier zeigt sich das große gesellschaftliche Interesse an der Ernährung in Familien. Sie stehen dann im Fokus, wenn sich ihre gesundheitsbezogene Einstellung und Verhaltensmuster nicht förderlich auf die Entwicklung der Kinder auswirken. Dieser Aspekt ist nachvollziehbar. Vor allem vor dem Hintergrund, das Gesundheitsverhalten von Kindern zunächst vor allem durch die Herkunftsfamilie und das soziale Umfeld, in dem sie aufwachsen, beeinflusst wird. Die Vorbildfunktion von Eltern ist gerade in den ersten Lebensjahren für das Gesundheitsverhalten ihrer Kinder von hoher Bedeutung. (vgl. o.V. Journal of Health Monitoring, 10.12.2018, www.rki.de; S.46) Die gesundheitsbezogenen Einstellungen und Vorlieben der Eltern und ihr Konsumverhalten werden von den Kindern teilweise übernommen. Eltern. (vgl. o.V. 05.06.18, www.kiggs-studie.de; S. 45)

Hier wird sichtbar, dass Ernährungsbildung in Familien ein übergeordnetes gesellschaftliches Thema ist. Gleichwohl darf sie nicht als veranstaltete Erziehung zu „richtiger Ernährung“ verstanden werden. (vgl. Fischer, 30.06.18, www.umweltbildung.uni-osnabrueck.de, S. 8)

„Eine nachhaltige Ernährungsbildung ist kein Manipulationsprogramm zur Verbreitung definierter Verhaltensvorgaben, sondern fußt auf einem (selbst-)reflexiven Grundverständnis und richtet sich auf die Stärkung junger Menschen. Sie zielt darauf ab, diese zu gelingendem Leben in einer zunehmend komplexeren Welt zu befähigen.“ (vgl. ebd. S. 8)

Aber wie gestalten gegenwärtig Familien Ernährungserziehung? Und werden nicht gerade bei den Mahlzeiten Werte und Erziehungsziele vermittelt? Bezogen auf die Familienmahlzeiten und das Essen in Familien interessiert folgend die Frage, welche Erziehungsstile und Werte heute in Familien gültig sind.

3.6 Essen in der Familienerziehung

In Familien miteinander zu essen ist eine komplexe Angelegenheit. Dies liegt an den unterschiedlichen Aspekten, die dort miteinander korrespondieren.

„In Essenssituationen geht es zum einen darum, das – vom eigenen Körper signalisierte – Grundbedürfnis nach Nahrung bzw. Genährt-Werden zu befriedigen, also seinen Hunger zu stillen, zum zweiten sich zur Welt hin zu öffnen (Selbstbezug) und in Form von Essensgaben (auch unbekannte Aspekte von) ‚Welt‘ in sich herein zu nehmen (Weltbezug). Mahlzeiten symbolisieren Gemeinschaftlichkeit und soziale Zugehörigkeit (Sozialer Bezug), und sind eingebettet in einen milieuspezifischen Rahmen, eine Kultur des Essens, in die Kinder einsozialisiert werden (Milieu- und Kulturbezug).“ (Nentwig-Gesemann/Nicolai 2017, S. 57)

In der klassischen bürgerlichen Familie galten strenge Essens- und Verhaltensnormen. So bekam der Vater in der Regel das größte Stück Fleisch und wurde als erster bedient. (vgl. Kirsten Schlegel-Matthies 2011, S. 36) Heute ist die Familienmahlzeit zum großen Teil von diesen Zwängen und Vorschriften befreit. Eher gehen die Vorstellungen von Eltern dahin, dass zu viele Essensregeln bei den Mahlzeiten die Kinder einschränken. (vgl. a.a.O.)

Allerdings schreibt Dr. Gabriele Haug-Schnabel dazu, dass Eltern sich einen guten Esser wünschen. Sie schließen von einem Kind, das gut isst, auf einen weiteren positiven Entwicklungsverlauf. Das ideale Kind hat bei den Mahlzeiten Hunger, es mäkelte nicht über das Essen und ist nicht wählerisch, wenn es um die Auswahl geht. Das Kind hat Tischmanieren, die zufrieden stellen und isst in der Regel seinen Teller leer. (vgl. Haug-Schnabel 2007, S. 30) ‚Ein guter Esser‘ ist in der Vorstellung vieler Eltern gleichgestellt mit ‚einem lieben Kind‘. Da ‚der gute Esser‘ ein anerkanntes Erziehungsziel ist, wird hierfür viel getan, vor allem während des Essens. (ebd. S. 30).

Dennoch sind stringente Erziehungsmaßnahmen in der heutigen Zeit nicht mehr das Erziehungsmittel, um Kinder zu guten Essern zu erziehen. Die Ursachen hierfür liegen in dem veränderten Erziehungsverhalten der Eltern. Zum einen haben sich die Erziehungspraktiken von einem ehemaligen Erziehungsverhältnis zu einem Beziehungsverhältnis gewandelt, zum anderen von einem Befehlshaushalt zu einem Verhandlungshaushalt. (vgl. Ecarius 2007, S. 143) Unter Familienerziehung wird ein interaktives Geschehen verstanden, dass mehr ist als ein Erziehungsstil. (vgl. ebd. S. 145) Der Verhandlungshaushalt betrachtet das Kind als Träger eigener Rechte. Im Befehlshaushalt

hingegen stehen Erziehungsregeln wie Gehorsam, Pflichterfüllung, Sauberkeit und Pünktlichkeit im Vordergrund. Diese werden von den Eltern durchgesetzt, sie sind die uneingeschränkten Respektpersonen. Ihre Ziele setzen sie u.a. durch körperliche und verbale Bestrafungen durch. Der Verhandlungshaushalt ersetzt diese Ziele nicht uneingeschränkt. Im Mittelpunkt steht jedoch das Verhandeln über die Werte und die Auseinandersetzung darüber. Die Kinder sollen zur Selbstverantwortung erzogen werden. Hierfür erkennen Eltern „[...] das Kind als handlungsaktives Subjekt an, dass seine Geschicke selbst in die Hand nimmt.“ (Ecarius 2007, S. 150) Dabei werden Vorstellungen darüber, wie das Kind einmal werden soll, in die alltäglichen Erziehungs- und Gestaltungsräume einbezogen. Das Kind erhält Aufgaben den Haushalt betreffend oder bestimmt über die Gestaltung der Freizeit mit, es erhält Unterstützung bei den Hausarbeiten oder wird zu Freizeitaktivitäten hingeführt. Hierdurch setzt es eigene Schwerpunkte, die eigene Interessen betreffen und entwickelt sein Selbst in der Auseinandersetzung mit den Vorstellungen und Erwartungen der Anderen. (vgl. Ecarius 2007, S. 149)

Bezogen auf die Mahlzeiten innerhalb der Familie lässt sich der Wandel des elterlichen Umgangs mit den Kindern bei den sogenannten Tischgesprächen wiederfinden. (vgl. Barlösius 2016, S. 201) Trotz der Abnahme der Anzahl gemeinsamer Mahlzeiten (nur noch 10% verbringen alle drei sogenannten Hauptmahlzeiten gemeinsam) nimmt die Bedeutung der gemeinsamen Mahlzeiten in Familien zu. Sie verschieben sich lediglich auf andere Zeiten wie das Wochenende oder den Abend. (vgl. Barlösius 2016, S. 200) Zu ähnlichen Ergebnissen kam die Zeitbudgetstudie aus dem Jahr 2000. Es wurde nicht weniger Zeit für das Essen aufgewendet, sondern im Durchschnitt 21 Minuten mehr am Tag. (vgl. a.a.O.)

Diese empirischen Ergebnisse verdeutlichen, dass es den meisten Familien wichtig ist, gemeinsam zu essen. Gleichwohl hat sich die Organisation der Mahlzeit verändert. *„Ihr Ablauf ist weniger formalisiert, ihr Umfang wurde reduziert, die Reglementierung der Verhaltensweisen hat abgenommen“.* (Barlösius 2016, S. 200) Zugenommen hingegen hat die soziale Bedeutung der Mahlzeiten. Familien nennen das Tischgespräch, die gemeinsame Kommunikation bei Tisch, als besonders wichtig: *„So ist doch das Ideal der Konstruktion der Familie durch die Mahlzeiten intakt geblieben, statt strenger*

Disziplin der Manieren wird nun Kommunikation angestrebt: miteinander reden als Beweis dafür, dass man eine lebendige Familie ist.“ (Kaufmann 2006, S. 145) Gleichwohl bleibt die soziale Funktion der Mahlzeiten bestehen. Lediglich die Form hat sich verändert. Gemeinschaft und Zugehörigkeit werden durch das gemeinsame Gespräch hergestellt, durch den veränderten Umgang der Eltern mit ihren Kindern und nicht durch strenge Verhaltensregeln wie z.B. das Aufessen der Speisen. Kathrin Audehm stellte in einer empirischen Studie zu dem fest, dass sich bei Tisch in jeder Familie Kommunikationsregeln herausbilden und betont ebenfalls den sozialen Sinn. (vgl. Audehm 2007, S. 206) Konflikte und Verhandlungen werden vermieden und auf Zeiten außerhalb der Mahlzeiten verlegt, damit der soziale Sinn der Mahlzeiten nicht gefährdet wird. (vgl. a.a.O.).

Ausgehend von den dargestellten wissenschaftlichen Erkenntnissen lässt sich ableiten, dass anstelle strenger Erziehungsregeln in den meisten Familien die gemeinsame Zeit und die Möglichkeiten, miteinander zu reden, in den Mittelpunkt gerückt ist. Dabei werden Mahlzeiten individuell gestaltet und auf die Bedürfnisse der jeweiligen Familien abgestimmt. Aber werden diese auch außerhalb der Familien angenommen oder treffen sie dort auf Misstrauen? (vgl. Barlösius 1999, S. 46) Eltern stehen möglicherweise vor der Aufgabe, ungewöhnliche Essvorlieben ihrer Kinder zu erklären oder zu rechtfertigen. Die Frage, die sich anschließt: Warum essen Kinder zeitweilig nur spezielle Nudelsorten oder kein Gemüse? Und wie kann das kindliche Essverhalten hin zu mehr Vielfalt unterstützt werden? Der folgende Abschnitt stellt sich diesen Fragen und beschreibt, wie sich kindlicher Geschmack entwickelt und welche Erziehungsfaktoren Einfluss auf das Essverhalten nehmen.

3.7 Essverhalten und kindliche Geschmacksentwicklung

Im Hinblick auf das Essverhalten und die kindliche Geschmacksentwicklung wird im folgenden Kapitel auf wesentliche Aspekte eingegangen, die im Zusammenhang mit der Ernährung von Kindern stehen und verdeutlichen, wie das Erziehungsverhalten auf das Essverhalten Einfluss nimmt.

Günther Eissing (2014) bemängelt, dass über die Ernährungssituation von Kindern im Vorschulalter kaum repräsentative Daten vorliegen. Nur die sogenannte DONALD-

Studie, angesiedelt am Forschungsinstitut für Kinderernährung (FKE), untersucht Kinder bis zu sechs Jahren. Hier wird nach der Empfehlung für optimierte Mischkost untersucht, wie viele von den empfohlenen Lebensmitteln die Kinder konsumieren. Danach nehmen Kinder zwischen vier und sechs Jahren zu viel Fleisch, Geflügel, Wurst, zuckerreiche sowie zucker- und fettreiche Süßwaren, Obst und Obstsaft zu sich. (vgl. Eissing 2014, S. 691) Eine weitere Studie, die sich mit Ernährung im Kindesalter befasst, ist die bereits erwähnte KiGGS Studie. Allerdings liegt der Fokus hier auf dem Gewichtsstatus von Kindern und Jugendlichen. (vgl. ebd. S. 692)

Diese Studien geben keine Rückschlüsse, wie sich das Essverhalten beeinflussen lässt. Hinweise dazu finden sich in der Entwicklungspsychologie; demnach wird das Essverhalten auch von Emotionen geprägt. Der Säugling steuert seinen Hunger nicht über kognitiv-rationale Überlegungen, sondern durch das primäre Bedürfnis des Hungers. Mit zunehmendem Alter beginnt das soziokulturelle Lernen. Kinder essen immer differenzierter. Allerdings präferieren Kinder aller Kulturen Süßes. Diese Vorliebe hat sich im Laufe der Evolution entwickelt und dient dem Schutz. Süße Lebensmittel sind nicht giftig. (vgl. Eissing 2014, S. 694)

„Die Vorliebe des Menschen für süßen Geschmack ist angeboren. Wahrscheinlich gilt dies auch für Salziges und die Vermeidung von Saurem und Bitterem. Es erscheint biologisch zumindest sinnvoll. Während Neugeborene noch den höchsten Süßegrad wählen und Salziges, Bitteres und Saures ablehnen, mögen Kleinkinder schon Salziges. Spätestens im Erwachsenenalter werden auch saure und bittere Geschmacksrichtungen attraktiv (Dr. Rainer-Wild-Stiftung 2008). Bei der Akzeptanz des Bittergeschmacks spielt die genetisch festgelegte Ausprägung des „PROP-Schmeckens“ (PROP = 6-n-Propylthiouracil, ein bitterer Geschmacksstoff) eine zusätzliche Rolle (Benton 2004). Gelernt, aber biologisch vorgegeben, ist möglicherweise auch eine Vorliebe für sättigende, fettreiche Speisen (Johnson et al. 1991).“ (Schmidt 2011, S. 66)

Neben diesen genetisch festgelegten Faktoren zur kindlichen Geschmacksentwicklung spielen weitere Aspekte eine Rolle, die folgend beschrieben werden. Die sensorische Sättigung, darunter wird verstanden, dass bei wiederholtem Angebot von Nahrungsmitteln diese ihre Attraktivität verlieren und nicht mehr ausgewählt werden. Der Effekt ist altersabhängig und dauert bei Kindern bis zu vielen Wochen. Kinder können z.B. wochenlang nur Erbsen essen, bevor diese Vorliebe abrupt enden kann. (vgl. Eissing 2014, S. 695) Ein weiterer Aspekt beeinflusst die Geschmackspräferenzen und

deren Entwicklung: Der Mere Exposure Effect, der besagt, dass die frühe Konfrontation mit einem Reiz (mere exposure) bereits eine hinreichende Bedingung dafür ist, dass dieser Reiz bei einer späteren Begegnung positiver bewertet wird. Er wird auch als Effekt der Darbietungshäufigkeit beschrieben, und meint, dass das, was wir an Lebensmittel auswählen, durch die Gewohnheit geprägt wird. Gewohnte und bekannte Lebensmittel werden bevorzugt. (vgl. Ellrott 2009, S.1ff.)

Neben den zum Teil angelegten Einflussfaktoren auf das, was Kinder essen, spielen Erziehungsfaktoren eine Rolle. Hierzu gibt es unterschiedliche Theorien:

Nach der sozial-kognitiven Theorie von Albert Bandura (1979) erfolgt das Essverhalten und die Vermittlung der Esskultur überwiegend über das Modelllernen. Hierbei werden Verhaltensformen, die bei anderen gesehen werden, in das eigene Verhalten übernommen. Damit nehmen Eltern und weitere Vorbilder wie pädagogische Fachkräfte großen Einfluss auf das Essverhalten; dies gilt für die Auswahl, die Gestaltung und die Technik des Essens bei den Mahlzeiten. Kinder lernen durch die Beobachtung, wie und was gegessen wird.

Auch die klassische Konditionierung spielt beim Lernen von Essverhalten eine Rolle. Immer dann, wenn das Essverhalten durch Reize direkt beeinflusst wird, wird Appetit oder der Wunsch nach dem Verzehr von ganz bestimmten Nahrungsmitteln ausgelöst. Ein bestimmter Geruch weckt Appetit oder die Werbung für ein Lebensmittel, wie es aus der Kindheit bekannt ist, führt zum Wunsch des Verzehrs genau dieses Produktes. (vgl. Eissing 2014, S. 696)

Die operante Konditionierung ist ebenso eine Möglichkeit zum Erlernen von Essverhalten. Dabei gilt es jedoch, im Sinne einer Akzeptanz der Subjektstellung des Kindes, dann zu operationalisieren, wenn positives Verhalten gezeigt wird. Nachweislich führt dies zu einer Steigerung des gewünschten Verhaltens, z.B. die Auswahl von Gemüse.

Abschließend ist für das Lernen von Essverhalten das Kontingenzverhältnis bedeutsam. Die unmittelbare und regelmäßige Konsequenz auf Verhalten ist für Kinder, im Gegensatz zu Begründungen wie „davon wirst du später krank“, nicht nachvollziehbar. *„Der zeitnahe Genuss wird bei der Speisenauswahl höher bewertet als mögliche Konsequenzen in unbestimmter Zeit.“* (ebd. S. 697) Kinder im Vorschulalter können nichts

mit dem Gesundheitsbegriff, wie Erwachsene ihn verstehen, anfangen. Gerade in Situationen, in denen die Erwachsenen mit gesundem Essen argumentieren und gleichzeitig ungesunde Lebensmittel zu sich nehmen, verstehen sie die Zusammenhänge noch nicht. (vgl. Schmidt 2011, S. 63)

Nicht selten werden Kinder durch Erwachsene dazu aufgefordert, (neue) Speisen probieren zu müssen. *„Es handelt sich dabei um eine kontrollierende, verpflichtende Strategie. Zwar lernen Kinder einerseits gemäß dem ‚mere exposure effect‘ Speisen zu mögen, die sie probieren und nicht nur anschauen.“* (Schmidt 2011, S. 60) Dagegen könnte der Ansatz, sich das eigene Essen bewusst und freiwillig von vielen kleinen dargebotenen Portionen, auf die Kinder zugreifen können, zu nehmen sogar als vorteilhaft erweisen. (vgl. Schmidt 2011, S. 63) Der „mere exposure effect“ kann somit ein Anreiz sein, sich um das Kennenlernen vieler neuer Speisen in der Kleinkindzeit zu bemühen, er darf aber nicht als Zwang benutzt werden, alle Speisen probieren zu müssen. (vgl. ebd.)

Zusammenfassend stellen kontrollierende und/oder verpflichtende Vorgehensweisen beim Essen in Erziehungssituationen Strategien dar, die langfristig die Essatmosphäre verschlechtern. Kinder beim Essen zu belohnen oder zu bestrafen sind traditionelle Elemente der Erziehung. Sie geschehen vor dem Hintergrund, dass Eltern Kinder dazu bewegen, bestimmte Speisen oder bestimmte Mengen zu essen. Oft gelingt es, das Kind in der aktuellen Situation zum Essen zu bringen. Dauerhaft müssen sich Erziehungspersonen aber darüber im Klaren sein, dass die Akzeptanz gegenüber der nicht gemochten Speise (zum Beispiel Möhren) weiter sinkt. Das Probieren-Müssen scheint gerade in Deutschland auch einen soziokulturellen Hintergrund zu haben. In das traditionelle Bild eines guterzogenen Kindes, das alles isst, „was auf den Tisch kommt“, passen wählerische Kinder hierzulande nicht. (vgl. Schmidt 2011, S. 60)

3.8 Resümee

Im Fokus dieses Kapitels standen Familien in ihrer gegenwärtigen Situation, mit dem Schwerpunkt auf Essen, Ernährung. Es konnte aufgezeigt werden, dass soziale, ökonomische, kulturelle, aber auch lebensweltliche Bedingungen von Familie das Essen in Familien beeinflussen. Anhand der Studie „EVPRA“, (Köhler u.a. 2011) konnten all-

gemeine Beschreibungen einer heterogenen Elternschaft mit verschiedenen Vorstellungen der Mahlzeiten in Familien dargestellt werden. Die Kultur des Essens in Familien steht in einem engen Zusammenhang zu Lebens- und Ernährungsstilen und bietet ebenso wie die unterschiedlichen Milieus aufschlussreiche Zugänge, um im Zusammenhang mit Ernährungsverhalten nach gesellschaftlichen Ungleichheiten und nach deren Ursachen zu fragen.

Erziehung, im Zusammenhang mit Mahlzeiten, erfährt aktuell einen entscheidenden Wandel vom Befehlshaushalt zu einem Verhandlungshaushalt. Im Mittelpunkt stehen bei Tisch Gespräche und die Kommunikation untereinander und nicht die Einhaltung von strengen Tischsitten und Tischmanieren. Essen in Familien steht aber auch in einem gesellschaftlichen Fokus, Indiz hierfür liefern unterschiedliche Studien wie die KiGGS-Studie, aber auch zahlreiche Familienratgeber zu dem Thema.

In diesem Zusammenhang spielt die Einbeziehung des kindlichen Essverhaltens und der Geschmacksentwicklung eine wichtige Rolle.

Die dargelegten Erkenntnisse dieses Kapitels werden folgend auf die Arbeit in Kindertageseinrichtungen bezogen. Hierbei sind insbesondere zwei Perspektiven zu berücksichtigen: zum einen die fachliche Anforderung an die Gestaltung der Elternkooperation und zum anderen die Beteiligung der Eltern.

Vor dem Hintergrund, dass Kindertageseinrichtungen im Hinblick auf Mahlzeiten bedeutsamer werden, da Kinder dort früher und länger betreut werden, spielen womöglich unterschiedliche Interessen von der Kita und den Eltern eine zu berücksichtigende Größe. Sie können Chancen und Hürden in der Auseinandersetzung mit Eltern darstellen.

4. Zusammenarbeit mit Müttern und Vätern in der Kita - vielfältige Herausforderungen

Im folgenden Teil dieser Arbeit wird die Zusammenarbeit zwischen der Kita und den Eltern beschrieben. Dazu werden zunächst gesetzliche Grundlagen der Kooperation dargestellt und anschließend aufgezeigt, welche Anforderungen sich für die Kindertagesbetreuung daraus ergeben. Dort hat ein kontinuierlicher Wandel stattgefunden, dieser wirkt sich auf die Beziehung zwischen pädagogischen Fachkräften und Müttern

und Vätern aus. Im weiteren Verlauf werden Formen der Elternkooperation, aber auch Erwartungen seitens einer heterogenen Elternschaft beschrieben. Diese können u.U. stark divergieren.

Kindertageseinrichtungen befinden sich als erste und bedeutsame Bildungs- und Sozialisationsinstanzen in einem Kontext gesellschaftlichen Wandels. (vgl. Schutter, Braun 2018, S. 1.) *„Sie werden einerseits für die Kinder bedeutsamer, zum Beispiel in Bezug auf Anregung und Aneignung früher Bildungsprozesse, andererseits als beratende und unterstützende Institution für Mütter und Väter.“* (ebd. S. 1) Zudem stehen sie in einem ansteigenden Spannungsverhältnis zwischen stetig wachsenden und wechselnden Erwartungen bzw. Anforderungen an der Qualität ihrer pädagogischen Arbeit sowie den vorgegebenen Rahmenbedingungen. (vgl. Nentwig-Gesemann u.a. 2015, S. 16) Die Gründe hierfür sind vielschichtig. So hat sich das Eintrittsalter in die öffentliche Institution der Kita verändert. Der Besuch einer Kita ist inzwischen zu einer kulturellen Norm geworden und für immer mehr Kinder spätestens ab dem zweiten Lebensjahr eine Selbstverständlichkeit. (vgl. Rabe-Kleberg 2018, S.175) Gleichzeitig sind die Kinder länger in Kindertageseinrichtungen. Eine Betreuungszeit von mindestens sechs Stunden wird gegenwärtig immer selbstverständlicher. In Zahlen ausgedrückt leben derzeit mehr als 11 Millionen Kinder im Alter zwischen 0 und 14 Jahren in Deutschland. Davon wurden 2017 eine halbe Million im Alter von null bis drei Jahren in Kindertageseinrichtungen und zwei Millionen zwischen dem dritten und sechsten Jahr betreut. (vgl. o.V. 10.10.18, www.statista.com) Die Mehrzahl der Eltern von Kindern unter drei Jahren nutzten demnach die Tagesbetreuung in Einrichtungen (85,1 %). (vgl. o.V. 10.10.18, www.destatis.de)

Die dargestellten Aspekte, wie die früheren Verweildauer von Kindern in Kindertageseinrichtungen und die zunehmende Bedeutung der Kita als frühkindliche Bildungsinstitution, haben Folgen für die Kindertagesbetreuung und wirken sich auch auf die Gestaltung der Elternkooperation aus.

4.1 Gesetzliche Grundlagen der Elternkooperation

Die Basis für das Aufwachsen der Kinder in Deutschland, zum einen in ihrem häuslichen Umfeld, zum anderen in öffentlichen Institutionen, bilden zwei gesetzlich verankerte Grundsätze.

Die Erziehung der Kinder ist zunächst Aufgabe und Recht der Familie. Im Artikel 6 Abs. 2 des GG heißt es: „Pflege und Erziehung der Kinder sind das natürliche Recht der Eltern und die zuvörderst ihnen obliegende Pflicht.“ Darüber hinaus steht in § 1 Abs. 1 des achten Buches des Sozialgesetzbuches (SGB VIII): „Jeder junge Mensch hat ein Recht auf Förderung seiner Entwicklung und auf Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit.“ (Nomos 2011, S. 935)

Außerdem gilt, dass der Besuch der Kindertageseinrichtung bis zum Schuleintritt des Kindes freiwillig ist. Es gibt in Deutschland keine gesetzliche Verpflichtung zum Besuch einer Kindertageseinrichtung, wie es beim Schulbesuch der Fall ist:

„Zentraler Ort, Ausgangspunkt und Mittelpunkt des Aufwachsens ist nach wie vor die Familie. Ihre privilegierte Stellung, der Schutz der Familie, wurde dementsprechend gesetzlich abgesichert.“ (BMFSFJ 2002, S. 56)

Das Sozialgesetzbuch (SGB VIII) greift in § 1 die Leitlinie des Grundgesetzes auf und formuliert in den §§ 1 bis 10 Grundnormen für die Kinder- und Jugendhilfe. Die in § 1 Abs. 3 SGB VIII formulierten Leitlinien sind für die Zusammenarbeit zwischen Eltern und Kindertageseinrichtung gültig. Demnach sind Eltern und andere Erziehungsbeauftragte bei der Erziehung zu beraten und zu unterstützen. (vgl. Friedrich 2011, S. 14)

Die §§ 22 und 22 a behandeln die Ausgestaltung der Kooperation mit den Eltern. In Bezug auf die Förderung des Kindes und die Unterstützung der Eltern wird der Auftrag der Kindertageseinrichtungen in § 22 Abs. 2 und 3 SGB VIII näher beschrieben:

„Tageseinrichtungen für Kinder und Kindertagespflege sollen

2. die Erziehung und Bildung in der Familie unterstützen und ergänzen,
3. den Eltern dabei helfen, Erwerbstätigkeit und Kindererziehung besser miteinander vereinbaren zu können.

„Der Förderungsauftrag umfasst Erziehung, Bildung und Betreuung des Kindes und bezieht sich auf die soziale, emotionale, körperliche und geistige Entwicklung des Kindes. 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.“ (§ 22 Abs. 2 und 3 SGB VIII)

Damit werden zwei Auftragsseiten der Kindertageseinrichtungen hervorgehoben. Die Ebene des Kindes und die Ebene der Familien. Die Ebene des Kindes beschreibt die

individuelle Förderung vor dem familiären und persönlichen Hintergrund. Die Ebene der Familien betrifft die Unterstützung der Erziehung, Bildung und Betreuung. Außerdem betont das Gesetz unter Absatz 3 die ganzheitliche Förderung des Kindes. (vgl. Friedrich 2011, S. 14 f.)

Eine weitere rechtliche Regelung betrifft die Beteiligung der Mütter und Väter:

„Die Erziehungsberechtigten sind an den Entscheidungen in wesentlichen Angelegenheiten der Erziehung, Bildung und Betreuung zu beteiligen.“ (§22a Abs. 2, Nr. 1 und Abs. 2, letzter Satz SGB VIII)

Unter wesentlichen Angelegenheiten wird nach § 22a verstanden, dass sich das Angebot pädagogisch und organisatorisch an den Bedürfnissen der Kinder und ihrer Familien orientieren soll. (vgl. a.a.O.)

Eine Ausdifferenzierung dieser Vorgaben aus dem SGB VIII ist Aufgabe der einzelnen Bundesländer. Dabei sind die einzelnen Mitwirkungsrechte unterschiedlich geregelt. Übereinstimmend findet sich in allen Landesgesetzen eine Einigung zur vertrauensvollen Elternzusammenarbeit und einer Informationsverpflichtung über wesentliche Entscheidungen. (vgl. Eylert, 2012, S. 190f.) Institutionell findet die Beteiligung der Mütter und Väter in Form einer gewählten Elternvertretung statt. Darüber hinaus finden sich in der Kooperation mit Müttern und Vätern vielfältige Formen der Zusammenarbeit unter Beteiligung der Eltern.

- Elternversammlungen, die sich aus der gesetzlich vorgeschriebenen Rahmung ergeben und Elternabende mit unterschiedlichen Schwerpunkten
- Individuelle Formen der Elternarbeit im Alltag: Zusammenarbeit mit Eltern vor dem Kita-Eintritt, z.B. Erstgespräch, Hausführung, Aufnahmegespräch, Zusammenarbeit mit Eltern während der Kita-Zeit bspw. Hospitationen im Alltag, individuelle Elterngespräche, Tür- und Angelgespräche und Portfolioverfahren, Zusammenarbeit mit Eltern beim Übergang in die Schule, individuelle Gespräche anhand von Bildungsdokumentationen
- Weitere Formen der Zusammenarbeit: Regelmäßige Elternbefragungen, gemeinsame Feste, Hausbesuche, Elterntreff, Elternkurse, Elternstammtische, Eltern-Kind-Wochenenden, Elternbriefe, Dialog- und Kommunikationswände,

Homepage, Elternbibliothek, kreative Angebote zum gemeinsamen Kochen oder Gestalten, aber auch Projekte mit Eltern zur Raum- oder Gartengestaltung. (vgl. Eylert 2012, S. 193ff.)

Der gesetzliche Hintergrund beschreibt die grundlegenden Anforderungen zur Kooperation mit Eltern. In der Praxis der Kindertageseinrichtungen werden diese gesetzlichen Vorgaben ausgestaltet. Entsprechend den gesetzlichen Ausführungen hat die Kindertageseinrichtung vorrangig die Aufgabe, die Eltern mit Blick auf Erziehung, Bildung und Betreuung zum Wohle des Kindes zu unterstützen und zu ergänzen. Damit einhergehend stellt sich die Frage, wie pädagogische Fachkräfte die Eltern unterstützen können. (vgl. Friedrich 2011, S. 16)

4.2 Elternkooperation als fachliche Anforderung

Mit Blick auf die gesetzlichen Grundlagen werden Erwartungen sichtbar, denen die pädagogischen Fachkräfte gegenüberstehen. Dies sind zum einen die Gesetze, die es zu erfüllen gilt und zum anderen die Gestaltung der alltäglichen Begegnungen mit den Müttern und Vätern innerhalb der Kita. Dort treffen die verschiedenen Erwartungen und Wünsche der Eltern aufeinander. Eltern unterscheiden sich in Bezug auf ihre Lebenslagen, in ihren Einstellungen, Erfahrungen, Sichtweisen und durch ihre Herkunft. Daraus resultieren unterschiedliche Bedarfe und Wünsche an die Zusammenarbeit. (vgl. Friedrich 2011, S. 17) Diese unterschiedlichen Erwartungen seitens der heterogenen Elternschaft wirken sich auf die Erfüllung einzelner Aufgaben in der Zusammenarbeit aus. Unter anderem müssen divergierende Erziehungsvorstellungen gemeistert werden. Darauf gilt es Antworten zu finden, um eine gelingende Kooperation mit den Familien zu gestalten.

Gleichzeitig bringen Kinder, die in die Kindertageseinrichtung eintreten, eine Menge an prägenden Vorerfahrungen aus ihren Familien mit. Diese sind individuell und machen einen Teil ihrer Persönlichkeit aus, es ist ihr Ausgangspunkt, von dem aus sie in die Welt der Kita eintreten. (vgl. Klein/Vogt 2008, S. 14) Mit dem Eintritt in die Kita leben in zwei Lebenswelten, diese sind die Familie und die Kindertageseinrichtung, tagtäglich bewältigen sie diesen Übergang von der einen Lebenswelt in die andere. (vgl. Thiersch 2006, S. 86) Sie wechseln ihre Bezugspersonen und die Lebensräume. In der sozialökologischen Theorie von Bronfenbrenner (1981) wird dieser Wechsel

bzw. der Zusammenhang unterschiedlicher Lebensfelder (Mikrosysteme) als Mesosystem bezeichnet. Das Vorhandensein eines Mesosystems bedeutet, dass Kinder diskrepante Erfahrungen in diesen Lebensfeldern bewältigen müssen. Damit weist die sozialökologische Theorie auf die Notwendigkeit der Zusammenarbeit hin. Gerade aus der Übergangsgestaltung mit Krippenkindern vom Elternhaus in die Kita ist dieses Prinzip inzwischen anerkannt und wird umsichtig praktiziert. (vgl. Thiersch 2006, S. 86f.) Die Familie als privater Bereich und die Kindertageseinrichtung als öffentliche Institution sind unterschiedliche Systeme, jedes für sich erzieht die Kinder unterschiedlich. *„Aber erst ein Verständnis der Gemeinsamkeit, ein Bewusstsein, dass Eltern und ErzieherInnen „Co-Konstrukteure“ kindlicher Entwicklung sind, kann helfen, Erziehung und Bildung zu optimieren.“* (Thiersch 2006, S. 87)

Eine Zusammenarbeit des gegenseitigen Verständnisses, im alltäglichen Handeln zwischen den Eltern und den pädagogischen Fachkräften, lässt sich deshalb nur bedingt mit pauschalen Angeboten für Mütter und Väter beantworten. *„Es ist höchste Zeit, dass Erzieher/innen die Gestaltung von Erziehungspartnerschaften professionell in die Hand nehmen und sie aus der traditionellen Elternarbeit herausführen.“* (Ahnert 2010, S. 268) Dieses fordernde Zitat beinhaltet zwei wesentliche Seiten zur Gestaltung von Elternkooperationen. Zum einen berücksichtigt es die Tatsache, dass die Zusammenarbeit von den pädagogischen Fachkräften initiiert werden muss, und zum anderen, dass die Art und Weise, wie sich diese Kooperation gestalten lässt, u.U. einer Anpassung bedarf, um den Erwartungen der Eltern angemessen bzw. professionell begegnen zu können. Dieses professionelle Handeln ist eingebettet in ein Zusammenwirken verschiedener Orientierungsmuster; im Sinne von handlungsleitenden Werteorientierungen, Normen, Deutungsmustern und Einstellungen, die pädagogische Fachkräfte in ihre Arbeit einbringen. Dies alles kennzeichnet die professionelle Haltung. (vgl. Ross 2014, S. 48) Sie muss notwendigerweise selbstreflexiv und wissenschaftlich fundiert beantwortet werden, um das berufliche Handeln zu legitimieren. Damit ist auch die Entscheidung für einen bestimmten Anspruch an die Professionalität gekoppelt, nämlich die, ob die pädagogische Fachkraft sich in der Rolle einer Elternbegleiterin oder in der Rolle einer Elternbestimmerin sieht. (vgl. Tschöpe-Scheffler 2014, S. 31) Gleichzeitig müssen sich die pädagogischen Fachkräfte darüber im Klaren sein, dass Eltern ihre Arbeit bewerten. Sie bringen Erwartungen an die Qualität pädagogischer Konzepte in die Kita ein, sie formulieren ihre Wünsche und Ansprüche. *„Eltern ernst zu*

nehmen ist zugleich der Anspruch der Bildungs- und Erziehungspartnerschaften. Eine professionell gestaltete Bildungs- und Erziehungspartnerschaft ist Herausforderung und zugleich Antwort an die Eltern.“ (Roth 2010, S. 121)

Insofern handelt es sich bei der Zusammenarbeit mit Eltern um eine Aufgabe, „[...] die von einer Fachkraft als Person, aber auch von der Einrichtung selbst in hohem Maße abhängt und daher in der realen Situation mit den Eltern erprobt werden muss“. (DJI 2011, S. 57) Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen werden, nach diesem Verständnis, zu multifunktionalen Unterstützer*innen für das gegenwärtige Aufwachsen von Kindern, aber auch von Eltern. Dies ist eine große Herausforderung. Aus den individuellen Lebenswelten der Väter und Mütter müssen die pädagogischen Fachkräfte ein Verständnis dafür entwickeln, dass Eltern unterschiedliche Erwartungen an die Bildung, Erziehung und Betreuung stellen. *„Eltern sind eine sehr inhomogene Gruppe mit milieuspezifischen Forderungen, Wünschen und Bedürfnissen, an die sozialpädagogische Leistungen [...] anknüpfen müssen, wenn sie die jeweiligen Eltern erreichen wollen“.* (Eylert 2012, S. 291)

Vor dem Hintergrund unterschiedlicher Bedürfnisse seitens der Eltern ist es für die pädagogischen Fachkräfte nicht immer einfach, entsprechende Formen der Elternkooperation und der Elternbeteiligung, die für ihre Kita in ihrem Sozialraum passend erscheinen, zu definieren. Renate Thiersch formulierte dazu unterschiedliche „Erwartungsmodi“ (Thiersch 2006, S. 80) seitens der Eltern, die aufzeigen, dass Elternbedarfe bezogen auf ihre Beteiligungsansprüche divergieren:

Modus der Identifikation: Dieser steht für Eltern, die genau über die Ereignisse und Abläufe in der Kindertageseinrichtung informiert sein möchten; sie möchten alles wissen und fragen kritisch nach. Die pädagogische Fachkraft wird eher als persönliche Vertraute des Kindes angesehen.

Modus der Delegation: Darunter sind diejenigen Eltern zu verstehen, die sich vor allem knappe Informationen über wichtige Hinweise und möglichst wenig Anforderungen wünschen. Die Erziehung und Bildung wird für die Zeit des Besuchs der Kindertageseinrichtung an diese delegiert. Die Fachkraft wird als professionelle Pädagogin angesehen, mit der eher geschäftlich umgegangen wird.

Modus der Beratungsbedürftigkeit: Dieser verweist auf Eltern, die sich von den Fachkräften Beratung in Erziehung und Lebensführung erhoffen.

Modus der Unterstützung: Dort treten Eltern als praktische Unterstützung von den Fachkräften auf. Und sie erwarten praktische Unterstützung für ihre Lebensführung. (vgl. Thiersch 2006, S. 95f.)

Thiersch weist jedoch darauf hin, dass in der Realität diese Zuschreibungen in Mischformen und unterschiedlich stark ausgeprägt vorkommen. (vgl. ebd.)

Als Voraussetzung für die Akzeptanz einer heterogenen Elternschaft wird als Basis Vertrauen erwartet, ohne die das kooperative Miteinander einer Bildungs- und Erziehungspartnerschaft schwer umzusetzen ist:

„Auf diesem Hintergrund entwickelt sich die Zusammenarbeit von Kindertageseinrichtung und Eltern zu einer vielgestaltigen Kooperationslandschaft: Nicht über die Eltern reden, sondern mit ihnen. Funktionen und Ziele einer solchen Partnerschaft sind die gemeinsame Förderung des einzelnen Kindes, die Stärkung der Erziehungskompetenz der Eltern sowie die Mitgestaltung und Mitbestimmung.“ (Roth 2010, S. 13)

Mitgestaltung und Mitbestimmung von Eltern sind anspruchsvolle Aufgaben, die pädagogischen Fachkräfte bewältigen sollen. Hierzu werden folgend Möglichkeiten und Formen der Elternbeteiligung aufgezeigt.

4.3. Beteiligung der Eltern

Das Verständnis für eine kooperative Zusammenarbeit drückt sich im Alltag der Kindertageseinrichtung durch Möglichkeiten und Formen der Mitbestimmung von Müttern und Vätern aus. Sie ist, wie unter Punkt 4.1. erläutert, im §22 Abs. 3 des SGB VIII geregelt.

Vorauszusetzen ist, dass partizipationsorientierte Elternkooperation einen Anregungs- und Lernprozess für alle Beteiligten darstellt. Gerade vor dem Hintergrund, dass die Art und Weise, wie Eltern sich beteiligen möchten, sehr unterschiedlich sein kann. Partizipation braucht als Vorbedingung das Prinzip der Freiwilligkeit. Eltern müssen selber entscheiden, wann, wie und in welcher Art und Weise sie partizipieren. (vgl. Wittke/Solf 2014, S. 154) Dafür benötigen die pädagogischen Fachkräfte ein Wissen darüber, dass sie den Eltern gegenüber, trotz eines unterstützenden, vertrauensvollen und

wertschätzenden Umgangs, immer auch in einem hierarchischen Verhältnis stehen. Sie sind diejenigen, die begründet durch ihren Wissensvorsprung die aktive Rolle bei der Gestaltung von Elternkooperation einnehmen. (vgl. Wittke/Solf 2014, S. 154) Eine beteiligende Elternkooperation muss demnach von den pädagogischen Fachkräften gestaltet werden. Sie müssen sich, analog zur Auseinandersetzung über demokratische Partizipation mit Kindern, fragen, wie es mit der individuellen Haltung gegenüber den Eltern aussieht. Dies betrifft insbesondere das jeweilige Bild, das sich die Fachkräfte von den Eltern machen. Die strukturelle Verankerung bezieht sich auf die Regelung einer geteilten Macht innerhalb der Kita, z.B. die Elternbeiräte. Unter einer pädagogischen Gestaltung wird die didaktisch-methodische Ausgestaltung verstanden, an welchen Stellen und mit welchen Methoden sich Eltern in der Kita einbringen können. Diese Annäherung an Elternbeteiligung bezieht sich auf konkrete Umsetzungsfragen und bezogen auf Hierarchien innerhalb der Kita. (vgl. ebd. S. 153)

Eine weitere Möglichkeit zur Umsetzung einer gelebten Beteiligungskultur mit Eltern bieten Partizipationsgrade oder Stufen, um die Beteiligung der Eltern in der Praxis zu gestalten:

- Elterninformation; alle Eltern über wesentliche Belange zu informieren. (vgl. Gernert 1993, S. 116f.)
- Elternanhörung; Eltern zu den Inhalten, neben der Information, was gemacht wird, auch nach ihrer Meinung befragen. (vgl. ebd.)
- Elternmitbestimmung; Eltern können sich aktiv in den Alltag der Kita einbringen und bei Angeboten mitbestimmen. (vgl. ebd.)
- Elternselbstbestimmung; Eltern, die eine feste Vorstellung von dem, was die Kita anbietet, kundtun und u.U. auch erwarten, dass diese Angebote umgesetzt werden. (vgl. ebd.)

Diese Darstellung einer theoretischen Möglichkeit der Elternbeteiligung bietet gute Voraussetzungen zum Gelingen einer konkreten Teilhabe der Eltern am Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungskonzept der Kita. Gleichzeitig sind bestimmte Anforderungen zu beachten, ohne die eine Beteiligungskultur innerhalb der Elternkooperation nur schwer zu realisieren ist. Beteiligung der Eltern kann den pädagogischen Fachkräften

nicht im Sinne „das müsst ihr tun“ auferlegt werden. Als Voraussetzung, benötigen die Fachkräfte ein einheitliches Verständnis über ihre konzeptionelle Ausrichtung als Bedingung dafür, allen Eltern auch gleiche Informationen über inhaltliche Alltagsabläufe geben zu können. (vgl. Klein/Vogt 2008, S. 178) Gleichzeitig verantwortet der Träger die konzeptionelle Ausrichtung der Kita. Er ist verantwortlich für das träger- und einrichtungsspezifische Konzept. Der Betreuungsvertrag, zwischen den Eltern als Leistungsnehmer und dem Träger als Leistungserbringer, bildet die rechtliche Basis, er dient als zeitweise Übertragung der Verantwortung für das Kind und die Zusammenarbeit von Eltern und Kindertageseinrichtung. (vgl. Roth 2010, S. 47)

Bezogen auf das Thema dieser Arbeit gilt es aufzuzeigen, wie dies am Beispiel der Mahlzeiten gelingen kann. Im Vorfeld müssen sich die pädagogischen Fachkräfte darüber verständigen, ob, in welchem Umfang und an welchen Stellen eine Beteiligung von Eltern gewollt und möglich ist. (vgl. Wittke/Solf 2014, S. 157)

Die Entscheidung, was in der Kita angeboten wird, basiert demnach auf einer konzeptionellen Ausrichtung seitens des Trägers und somit nicht unmittelbar in der Mitentscheidungs- oder Selbstbestimmungshoheit von Eltern. Dazu zählt auch die Entscheidung, bspw. rein vegetarische Kost anzubieten. Darüber müssen die Eltern, vor der Entscheidung, ob sie ihr Kind in der Kita betreuen lassen möchten, informiert werden. Ganz so eindeutig ist diese Verpflichtung nicht, wenn es um andere Aspekte des Essens geht.

In der Rosenheimstudie (Herausforderungen von Kindertageseinrichtungen in einer vielfältigen Gesellschaft) wurden pädagogische Fachkräfte u. a. zu Strategien zur Umsetzung der Teilhabe mit Kindern interviewt. Um die Vermittlungsstrategien der Einrichtungen genau zu überprüfen, wurden die Leitungen auch zu der Gestaltung der Mahlzeiten und hier insbesondere dem Mittagessen befragt. (vgl. Schutter/Braun 2018, S. 30) Es konnten drei Vermittlungsstrategien zum Erlernen am Beispiel der Essensmenge identifiziert werden:

„**Lernen ist Ausprobieren:** Bei dieser Strategie gestehen die Einrichtungen den Kindern zu, sich in einem ständigen Lernprozess zu befinden, unabhängig ihres Alters. Dieser Lernprozess erfolgt durch Ausprobieren – auch wenn dies Fehlverhalten beinhalten könnte. Zum Beispiel gestehen sie den Kleinen die sich wiederholende Erfahrung zu, dass sie sich mehr auf den Teller legen als sie letztendlich essen können und dass sie Essen auch ablehnen dürfen. In

diesem Fall bieten sie den Kindern Alternativen an. Zum Beispiel können sich die Kinder ein eigenes Menü aus Essenskomponenten erstellen, sie können ihr von zuhause mitgebrachtes Essen verspeisen oder die pädagogischen Fachkräfte belegen Brote für sie.

Lernen ist Entwicklung: Hier wird von den Kindern erwartet, dass sie entsprechend ihres Alters einen Lernprozess durchlaufen. Entsprechend der einzelnen Stufen des Lernprozesses angepasst an ihrem Alter sollen die Kinder handeln (zum Beispiel, wenn sich Kinder oft zu viel Essen auftischen, werden sie daran erinnert, dass sie dieses Problem bereits hatten und nun alt genug sind, dieses zu bewältigen, indem sie sich weniger auftun).

Lernen durch Reglementierung: Schließlich stellen die Kindertageseinrichtung Regeln zur Sicherstellung des Entwicklungsprozesses auf. Zum Beispiel dürfen sich die Kinder aus den aufgestellten Schüsseln jeweils nur eine Kelle voll nehmen. Dies soll sicherstellen, dass sie nur so viel auf ihren Teller tun, wie sie letztendlich auch essen können. Eine weitere Möglichkeit der Reglementierung ist auch die ästhetische Komponente. Die Kleinen werden dazu aufgefordert, nur so viel auf ihren Teller zu legen, wie es auch „hübsch“ aussieht (sprich: nicht überschwappt).“ (Schutter/Braun 2018, S. 31)

Diese Beispiele aus der Studie zeigen unterschiedliche Handhabungen der pädagogischen Fachkräfte beim Mittagessen. Die Ausgangsfragen für die Nutzung der Studienauszüge lauteten: Müssen Eltern darüber informiert werden, wieviel ihr Kind gegessen hat? Und wenn, sind sich die Fachkräfte an dieser Stelle genauso einig wie bei der Grundsatzentscheidung, nur vegetarische Kost anzubieten?

Der Rückschluss aus der Studie führt zu der Annahme, dass dies nicht der Fall ist. Je nachdem in welche Gruppe Eltern ihr Kind bringen bzw. welche pädagogische Fachkraft das Essen begleitet, erleben die Kinder unterschiedliche Vorgaben bei der Essensmenge. Diese unterschiedlichen Vorgehensweisen gegenüber den Kindern müssen u. U. auch vor den Eltern begründet werden. An dieser Stelle stehen die pädagogischen Fachkräfte vor der Herausforderung, ihr uneinheitliches Verhalten gegenüber den Eltern aber auch den Kindern gegenüber rechtfertigen zu müssen. Aus Eltern- und Kindersicht ist es nachvollziehbar, diese unterschiedlichen Herangehensweisen zu hinterfragen. Finden die Fachkräfte darauf keine befriedigenden Antworten, kann es zu Unstimmigkeiten, vor allem in der Kooperation mit den Eltern, führen. Wollen pädagogische Fachkräfte jedoch dem Wunsch der Eltern und ihrem Recht nach Information nachkommen, dann sollten die Fachkräfte sich auch über diese Detailfragen einigen.

Als Basis für eine gelingende und beteiligende Elternkooperation gilt ein gegenseitiges Vertrauen. Eltern benötigen Vertrauen und eine positive Grundeinstellung gegenüber

der Kita, da sie tagtäglich dort ihr Kind an zunächst fremde Personen abgeben. „*Sie delegieren Betreuung, Bildung und Erziehung ihrer Kinder an die Erzieher-Innen, die ja eigentlich ‚wildfremde‘ Leute sind (...), nur weil sie eine (den Eltern unbekannte) Ausbildung absolviert haben und ein Träger die Organisation übernommen hat.*“ (Thiersch 2006, S. 88) In gleichem Maße benötigen auch die Fachkräfte Vertrauen gegenüber den Familien. Eltern werden zunehmend als „Experten ihrer Kinder“ im familiären Umfeld anerkannt. Aktuelle Fachdiskurse wie die Lebensweltorientierung, die Dienstleistungsdebatte, aber auch dem Kinderschutz, haben hier zum Umdenken angeregt. (vgl. Thiersch 2006, S. 89)

Gleichwohl besteht die Gefahr, trotz des Anspruchs seitens der Fachkräfte, gelingende Zusammenarbeit zu gestalten, das unterschiedliche Vorstellungen von dem, was tatsächlich gelingende Zusammenarbeit ausmacht, aufeinandertreffen. (vgl. Ross 2014, S. 64) Vorstellungen können seitens der Familie ganz anders sein, als sich dies die pädagogischen Fachkräfte wünschen. So berichtete im August 2018 die Wochenzeitung *Focus* über Elternwünsche an Essen in Kitas:

„Besonders anstrengend waren aus Sicht der Pädagogin die Eltern von Kindern mit bestimmten Abneigungen: Ich mag keine Kartoffeln, ich mag keine Nudeln, ich mag keine Erbsen. Eltern verstehen das nicht und versuchen immer, Extrawürste durchzubekommen. Manche sind auf die Barrikaden gegangen, wenn ihre Kinder nicht jeden Tag ihre Nuggets bekommen haben. Aber das geht natürlich nicht.“ (Rohm, 24.08.2018)

Diese Aussagen zu Elternwünschen, veröffentlicht in einer Wochenzeitung, sind nicht zu verallgemeinern. Dennoch verdeutlicht dieses Beispiel die divergierenden Vorstellungen. Gerade Themen wie Essen, Kleidung, Wickeln und Schlafen überschneiden sich eng mit familiären Angelegenheiten. Eltern sind in diesen Fragen als Experten ernst zu nehmen. Tagtäglich sind diese Alltagshandlungen Teil ihrer erzieherischen und elterlichen Verantwortung. Dennoch haben die pädagogischen Fachkräfte gute Gründe, nicht zuletzt aufgrund gesetzlicher Vorgaben, eine andere Sicht auf diese Themen einzunehmen. Es geht in einer vertrauensvollen Zusammenarbeit zwischen der Kita und dem Elternhaus nicht darum, das erzieherische Handeln anzugleichen. Erziehung in der Familie ist nicht vergleichbar mit einer institutionellen Einrichtung wie die Kindertageseinrichtung. Potenzielle Unterschiede sollten nicht dazu führen, dass Vertrauen zueinander in Frage zu stellen, sondern zumindest ein Einvernehmen her-

zustellen. (vgl. Hansen u.a. 2011, S. 217) Eine transparente Darstellung des pädagogischen Handelns in der Kita kann dabei unterstützen. Transparentes Handeln benötigt jedoch eine Einigung über die gemeinsame Ausrichtung. Dieser Herausforderung müssen sich die pädagogischen Fachkräfte stellen.

Das Fortbildungskonzept „Die Kinderstube der Demokratie“ knüpft an dieser Stelle an. Im zweiten Kapitel der vorliegenden Thesis wurde die Verfassungsgebende Versammlung als ein Teil der „Kinderstube der Demokratie“ vorgestellt. Voraussetzung für die Implementierung demokratischer Partizipation ist die Einigung darüber, dass Bildung die Aneignungstätigkeit des Kindes meint. Damit sind aber auch Aneignungsprozesse seitens der pädagogischen Fachkräfte verbunden, um Demokratie in ihren Konzeptionen als leitendes Handlungsprinzip verankern zu können. Gleichzeitig müssen sie aber auch den Eltern diese Aneignung zugestehen. Für sie erscheint es zunächst fremd, wenn die Kita Alltagshandeln in Bezug auf die Mahlzeiten anders handhabt als dies im familiären Umfeld der Fall ist. (vgl. Hansen u.a. 2011, S. 217) Vor allem, wenn Rechte der Kinder rund um die Mahlzeiten im Rahmen einer Verfassungsgebenden Versammlung strukturell verankert werden, ist die transparente Darstellung dieser Veränderung gegenüber den Eltern unbedingt erforderlich.

In Bezug auf die Tatsache, dass sich die Verweildauer, aber auch das Eintrittsalter in die Kita verändert hat, erleben die Eltern weniger Alltag ihrer Kinder. Dieser spielt jedoch in der Kita eine zunehmende Rolle. (vgl. Hansen/Knauer 2015, S. 205) Vor dem Hintergrund anderer Lebenszusammenhänge wird es nachvollziehbar, wenn Eltern das Verhalten ihrer Kinder anders einordnen als die Kita. Sie brauchen deshalb die Dokumentation über das, was ihr Kind tut. Da Eltern aber verschieden sind, wie es die Darstellung der DELTA-Milieus in dieser Arbeit zeigt, dann brauchen sie, um zu verstehen, was die Kita tut, auch unterschiedliche Informationswege, um das Handeln der Pädagogen nachvollziehen zu können. (vgl. a.a.O.) Dabei gilt: Je transparenter eine Information gelingt, umso eher kann sie seitens der Eltern auch nachvollzogen werden. Eine gute Möglichkeit, Transparenz über das Handeln der eigenen Kinder in der Kita herzustellen, sind Geschichten. Eltern fragen häufig „Was hast du heute gespielt?“. Diese Frage ist für Kinder, auch wenn sie bereits sprechen können, schwer zu beantworten. Eine Unterstützung durch die Fachkräfte, indem sie Alltagsgeschichten der Kinder bezogen auf Partizipationsrechte der Kinder erzählen, kann dazu führen, dass

Eltern auch das Handeln der Fachkräfte besser verstehen. Vor allem dann, wenn es Geschichten sind, die sie positiv überraschen, da sie dies so von ihrem Kind nicht erwartet hätten. (vgl. ebd. S. 207)

Partizipation und die strukturelle Verankerung von Kinderrechten stellt Fachkräfte bei der Einbindung der Eltern vor besondere Herausforderungen. Es gilt, Informationswege zu gestalten, die alle Eltern erreichen und ihnen Einblicke in die Alltagsgestaltung des Kitalebens gewähren, um das Vertrauen der Mütter und Väter zu gewinnen. An dieser Stelle wird das Spannungsfeld der aufgestellten Fragestellung deutlich. Im konzipierten Forschungsvorhaben der vorliegenden Thesis wird diesem nachgegangen: „Essen als Beteiligungsthema in der Kita - Herausforderungen an pädagogische Fachkräfte bei der Einbindung von Eltern - eine empirische Annäherung“ widmet sich diesem Thema.

4.4 Resümee

Dieses Kapitel betrachtet die Zusammenarbeit mit Müttern und Vätern und stellt die vielfältigen Herausforderungen, die damit verbunden sind, dar. Zunächst wurde der gegenwärtige Zweck der Zusammenarbeit abgebildet, bevor anschließend die gesetzliche Rahmung, eingebettet in Grundlagen und Zielen, beschrieben worden ist. Folgend wurde die Bedeutung einer kooperativen Elternarbeit dargestellt. Es konnte aufgezeigt werden, dass eine vielfältige Elternschaft mit unterschiedlichen Bedürfnissen in die Kita kommt. Die Beteiligung der Eltern durch Formen der Mitbestimmung und Mitgestaltung fördert das Verständnis der pädagogischen Fachkräfte für eine kooperative Zusammenarbeit. An die Beteiligung der Eltern werden seitens der pädagogischen Fachkräfte Erwartungen und Vorstellungen geknüpft. Diese stimmen jedoch nicht immer mit den Vorstellungen der Eltern überein. Ungeachtet dessen sollten pädagogische Fachkräfte, innerhalb ihrer Kita, Eltern über ihre Haltungen und Handlungen im Sinne ihrer konzeptionellen Ausrichtung informieren. Und dies vor dem Hintergrund, dass nur eine vertrauensvolle Beziehung zwischen den Familien und der Kita die Basis für gelingende Verständigung darstellt. Transparenz ist leichter herzustellen, wenn pädagogische Fachkräfte sich über die Umsetzung ihrer konzeptionellen Ausrichtung einigen. In diesem Zusammenhang wurde auf die Verfassungsgebende Versammlung als Möglichkeit, demokratische Partizipation zu verankern, verwiesen.

Gleichzeitig sind mit der strukturellen Verankerung von Kinderrechten neue Herausforderungen bei der Einbindung der Eltern verbunden. Diese abschließende Bemerkung leitet über zur Fragestellung des Forschungsvorhabens: Vor welchen Herausforderungen stehen pädagogische Fachkräfte bei der Einbindung von Eltern in Bezug auf das Thema Partizipation von Kindern und im Hinblick auf das Thema Essen/Mahlzeiten?

Das Forschungsvorhaben ist in ein qualitatives Design eingebunden, das im nächsten Teil der Arbeit beschrieben wird.

5. Essen als Beteiligungsthema in der Kita - Herausforderungen an pädagogische Fachkräfte bei der Einbindung von Eltern - eine empirische Annäherung

Zur Annäherung an die Fragestellung dieser Arbeit wurden in den bisherigen Kapiteln theoretische Herleitungen und wissenschaftliche Veröffentlichungen zu den Themen Partizipation, Elternkooperation, Ernährung in Familien sowie Bildung und Erziehung herangezogen. In diesem Teil der Thesis gilt es, sich der Fragestellung empirisch anzunähern. Ausgehend von der Themenstellung der Arbeit werden die Forschungsmethoden, Datenerhebungsmethoden, die Durchführung der Erhebung und anschließend die Auswahl der Auswertungsverfahren beschrieben und begründet, bevor die Ergebnisse abschließend vorgestellt werden.

5.1 Das Forschungsvorhaben - Erkenntnisinteresse

Die Arbeit verfolgt das Thema Partizipation der Kinder beim Essen in der Kita – eine Herausforderung an die pädagogischen Fachkräfte in der Kooperation mit Eltern. Im Fokus stehen demnach die Herausforderungen, denen sich die pädagogischen Fachkräfte stellen müssen, wenn sie mit Eltern in Bezug auf das Thema Beteiligung beim Essen kooperieren. Bereits in der theoretischen Annäherung ist deutlich geworden, dass hier sehr unterschiedliche Aspekte eine Rolle spielen können. Da es hierzu noch keine empirischen Daten gibt, liegt eine qualitative Ausrichtung der Forschung nahe. Eine qualitative Vorgehensweise richtet ihr Erkenntnisinteresse „auf das Verstehen von sozialem Handeln, dessen Beschreibung und Rekonstruktion anhand weniger Einzelfälle“. (Schaffer 2009, S. 59)

„Qualitative Forschung hat den Anspruch, Lebenswelten ‚von innen heraus‘ aus der Sicht der handelnden Menschen zu beschreiben. Damit will sie zu einem besseren Verständnis sozialer Wirklichkeit(en) beitragen und auf Abläufe, Deutungsmuster und Strukturmerkmale aufmerksam machen.“ (Flick u.a. 2017, S. 14)

Der Entscheidung für ein qualitatives Vorgehen folgt die Erarbeitung des Forschungsdesigns. Ausgehend von der Fragestellung wird eine Momentaufnahme, eine Zustands- und Prozessanalyse zum Zeitpunkt der Forschung gewählt. (vgl. ebd. 2017, S. 114)

Die zugrundeliegende Fragestellung dieser Arbeit ist in Hinsicht auf die Umsetzung konzeptioneller Entscheidungen und in Bezug auf ein spezifisches Thema im Bereich Partizipation konkretisiert. In Konzeptanalysen werden z.B. pädagogische Konzepte untersucht „um deren verschiedene Bedeutungen und den sich daraus ableitenden Gebrauch zu beschreiben“. (vgl. Aepli u.a. 2016, S. 136) Das Forschungsvorhaben bezieht sich direkt auf ein Praxissystem und will dort die Umsetzung einer konzeptionellen Ausrichtung in der Zusammenarbeit mit Eltern untersuchen. (vgl. Moser 1997, S. 14)

In dem genannten Forschungsvorhaben wird sich auf eine Kita bezogen, die bereits mit einer Kita-Verfassung arbeitet und aus diesem Grund auch auf die für die Forschung erforderlichen Erkenntnisse zurückgreifen kann.

Das Sampling

Ausgehend von der Fragestellung ergibt sich das Sampling. Unter einem Sampling wird eine systematische Auswahl von Untersuchungseinheiten verstanden, z. B. Texte, Gruppen oder Personen, anhand derer eine Untersuchung durchgeführt werden soll. (vgl. Schirmer 2009, S. 108) Eine Forderung an die Ziehung der Stichprobe ist es, die Fragestellung facettenreich zu erfassen. Bei einer Untersuchung in einer Institution sollten demzufolge mindestens zwei verschiedene Stichproben gezogen werden. Die Stichproben repräsentieren die unterschiedlichen Akteure, die für die Untersuchung von Bedeutung sind. (vgl. Flick u.a. 2017, S. 292 ff.) Für die Fragestellung dieser Thesis sind es die pädagogischen Fachkräfte und die Eltern, die befragt werden, da mit Aussagen allgemeine Motive und Einstellungen rekonstruiert werden können. (vgl. Moser 1997, S. 32)

Das Forschungsprojekt bedient sich einer relativ kleinen Stichprobe, deshalb wird auf Statistical Sampling zu verzichten. Das Sampling umfasst, wie bereits erwähnt, eine Kita, die eine Kita-Verfassung eingeführt hat und bereits einige Jahre damit arbeitet.

Befragt werden Fachkräfte und Eltern, weil es in dieser Arbeit um die Perspektive der Fachkräfte und der Eltern geht. Im Theorieteil konnte deutlich gemacht werden, dass Erziehungsvorstellungen zu der Einnahme von Mahlzeiten oder Essen häufig abweichen. Inwiefern dies durch die Praxis verifiziert werden kann, soll durch die Auswahl der Gesprächspartner*innen untersucht werden.

Als ehemalige Fachberaterin bei einem freien Träger der Wohlfahrtspflege konnte die Autorin auf Daten ihres ehemaligen Arbeitgebers zugreifen. Dieser gestattete ihr, Kontakt zu Kitas mit einer Verfassung aufzunehmen und so eine Erhebung der Daten weiter zu spezifizieren. Aufgrund theoretischer Vorkenntnisse und Erfahrungen im Berufsfeld seitens der Autorin wurde eine Kita gesucht, die bereits vor einem längeren Zeitraum eine Kita-Verfassung implementierte.

Ausgewählte Kindertageseinrichtung & Feldzugang

Bei der Vorauswahl klammerte die Autorin diejenigen Kitas aus, die in ihrer Tätigkeit als Fachberaterin direkt von ihr betreut wurden. Dadurch wurde einer möglichen Voreingenommenheit seitens der pädagogischen Fachkräfte, aber auch der Diskussionsleiterin entgegengewirkt. Ein weiteres Ausschlusskriterium betraf die Größe der Kita, sie sollte mindestens dreigruppig sein. Eine Kita im Süden von Schleswig-Holstein erfüllte diese Vorbedingungen, war interessiert und stimmte einer Datenerhebung zu. Mit der Kindertageseinrichtung wurde die Anonymisierung der Daten vereinbart. Aus diesem Grund werden weder der Name der Einrichtung noch die der befragten Personen genannt. Die hier beschriebenen Informationen und Eckdaten wurden aus dem derzeitigen Hauskonzeptionsentwurf und Gesprächen mit der Leitung der Kindertageseinrichtung entnommen. Die Grundlage für die konzeptionellen Ausrichtungen wurde der Rahmenkonzeption des Trägers entnommen. (Anlage 1)⁵

Die Kindertageseinrichtung besteht seit 1975 in der Trägerschaft der Arbeiterwohlfahrt in Schleswig-Holstein. Sie liegt im Süden des Bundeslandes, in einer Stadt mit circa

⁵ Die Anlagen 1 bis 13 sind im elektronischen Anhang dieser Arbeit hinterlegt

50.000 Einwohnern in der Nähe von Hamburg. Es werden 128 Kinder im Alter von einem bis zwölf Jahren in sieben Gruppen betreut.

- Gruppe 1: Elementargruppe, 22 Kinder zwischen drei und sechs Jahren am Vormittag
- Gruppe 2: Hortgruppe, 15 Kinder am Nachmittag
- Gruppe 3: Familiengruppe, 15 Kinder; davon sechs Kinder unter drei und neun Kinder zwischen drei und sechs Jahren
- Gruppe 4: Krippengruppe, 10 Kinder zwischen einem und drei Jahren
- Gruppe 5: Ganztagsgruppe, 22 Kinder im Alter von drei bis sechs Jahren
- Gruppe 6: Ganztagsgruppe, 20 Kinder im Alter von drei bis sechs Jahren.
- Gruppe 7: 24 Kinder von drei Jahren bis zur ersten Klasse. Einige von ihnen kommen nur am Vormittag, einige nur am Nachmittag, andere bleiben den ganzen Tag im Kindergarten.

Eine freigestellte Leitung und 16 pädagogische Fachkräfte gehören zum pädagogischen Team. Sie sind als Erzieher*innen, sozialpädagogische Assistent*innen oder Heilpädagog*innen tätig. Das pädagogische Personal wird durch zwei Küchenangestellte und einen Hausmeister ergänzt.

Konzeptionelle Ausrichtung

Die Kindertageseinrichtung betreut die Kinder im Gruppenverband. Das Kinderrestaurant, die Turnhalle, der Flurbereich und das Außengelände stehen, mit Ausnahme der Krippengruppe, allen Kindern als Orte der Begegnung zur Verfügung.

Als Schwerpunkt der Arbeit bezeichnet die Kita-Leiterin, neben der Arbeit nach dem Situationsansatz, die Selbstbestimmung und Partizipation der Kinder. Die Basis für diese Ausrichtung bildet u. a. die Kita-Verfassung, die seit 2009 eine Grundlage der Arbeit ausmacht. Diese beschreibt die zugesprochenen Rechte der Kinder und ihre Beteiligung als Grundrecht sowie als Voraussetzung für Bildungsprozesse der Kinder. (Anlage 2 Kita-Verfassung) Weitere Gründe für eine demokratische Ausrichtung der

Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsarbeit liegen in den Erwartungen des Trägers. Dieser hat die konzeptionelle partizipative Vorgabe langfristig zum Ziel gesetzt. „Alle Kindertageseinrichtungen der AWO Schleswig-Holstein gGmbH verstetigen verbindliche partizipative Strukturen. Die Kindertageseinrichtungen entwickeln gezielte Verfahren zur kontinuierlichen Verankerung von Partizipation.“ (Redecker u.a. 2017, S. 10) Weitere inhaltliche Schwerpunkte folgen der Rahmenkonzeption der AWO. (Anlage 1)

Mit dieser pädagogischen Schwerpunktsetzung und dem Vorhandensein einer Kita-verfassung seit 2009 entspricht die Einrichtung in einem überwiegenden Maße den Voraussetzungen für die Erhebung von Daten. In der untersuchten Kita steht in der Kita-Verfassung zum Recht der Kinder beim Essen:

„Die Kinder können einmal die Woche über die Auswahl des Mittagessens (gruppenweise rotierend) mitentscheiden. Das Mitspracherecht umfasst die Entscheidung darüber, ob, was und wieviel sie essen.“ (Anlage 2)

Familien in der Kita

Bei der Auswahl des Samplings wurde auch berücksichtigt, dass im Einzugsgebiet möglichst unterschiedliche Familien leben. Die Kita wird u.a. von einem hohen Anteil von Familien mit Sozialhilfeleistungen, Familien mit Migrationshintergrund, Familien, in denen beide Elternteile einer ganztägigen Berufstätigkeit nachgehen, Einelternfamilien und Familien, die einem eher höher gestelltem Milieu zuzuordnen sind, besucht. Damit bildet die Kita insgesamt eine vielfältige Elternschaft ab. Weitere Aspekte zur Auswahl betrafen die Altersspanne der Kinder und die Öffnungszeit von 07:00 Uhr bis um 17:00 Uhr. Dadurch ist gewährleistet, dass die Kinder in der Kita auch essen.

Die Abbildung der heterogenen Elternschaft, die Öffnungszeiten und die breite Altersspanne erfüllen weitere Kriterien für das Forschungsvorhaben, so dass im nächsten Schritt die Vorstellung der Forschungsmethode erfolgt.

5.1.2. Forschungsmethode

Die Forschungsmethoden folgen der Forschungsfrage. Es gilt, geeignete Methoden auszuwählen, um Daten in Bezug auf die Forschungsfrage zu erheben.

Bei der Frage: *Vor welchen Herausforderungen stehen pädagogische Fachkräfte bei der Einbindung von Eltern im Hinblick auf die Partizipation von Kindern bei dem Thema Essen/Mahlzeiten?* ist sowohl die Perspektive der pädagogischen Fachkräfte als auch die der Eltern bedeutsam. Die Form der Gruppendiskussion bietet sich an, da es um die Auseinandersetzung mit gemeinsamen Erfahrungsräumen geht. Dabei steht die „Repräsentanz“ (Przyborski/Riegler 2010, S. 438) der ausgewählten Gruppe, ihre Erfahrungen betreffend, im Vordergrund. (vgl. Kühn/Koscherl 2018, S. 268) *„Die Gruppendiskussion ist ein Gespräch mehrerer Teilnehmer zu einem Thema, das der Diskussionsleiter benennt, und dient dazu, Informationen zu sammeln.“* (Lamnek/Krell 2016, S. 384) Sie lehnt sich an die Methode der Befragung an und kann, als eine spezifische Form des Gruppeninterviews, bezeichnet werden. Gruppendiskussionen werden in der Literatur auch als Gruppenexperiment, Kollektivinterview oder Gruppengespräch bezeichnet. (vgl. ebd. S. 384)

Bei der Gruppendiskussion handelt es sich um eine nicht-standardisierte Methode der qualitativen Sozialforschung. In einem Gespräch diskutiert eine Gruppe über ein Thema, das durch das Forschungsvorhaben bestimmt wird. Der Prozess wird von der Forscherin moderiert und dokumentiert. Eine Gruppendiskussion kann sowohl einen ermittelnden als auch einen vermittelnden Charakter besitzen. In dem hier vorgestellten Forschungsvorhaben wurde eine ermittelnde Gruppendiskussion angestrebt, da die Vorstellungen und Haltungen pädagogischer Fachkräfte und der Eltern im Mittelpunkt des Forschungsinteresses stehen sollten. (vgl. Lamnek 2005, S. 25ff.) Danach kann der ermittelnden Gruppendiskussion unterschiedliche Erkenntnisziele gewidmet werden. Als Gegenstand werden u.a. Meinungen und Einstellungen der einzelnen Teilnehmer*innen in der Gruppensituation oder Meinungen und Einstellungen der gesamten Diskussionsgruppe als einer größeren sozialen Einheit ermittelt. (vgl. Lamnek/Krell 2016, S. 391)

Aussagen zu Methode

Im Vorhinein werden Erzählaufforderungen in Form von Fragestellungen festgelegt, die das Gesprächsthema eingrenzen und den Teilnehmenden das Forschungsinteresse verdeutlichen sollen. (vgl. Friebertshäuser/Langer 2010, S. 447) Die Auswahl wird bewusst auf wenige zentrale Fragen beschränkt, um die Motivation der Gesprächsbeteiligten nicht zu strapazieren. Die Leitfragen werden flexibel verstanden

und während des Gesprächs situativ angepasst. (vgl. Lamnek 2005, S. 89ff) In der Gruppendiskussion gibt die Forscherin zunächst einen Sprachimpuls, nach diesem lässt sie die Teilnehmer*innen diskutieren. Der Impuls entspricht den Vorgaben an offenen Fragen, um den Redefluss der Teilnehmer*innen anzuregen. (vgl. Aepli u.a. 2016, S. 186) Damit wird der Gruppe die Möglichkeit einer freien Äußerung gegeben. Lamnek und Krell (2016) bezeichnen die Gruppendiskussion als nicht-kollektive Befragung: „[...] da es sich um ein Gespräch der Teilnehmer untereinander und nicht um Gespräche mit dem Diskussionsleiter handelt.“ (Lamnek/Krell 2016, S. 397) Allerdings werden der gesamten Gruppe die Erkenntnisse aus dem Prozess als Kollektivmeinung zugeordnet und nicht den einzelnen Subjekten zugeschrieben. (vgl. Schirmer. 2009. S. 198)

Aussagen in Bezug auf die Anwendung der Fragestellung

Heinz Moser (1997) empfiehlt bei Fragestellungen zu einem Thema verschiedene Wahrnehmungsperspektiven. Dadurch kann eine Frage z.B. von unterschiedlichen Rollenträgern beantwortet werden. (vgl. Moser 1997, S. 20) Bei dem Forschungsprojekt werden deshalb die Gruppe der Fachkräfte und die der Eltern getrennt befragt, da beide unterschiedliche Rollen in der Kita wahrnehmen. Gleichzeitig gilt, dass für beide Gruppen ein Interviewleitfaden verwandt wird, der als Grundlage für die Gruppendiskussion für alle gleich ist. (vgl. Moser 1997, S. 36) Nachfolgend werden die theoretischen Vorüberlegungen auf die Kita übertragen und das Vorhaben dargestellt.

Vorbereitung der Gruppendiskussion

Die Wahl der Forschungsmethode bestimmt das anschließende Vorgehen der Datenermittlung. Lamnek und Krell (2016) beschreiben diese als technische Grundlagen. Sie stellen sich wie folgt dar und werden anschließend, in Bezug auf die reale Vorbereitung des Forschungsgesprächs, in der Kita näher erläutert.

1. Zusammensetzung der Gruppe
2. Auswahl und Anzahl der Teilnehmer*innen
3. Moderation und Diskussionsverlauf (vgl. Lamnek, Krell 2016, S. 406 ff)

Zusammensetzung der Gruppe - Bei der Gruppendiskussion in der Kita werden die Teilnehmer*innen aus einer Kita ausgewählt. Dadurch ist gewährleistet, dass alle das gleiche Bezugssystem haben. Da sowohl die pädagogischen Fachkräfte als auch die Eltern aus einer Realgruppe stammen, ist davon auszugehen, dass beide Gruppen ähnlich stark von der Fragestellung betroffen sind. (vgl. Lamnek, Krell 2016, S. 411)

Auswahl und Anzahl der Teilnehmer*innen - Gruppendiskussionen finden i.d.R. mit mindestens drei Personen statt. (vgl. ebd. S. 408) Im vorliegenden Forschungsprozess wurde eine Gruppengröße von fünf bis sechs pädagogischen Fachkräften und fünf bis sechs Eltern angestrebt. Bei beiden Gruppen handelt es sich um homogene Gruppen, da sie aus dem gleichen Rollenverständnis in die Diskussion eintreten. (vgl. ebd. S. 410) Aufgrund der relativ kleinen Stichprobe ist es ratsam, auf Statistical Sampling zu verzichten. In dem Forschungsprojekt wurde dem entsprochen, da bei allen Teilnehmer*innen Erfahrungen zu dem Thema vorausgesetzt werden konnten. Die Teilnehmer*innen wurden nicht gezielt angesprochen. In einem Brief, der sich sowohl an die Eltern als auch an die Fachkräfte richtete, wurde für eine freiwillige Teilnahme an den Gruppendiskussionen geworben. (Anlage 3 und 4, Anschreiben an die Fachkräfte und die Eltern)

Moderation und Diskussionsverlauf - Zum Gelingen einer Gruppendiskussion bedarf es eines Rahmens, der den Diskussionsverlauf strukturiert. Lamnek und Krell (2016) beschreiben einen idealtypischen Diskussionsverlauf. Dieser wurde im Forschungsprojekt wie folgt realisiert:

- **Vorstellung der Forscherin:** Die Forscherin benennt den Gegenstand der Diskussion und gibt Hinweise auf datenschutzrelevante Aspekte. (Anlage 5, Zustimmungserklärung) Außerdem wird auf das Prinzip der Freiwilligkeit verwiesen und die Tatsache, dass die Transkription und die Ergebnisse der Befragung vertraulich behandelt werden.
- **Hinweis auf die Rolle der Diskussionsleiterin während der Diskussion:** Die Begleitung wird während des Gespräches zurückhaltend gestaltet. Gleichzeitig sollte dem Gespräch eine Rahmung zugrunde liegen. „[...] muss der Diskussionsleiter ohne Zweifel darauf achten, dass durch die offene und permissive Atmosphäre die Diskussion nicht ausufert und plötzlich bei einem Gegenstand

landet, der mit dem Untersuchungsziel überhaupt nichts mehr zu tun hat.“ (Lamnek/Krell 2016, S. 415)

- **Einleitung der Diskussion durch einen stimulierenden Grundreiz:** Um das Gespräch anzuregen, wird eine allgemeine WIE-Frage zu dem Thema das Gespräch eröffnen mit dem Ziel, die Gesprächsteilnehmer*innen zu einem Austausch zu motivieren. (vgl. ebd. S. 406ff.)
- **Gesprächsleitfaden zur Strukturierung:** Die Gruppendiskussion wird durch einen groben inhaltlichen Gesprächsfaden geleitet. Damit wird gewährleistet, dass für die Forschungsfragen relevante Aspekte Berücksichtigung finden und im Sinne der erkenntnisleitenden Fragestellung diskutiert wird. (Anlage 6, Gesprächsleitfaden) Zur Anregung des Gesprächsflusses werden Techniken der Gesprächsführung vorgehalten, diese sind das Paraphrasieren, das Zusammenfassen und das Nachfragen. Die Eingriffe in das Gespräch werden zurückhaltend gestaltet, um die Diskussionsteilnehmer*innen mit ihren Anliegen zu Wort kommen zu lassen. (vgl. a.a.O.)
- **Zeitraumen:** Für die Gruppendiskussionen wurden im Vorwege circa 60 Minuten eingeplant. Der Zeitrahmen wurde den Teilnehmer*innen vorab mitgeteilt. (vgl. a.a.O.)
- **Abschluss:** Zum Abschluss der Gespräche gilt es, den Teilnehmer*innen zu danken und das Gespräch in freundlicher Atmosphäre zu beenden. (vgl. a.a.O.)

Beide Gespräche werden mit einem Aufnahmegerät akustisch festgehalten.

5.1.3 Datendokumentation und Analysevorbereitung

Als Voraussetzung für die Datenauswertung werden die Aufnahmen der beiden Gruppendiskussionen transkribiert:

„Ein Transkript ist eine Übertragung von Information von einem Medium in ein anderes, z.B. von akustischer Information in visuelle oder umgekehrt. Im Kontext von Interviews ist ein Transkript die Übertragung der mündlichen Aussagen in eine schriftliche Form“. (Aeppli u.a. 2016, S. 184)

Das Transkript dient der Auswertung der Gruppendiskussionen. Somit erhalten auch Personen, die nicht am Gespräch beteiligt waren, Möglichkeiten, sich ein Bild von dem

Gesagten zu machen. Für die Einschätzung der Reliabilität der Ergebnisse ist dies u.U. erforderlich. Das Transkribieren folgt einem Regelwerk, das nachvollziehbar die Beantwortung der Fragestellung unterstützt. (vgl. ebd. S. 190)

Das Transkript zu dem Forschungsprojekt dieser Arbeit ist vollständig ohne Textkürzungen übertragen worden. Die Legende zu den Regeln des Transkripts sowie das Gesamtdokument befinden sich im Anhang dieser Arbeit. Alle weiteren Anlagen zur Datenauswertung sind auf dem elektronischen Datenträger abgelegt.

Bei der Übertragung von Gesprächen besteht die Gefahr, dass das Gesprochene nur eindimensional wiedergegeben wird. In diesem Fall wurden die Gespräche aufgenommen und anschließend verschriftlicht. Damit wird die Komplexität der Aussagen eingeschränkt. Aeppli u.a. betonen: *„Der Versuch, zuverlässige, objektive und (wahre) Aussagen aus Interviews zu gewinnen, erfordert ein Verhandeln über Aussagen und deren Bedeutungen und ein stetes Bemühen um einen sorgfältigen Umgang mit Sprache.“* (S. 191) Diese Eindimensionalität muss vor allem bei der Interpretation Berücksichtigung finden.

Neben der Datendokumentation braucht es eine Methode der Datenanalyse, diese muss dem Forschungsgegenstand entsprechen. Bei der Gruppendiskussion liegt ein zunächst ungeordnetes Kommunikationsmaterial vor, das die Form einer Ordnung/eines Systems bedarf. Als Technik eignet sich die qualitative Inhaltsanalyse als eine Methode zur Datenauswertung im Bereich der empirischen Sozialforschung. (vgl. Mayring 2017, S. 468.) Diese wurde als Verfahren zur Analyse dieser Arbeit ausgewählt: *„Das Ziel der Inhaltsanalyse ist die systematische Bearbeitung von Kommunikationsmaterial“*. (Mayring 2017, S.468)

Das zu analysierende Material wird in einen Kommunikationszusammenhang gesetzt, das Ordnungsprinzip der Inhaltsanalyse besteht aus Regeln, Theorien und im sukzessiven Zergliedern des Textes in einzelne Betrachtungseinheiten, die sich an bestimmten Kategorien orientieren. Die qualitative Inhaltsanalyse entspricht Grundbegriffen der quantitativen Forschung, indem sie Konstruktion und Anwendung als Zentrum der Analyse von Kategorien sieht und sie muss sich an Gütekriterien messen lassen. (vgl. Mayring 2017, S. 471.)

Die Güte einer Inhaltsanalyse nach Mayring macht sich an einer Reihe von Punkten fest.

1. Verfahrensdokumentation: Die nachvollziehbare Darstellung der für den Forschungsgegenstand angewandten Methoden und die detaillierte dazugehörige Dokumentation. In der vorliegenden Arbeit ist dies die Auseinandersetzung des Vorverständnisses anhand der Theorien, die Zusammenstellung des Analyseinstrumentariums, die Durchführung und Auswertung der Datendarstellung. (vgl. Mayring 1999, S. 119ff.)

2. Argumentative Interpretationsabsicherung: Interpretationen müssen argumentativ begründet werden. Die Schlüssigkeit der Interpretation ist bedeutsam, wo Brüche sind, müssen diese erklärt werden. Der Forschungsprozess muss sich offen gegenüber dem Gegenstand zeigen, um Neufassungen, Ergänzungen und Revisionen, wenn der Gegenstand es erfordert, zu ermöglichen. (vgl. a.a.O.)

3. Regelgeleitetes Vorgehen: Das Verfahren muss nachvollziehbar sein, d.h. die Analyseschritte werden vorher festgelegt, das Material wird in sinnvolle Einheiten unterteilt. Ebenfalls werden die Arbeitsschritte der Paraphrasierung, Generalisierung und Reduktion dokumentiert. Diese werden im Anhang dieser Arbeit vorgelegt. (vgl. a.a.O.)

4. Nähe zum Gegenstand: Es muss eine Anknüpfung an die Alltagswelt der beforschten Subjekte bestehen. Dazu ist es erforderlich, die Forschung in dem natürlichen Umfeld (in diesem Fall die Kindertageseinrichtung) durchzuführen. Außerdem soll die Forschung an konkreten sozialen Problemen ansetzen, das Forschungsinteresse gilt den Betroffenen. Durch die Interessensannäherung wird eine größtmögliche Nähe zum Gegenstand hergestellt. (vgl. a.a.O.)

5. Kommunikative Validierung: Die Gültigkeit der Interpretationen können auch dadurch überprüft werden, indem sie den Beforschten gegenüber dargestellt werden. Finden sich die Beforschten in den Analyseergebnissen und Interpretationen wieder, kann dies ein wichtiges Argument zur Absicherung der Ergebnisse sein. In diesem Fall ist nach Abschluss der Forschung ein Gespräch mit der Kita vorgesehen. Allerdings werden die Ergebnisse dieses Gespräches in der vorliegenden Arbeit nicht berücksichtigt. (vgl. a.a.O.)

6. Triangulation: Ein weiteres Merkmal der Güte der Inhaltsanalyse ist es, die Ergebnisse mit denen anderer Studien zu vergleichen oder nachzuprüfen, ob sie an diese anknüpfen. Es wird versucht, für die Fragestellung unterschiedliche Lösungswege zu entwerfen und die Ergebnisse zu vergleichen. (vgl. a.a.O.)

Neben den Gütekriterien fungieren ein theoretisches Verständnis und hermeneutische Prinzipien als Grundlage. Das Material wird nach Sinnstrukturen untersucht, damit latente Sinngehalte einen Prozess des Verstehens anstoßen, der nicht an der Oberfläche bleiben soll. (vgl. Mayring 2010, S. 32)

Folgende Grundsätze gelten für die qualitative Inhaltsanalyse:

- „1. [...] qualitative Inhaltsanalyse muss anknüpfen an alltäglichen Prozessen des Verstehens und Interpretierens sprachlichen Materials.
2. Ein Ansatz der Analyse muss die Übernahme der Perspektive des anderen, also des Textproduzenten sein, um eine „Verdoppelung“ des eigenen Vorverständnisses zu verhindern.
3. Eine Interpretation sprachlichen Materials auch durch qualitative Inhaltsanalyse ist immer prinzipiell ungeschlossen. Sie birgt immer die Möglichkeit der Re-Interpretation.“ (Mayring 2010, S. 38)

Bezogen auf das Forschungsprojekt lassen sich diese Grundsätze übertragen.

Zu 1: Die zu analysierende Gruppendiskussion knüpft an alltäglichen Prozessen an, in diesem Forschungsvorhaben an Mahlzeiten in einer Kindertageseinrichtung. Die verschriftlichten Aussagen der Diskussion lassen sich interpretieren und analysieren.

Zu 2: Die Auswertung des Datenmaterials erwartet eine hohe Sensibilität für die Perspektive der Diskutant*innen, um nicht unbewusst innerhalb der Auswertung eigene Vorannahmen zu reproduzieren.

Zu 3: Eine abschließende Interpretation ist, bei der ermittelnden Form der Gruppendiskussion, nicht gegeben, da die Forscherin nur eine vorläufige Bilanzierung vor dem Hintergrund ihrer Frage formulieren kann und mit hoher Wahrscheinlichkeit weitere Forschungsprojekte notwendig sein werden, um Antworten auf die Forschungsfrage über diese Thesis hinaus zu verallgemeinern.

5.2. Auswertung

Die Auswertung der erhobenen Daten folgen dem inhaltsanalytischen Ablaufmodell nach Mayring (1990).

5.2.1 Vorgehen bei der Datenanalyse

Die nachfolgende Tabelle stellt ein idealtypisches Ablaufmodell eines inhaltsanalytischen Vorgehens dar. (vgl. Mayring 2010, S. 62)

Schritt 1 Festlegung des Materials
Schritt 2 Analyse der Entstehungssituation
Schritt 3 Formale Charakteristika des Materials
Schritt 4 Richtung der Analyse
Schritt 5 Theoretische Differenzierung der Fragestellung
Schritt 6 Bestimmung der Analysetechnik(en) und Festlegung des konkreten Ablaufmodells
Schritt 7 Definition der Analyseeinheiten
Schritt 8 Analyseschritte mittels des Kategoriensystems Zusammenfassung Explikation Strukturierung
Schritt 9 Rücküberprüfung des Kategoriensystems an Theorie und Material

Schritt 10 Interpretation der Ergebnisse in Richtung der Hauptfragestellung

Schritt 11 Anwendung der inhaltsanalytischen Gütekriterien
--

Die Schritte eins bis fünf werden folgend auf das Forschungsprojekt übertragen.

Schritt 1 Festlegung des Materials: Der Analyse wird das gesamte Protokoll in Form des Transkriptes zugrundegelegt. Das gesamte Material wird benötigt, da es sich um eine relativ kleine Stichprobe handelt.

Schritt 2 Analyse der Entstehungssituation: Die Gruppendiskussionen fanden in den Räumen der Kita im dortigen Personalraum statt. Die Teilnehmerinnen saßen sich an einem ovalen Tisch gegenüber. Die Autorin übernahm die Rolle der Diskussionsleitung und saß an der Stirnseite des Tisches. Vorab wurden in einem Brief alle pädagogischen Fachkräfte und alle Eltern um eine freiwillige Teilnahme gebeten. In dem Brief wurde auf das Thema der Gruppendiskussion hingewiesen. (Anlagen 3-4)

Die Autorin bringt zu dem Thema praktische und theoretische Vorerfahrungen als Fachberaterin und Multiplikatorin für Partizipation mit, sie ist den pädagogischen Fachkräften aus einer Teamsitzung bekannt.

Die beiden Gespräche fanden getrennt voneinander statt. An der ersten Diskussion waren sechs Erzieherinnen beteiligt. Sie alle sind seit mehr als zehn Jahren in der Einrichtung tätig, es waren, bis auf eine Hortgruppe und die Krippengruppe, aus allen weiteren Gruppen Fachkräfte vertreten. Die Diskussion verlief ohne Zwischenfälle.

Das Gespräch mit den Eltern fand vier Wochen später statt. Es hatten sich sechs Mütter zu dem Gespräch angemeldet. Die Anmeldung hat die Leitung der Kita übernommen. Krankheitsbedingt konnten jedoch nur vier Mütter teilnehmen. Die Forscherin entschloss sich, trotzdem das Gespräch stattfinden zu lassen, da es bereits aufgrund zu weniger Anmeldungen einmal abgesagt werden musste. Die Gruppe der Mütter war der Forscherin unbekannt. Sie kamen aus der Krippengruppe, einer altersgemischten

Gruppe, einer Elementargruppe und einer Hortgruppe und brachten, bis auf eine Mutter, eine lange Erfahrungszeit in der Kita mit, da schon ein zweites und in einem Fall ein drittes Kind dort betreut wurden. Die Rahmenbedingungen waren an dem Tag durch eine ungewöhnlich hohe Außentemperatur beeinflusst. Sie betrug 38 Grad, die Innentemperatur lag bei etwa 31 Grad. Deshalb wurde in dem Raum ein Ventilator aufgestellt. Die Diskussion verlief ohne Zwischenfälle.

Schritt 3 Formale Charakteristika des Materials: Das Gespräch wurde auf Tonband aufgenommen und anschließend wortwörtlich transkribiert. (Anhang, Anlage 7) In einem Kurzprotokoll, nach Beendigung des Gespräches, wurden seitens der Forscherin nennenswerte Anmerkungen zum Diskussionsverlauf festgehalten. (Anlage 8)

Schritt 4 Richtung der Analyse: Die Fragestellung der Arbeit lautet: *Vor welchen Herausforderungen stehen pädagogische Fachkräfte bei der Einbindung von Eltern im Hinblick auf die Partizipation von Kindern bei dem Thema Essen/Mahlzeiten?* In der Gruppendiskussion sollten zu diesem Thema inhaltliche Aussagen gesammelt werden. Insgesamt vier Leitfragen strukturierten den Verlauf der Diskussion. (Anlage 6) Zu den Leitfragen wurden mögliche Zusatzfragen formuliert, falls die Diskussion Außenimpulse benötigt. (Anlage 9) Die Fragen waren für beide Gruppen inhaltlich identisch. Sie bauten auf ein theoretisches Vorverständnis auf. Die wesentlichen theoretischen Grundlagen wurden im Kapitel zwei bis vier dieser Thesis dargestellt.

Schritt 5 Theoretische Differenzierung der Fragestellung: Das Interesse der Forschung bezieht sich auf Chancen und Herausforderungen, der Einbindung von Eltern, und die Frage, wie möglicherweise die Akzeptanz der Eltern für ein geregeltes Selbst- und Mitbestimmungsrecht der Kinder unterstützt werden kann. Die theoretischen Grundlagen, auf die sich die Fragestellung bezieht, wurden in Teil zwei - vier dargestellt. Diese sind insbesondere: demokratische Partizipation in Kindertageseinrichtungen, Essen und Ernährung in Familien und Zusammenarbeit mit Müttern und Vätern in der Kita. Folgend wurden in den Diskussionen zu den theoretischen Überlegungen wenige offene Fragen gestellt, fokussiert auf das Beteiligungsthema Essen/Mahlzeiten.

Nach diesen ersten Schritten folgt die Bestimmung der Analysetechnik. (**Schritt sechs**)

Mit der Analyse wird die Interpretation der Arbeit vorbereitet. Für dieses Forschungsprojekt wird, zur Vorbereitung auf die Analysetechnik, zunächst das gesamte Sprachmaterial transkribiert. Vor dem Hintergrund, dass es sich bei dem Forschungsprojekt, um eine überschaubare Datenmenge handelt, wird so gewährleistet, dass durch die wörtliche Transkription, eine vollständige Textfassung hergestellt werden kann, auf deren Basis eine interpretative Auswertung besser möglich wird. (vgl. Mayring 1999, S. 69) Die zugrundeliegende Datenmenge wird, nach der Technik der inhaltsanalytischen Zusammenfassung, weiterbearbeitet. Die Zusammenfassung hat zum Ziel: „[...] das Material so zu reduzieren, dass die wesentlichen Inhalte erhalten bleiben, durch Abstraktionen einen überschaubaren Corpus zu schaffen, der immer noch Abbild des Grundmaterials ist.“ (vgl. Mayring 2010, S. 62) Diese Technik der inhaltsanalytischen Zusammenfassung, unter Berücksichtigung des gesamten Materials, bietet die Grundlage für ein induktives Kategoriensystem. Dieses wird systematisch angelegt, auf der Grundlage der theoretischen Vorüberlegungen, zu dem Forschungsprojekt. So werden Selektionskriterien für ein Kategoriensystem festgelegt. Folgend werden die jeweiligen Schritte der Inhaltsanalyse dargestellt.

Zunächst wurde der gesamte Text der Gruppendiskussion in zwei Tabellen übertragen. In der ersten Tabelle die Diskussion der Fachkräfte, in einer zweiten die der Elterngruppe. Im Anschluss wurden den Tabellen Abstraktionsebenen hinzugefügt und sukzessive verallgemeinert, so dass die Zusammenfassung sich nach und nach abstrahierte. Bei der Zusammenfassung werden Makrooperatoren festgelegt, die die Reduktion bestimmen, all das was vom Ausgangsmaterial ausgelassen wird, was gebündelt, integriert, selektiert oder generalisiert wird. (vgl. ebd. S. 69) In der Tabelle wurden die einzelnen Schritte übertitelt mit Paraphrasierung, Reduktion und Generalisierung. (Anlagen 10 und 11 Fachkräfte/Eltern)

Anschließend wurden die Aussagen einer zweiten Generalisierung unterzogen. Paraphrasen mit gleichem Gegenstand und ähnlicher Aussage wurden gebündelt, um zu einer Aussage zu gelangen. Der Folgeschritt überprüfte das gesamte vorliegende Material und es fand ein erstes vorläufiges Kategoriensystem mit Bezügen zu den Originaldaten statt. (Anlage 12)

Diese ersten Kategorien wurden anhand des gesamten Transkripts noch einmal kontrolliert, mit dem Ziel, sie im Hinblick auf die Fragestellung, zu kontrollieren. Daraus ergab sich ein vorläufiges Kategoriensystem.

Die einzelnen Kategorien bezogen sich auf die Gruppe der Eltern und die Gruppe der Fachkräfte. In einer Tabelle, wurden die Kategorien nebeneinandergestellt und verglichen. (Anlage 13)

Das Ergebnis der Analyse ist ein System an Kategorien zu dem Forschungsthema und den dazugehörigen Textpassagen.

5.2.2 Darstellung der induktiv entwickelten Kategorien

Die induktiven Kategorien werden folgend dargestellt und mit Ankerzitaten aus dem Transkript belegt.

Entscheidungsrechte der Kinder (Perspektive Fachkräfte)

Die Fachkräfte benennen ihre positiven Erfahrungen mit den Entscheidungsrechten auf unterschiedlichen Ebenen. Dazu zählt vor allem ihr wachsendes Vertrauen in die Entscheidungen der Kinder auf der einen Seite, auf der anderen Seite schildern sie ihre eigenen Aneignungsprozesse bezogen auf ihr partizipatives Verständnis. Und sie bringen zum Ausdruck, dass ein einheitliches Verständnis bezogen auf die Mitbestimmungsrechte noch nicht in allen Gruppen vorhanden ist.

Ankerbeispiele:

Zeile: 413-421

B3: Und ich glaube, die Kinder finden das auch total schön, dieses ob sie essen dürfen, wann sie essen, also wie viel sie essen dürfen, ich glaube, das gefällt denen richtig gut. Weil auch Freitag, der einzige Tag, wo es Nachtisch gibt, da gibt es Eis, und wenn die, meistens ist Freitag auch Suppentag, und tatsächlich müssen sie die Suppe nicht essen und bekommen trotzdem das Eis. Das war für viele am Anfang das Highlight. Ganz viele haben einfach immer nicht die Suppe gegessen, das Eis gab es ja trotzdem. Aber auch das hat sich hier jetzt wirklich geändert. Weil einfach die Freiwilligkeit da ist, so sie müssen nicht.

Zeile: 423-428

Also bei uns in der Gruppe ein Mädchen zieht sich immer die Kartoffeln aus der Suppe raus, was aber auch total in Ordnung ist. Sie fischen dann halt so ein bisschen, was sie essen wollen, so. Und das finde ich total entspannend. Auch wirklich dazu sitzen, aushalten zu können, dass das Kind nicht essen will.

B5: Die machen es ganz anders.

B4: Nein, die machen das anders.

B2: Die haben zuerst eine Vor- und Nachmittagsbrotdose.

B4: Also da sind die Kinder sehr eingeschränkt in dem Essen.

Entscheidungsrechte der Kinder (Perspektive Eltern)

In der Gruppendiskussion mit den Eltern stellt sich deren Wissen über die Rechte der Kinder beim Essen in der Kita unterschiedlich dar. Die Eltern halten in der Diskussion fest, welche Rechte sie kennen und dass dieses Wissen nicht einheitlich ist. Auch ihre Einschätzung dieser Regelung differiert.

Ankerbeispiele:

Zeile: 571-572

B4: Na ja, die Kinder dürfen halt entscheiden, ob sie das jetzt schon zum Frühstück essen wollen oder lieber für die Nachmittags/ (...)

Zeile: 49-64

B: Ist das tatsächlich so? Das wusste ich gar nicht, // dass die jetzt alles so/ (...) dass das alles eingepackt werden darf. Ich dachte/ ich war immer noch so der Meinung, dass Schokolade zum Beispiel, nicht erlaubt ist.

B3: Also mir ist das auch nicht aufgefallen.

Zeile: 165-168

Dass man so das testet, aber mit der Ernährung, finde ich, ähm also weiß ich nicht, würde es für mich jetzt keine Freibestimmung meinen Kindern gegenüber geben, weil ähm weiß ich nicht, irgendwo gibt es ja dann doch Grenzen, //ne?

Zusammenfassende Darstellung:

In der Gegenüberstellung wird deutlich, dass die Fachkräfte die Rechte der Kinder als positiv erleben: Sie bemängeln lediglich, dass diese Rechte nicht einheitlich für alle Kinder in der Kita gelten (in diesem Fall bezogen auf die Krippengruppe).

Demgegenüber äußern die Eltern, dass sie unterschiedlich gut über die Rechte der Kinder in Bezug auf Essen in der Kita informiert sind. Sie benennen Unsicherheiten und Zweifel bezogen auf diese Rechte.

Bezugspunkt Kitaverfassung (Perspektive Fachkräfte)

Die Fachkräfte unterstreichen die Bedeutung der „Kita-Verfassung“. Sie beschreiben, dass durch sie eine Einigung im Team unterstützt wird und so Gemeinsamkeiten entstehen. Sie betonen, dass die Verfassung Orientierung bietet, gleichzeitig aber auch veränderbar ist. Sie bemerken allerdings auch, dass die Verfassung nicht von allen eingehalten wird. Außerdem äußern sie, dass sie durch die Kitaverfassung ihre fachlichen Positionen gegenüber den Eltern besser darstellen können. In Bezug auf die Eltern stellen sie fest, dass nicht alle Eltern die Verfassung ernstnehmen. Gleichzeitig sind sie sich uneinig über die Informationen zur Verfassung an die Eltern.

Ankerbeispiele:

Zeile: 347-348

B1: Ich finde, ich mache sehr gute Erfahrungen damit. Ich finde, dadurch ziehen wir alle so mehr an einem Strang und es ist eine Gemeinsamkeit eher.

Zeile: 355-357

B5: Und in dieser großen Diskussionsrunde, die du ja gerade angesprochen hast, die wir ja immer wieder haben, da kommen ganz viele Meinungen oder Beispiele, an die ich gar nicht gedacht habe, die ich dann aber überdenke und als gut oder schlecht empfinde.

Zeile: 373-378

B4: (...) Ich finde die Verfassung auch toll und ich finde es auch toll, sich an gewisse Dinge zu halten. Nichtsdestotrotz gibt es immer Situationen, wo Erzieher sich dem entziehen, ganz klar. Also das ist ja auch etwas, was dann so aufwühlt, dass man sieht, oh Mensch, die handhaben das ja gar nicht so wie in der Verfassung, wie es in der Verfassung steht. Das macht mich auch

sauer.

Zeile: 363-368

B2: Dadurch kann man auch vor den Eltern das gut vertreten (...) weil wir alle einer Meinung sind, weil wir von jedem die Argumente gehört haben und dann jeder auch sozusagen das Gleiche den Eltern erzählen und die nicht irgendwie eine Schlupfwinkel finden, wo sie vielleicht bei einer Erzieherin oder bei einem Erzieher, dann irgendwie doch noch einmal was Anderes hören. Das gibt auch Sicherheit, finde ich.

Zeile: 535-536

B5: Mit unseren Eltern eigentlich keine / Also ich habe immer das Gefühl, dass die Eltern die Verfassung nicht lesen.

Zeile: 549-551

B4: Ich weiß gar nicht, sollte das jetzt nicht geändert werden, dass die Konzeption den Eltern immer mitgegeben wird und die Verfassung nur auf Anfrage?

Bezugspunkt Kitaverfassung (Perspektive Eltern)

In der Gruppendiskussion mit den Eltern stellt sich heraus, dass sie unterschiedlich über die Kita-Verfassung und die Möglichkeit, diese auch zu verändern, informiert sind.

Ankerbeispiele:

Zeile: 378

B3: Da war diese Kita-Ordnung (...)

Zeile: 439-444

B4: Also es hat sich schon einiges ein (...) bisschen// verändert (...) Also so ganz offiziell, diese Änderungen sind ja jetzt nun auch nicht äh bei jedem angekommen, (...)

Zusammenfassende Darstellung:

Stellt man beide Perspektiven gegenüber, wird ersichtlich, dass die Fachkräfte die Kita-Verfassung sehr positiv bewerten, sie bemerken jedoch, dass diese nicht von allen gleichermaßen geachtet wird. Gleichzeitig bedauern sie, dass diese seitens der Eltern nicht die Akzeptanz erfährt, die sie sich wünschen. Die Eltern dagegen sind sehr

unterschiedlich über die Kita-Verfassung informiert und während der Gruppendiskussion kommt es immer wieder dazu, dass die Eltern ihren Informationsstand zur Kita-Verfassung abgleichen.

Kooperation Kita-Eltern (Perspektive Fachkräfte)

In Bezug auf Elternkooperation äußern sich die Fachkräfte sowohl zu Formen als auch zu Methoden. Nach wie vor ist der Elternabend ein Forum, das es ermöglicht, heikle Themen anzusprechen. Gleichzeitig ist es ihnen wichtig, die Meinung der Eltern anzuhören. Ihre Aufgabe sehen sie in der Eltern„beratung“, sie distanzieren sich von dem Begriff der Eltern„erziehung“. Darüber hinaus formulieren sie Sorgen und Unsicherheiten bezogen auf mehr Mitbestimmung der Eltern. Die Fachkräfte beschreiben, im Unterschied zu früher, veränderte Erwartungen der Eltern an die Kita. Sie betonen, dass sie einen Wandel weg von klassischen Bildungsthemen hin zu Versorgungsthemen beobachten. Diese scheinen gegenwärtig den Eltern sehr wichtig zu sein.

Ankerbeispiele:

Zeile: 652-657

B4: Und vielleicht ist das auch eine Art an die Verfassung zu gehen, dass man irgendwie Eltern auch erst einmal die Sorgen sich anhört (...) Und dann kann man ja vielleicht unsere Meinung, ihre Meinung irgendwie miteinander wie auch immer verknüpfen oder so.

Zeile: 648-652

B5: Und das finden Eltern halt auch wirklich gut, wenn sie erst einmal angenommen werden in ihrem, was sie sagen. (...) Das kann ich verstehen, erst einmal annehmen und erst einmal zuhören, was die so zu sagen haben.

Zeile: 154-156

B2: Also ich denke auch, und da sehe ich meine Aufgabe ganz klar, zu beraten. Das finde ich immer so schön formuliert. Meine Aufgabe sehe ich darin, mit den Eltern zu sprechen.

Zeile: 163-165

B2: Ich bin nicht dazu da, die Eltern zu erziehen und den Eltern zu sagen, (...) so ist es richtig, wenn ihr eure Brottasche packt. So ist es richtig. (...)

Zeile: 253:

B2: Das machen wir halt auch aufm Elternabend immer nochmal.

Zeile: 612-618

B2: Auch nicht nur zu sagen, denkt ihr das von uns, sondern denkt ihr das von euerm Kind? (...) meint ihr wirklich, euer Kind bleibt jetzt nackt drei Stunden draußen bei minus zehn Grad. (...) Das zieht auch immer ganz gut bei den Eltern. Dann denken sie mal darüber nach, was trauen sie ihrem Kind eigentlich zu.

Zeile: 575-579

B5: Das ist so, ja. Dass Eltern mitentscheiden dürfen, das gibt es eigentlich, finde ich, gar nicht bei uns. Ich wüsste gar nicht, wo sie mitentscheiden dürfen (...) Also wir tun uns da wirklich sehr sehr schwer, finde ich, (...) Ich glaube, wir haben immer noch so ein bisschen Angst, was so in Elternhand zu geben.

Zeile: 925-934

B2: Anders. Auf jeden Fall anders. (...) wenn ich so an früher zurückdenke, dann war das wichtig, Schere zu halten. (...) Wie hat er die Schere, wie malt er oder dies oder jene. Wenn nicht, dann achtet doch mal darauf, dann macht doch mal dies und das. Heute ist es wirklich mehr diese Geschichte, dass es mal ums Essen geht oder mal um Bekleidung geht oder sonst irgendwas geht. Es geht gar nicht mehr so darum, dass sie was richtig gut können und lernen, sondern diese pflegerischen Sachen sind das mehr oder weniger.

Zeile: 984

B3: Es ist ja wirklich eine ganz andere Elternschaft.

Zeile: 678 -680

B1: Die einen mehr mit der Nacktheit, die anderen mehr mit dem Essen, die anderen mehr die Sexualität. Ich glaube, das sind wirklich drei Schwerpunkte und darum dreht sich das und mal ist das Eine höher und mal ist das Andere höher.

Zeile: 946-940

B5: (...) ich habe echt Spezies bei mir in der Gruppe, die bestehen einfach darauf, dass das aufgegessen wird (...) Könnt ihr nicht mal darauf achten, dass die ihr Brot aufisst. Könnt ihr nicht mal darauf achten, dass die das und das aufessen.

Kooperation Kita-Eltern (Perspektive Eltern)

Die Eltern äußern sich in der Gruppendiskussion zu ihren Erfahrungen bezogen auf die Elternkooperation. Dazu fallen ihnen insbesondere die Regeln der Kita auf. Sie weisen darauf hin, dass die Kita-Regeln aus ihrer Perspektive nicht klar kommuniziert werden. Sie erleben das Einhalten der Regeln in der Kita für die Kinder als auch für die Eltern als uneinheitlich und befürchten, dass Kinder sie nicht verstehen. Außerdem fällt ihnen die unterschiedliche Handhabung der Regeln seitens der Kita auf. Außerdem berichten die Eltern von Vorgaben der Kita, die sie erfüllen sollen.

Ankerbeispiel:

Zeile: 124-134

B3: Ich habe sowas noch gar nicht eingepackt, weil ich auch wirklich davon jetzt ausgegangen bin, dass das (...) gar// keine Süßigkeiten (lacht)//

Zeile: 169-202

B4: Dass sie lieber ihr/ ihren Nachtschrank dann schon VORHER essen wollen. Ich weiß nicht. Also es ist halt immer sehr unterschiedlich.

B: wie// du das sagst, das ist jetzt neu für mich. Also da würde ich ja auch nochmal mit den Erziehern auch mal in einer Gruppe sprechen wollen, wie das bei denen im Moment gehandhabt wird. (...) Ich dachte/ ich war immer noch so der Meinung, dass Schokolade zum Beispiel, nicht erlaubt ist.

Zeile: 55-58

B3: Also mir ist das auch nicht aufgefallen (...) dass das alles eingepackt werden darf.

Zeile: 87-90

B4: (...) die anderen Gruppen frühstücken ja in der Cafeteria und da ist ja das Alter alles querbeet und da sind halt einige, die/ die dann sich nur vom Schokocroissant und äh Franzbrötchen und nur Nutellabrot und/ernähren/ (...)

Zeile: 116-120

B: (...) Okay. (atmet geräuschvoll aus) Also ich bin immer noch der Auffassung, dass wir als Eltern angehalten sind, den Kindern gesunde Sachen mitzugeben, also Schokolade oder Süßigkeiten zu vermeiden und ich für meine Person, ich mache das auch so.

Zeile: 1143-1150

B4: Na ja, wir haben, zum Beispiel, von unserer Gruppe eine Hausaufgabe (lachend) bekommen, was ich total, ähm ja, (...) Also Fritz wird im September zwei und vor den Ferien wurde mir gesagt, ich soll mit ihm üben aus dem Becher zu trinken, weil er immer mit so einer Hilfs äh Becher getrunken hat ähm und mit Löffel essen. Weil er mit den Händen gegessen hat (...) Das fand ich ein bisschen übertrieben

Zeile: 537-539

B2: Gab es hier denn/ also wir sind ja noch nicht so lange in der Kita. Ähm gab es hier mal irgendwie so eine Liste so mit verbotenen Lebensmitteln (...) dass die dann gesagt haben, also Frühstück sind keine Croissants, keine Chips, keinen/ nichts mit Schokolade

Zusammenfassende Darstellung:

In der Gegenüberstellung wird deutlich, dass auch die Elternkooperation unterschiedlich wahrgenommen wird. Die Fachkräfte äußern sich eher dazu, wie sie Eltern ansprechen. In ihren pädagogischen Vorhaben ist den Fachkräften vor allem die Art und Weise der Kommunikation wichtig. Gleichzeitig sprechen sie von ihrer Ambivalenz dazu, ob sie eine stärkere Mitbestimmung der Eltern überhaupt aushalten können. Außerdem äußern sie sich an mehreren Stellen zu „speziellen Eltern“. Diese treten mit individuellen Wünschen an sie heran. Die Eltern dagegen sprechen, in Bezug auf die Zusammenarbeit mit den Fachkräften, von „Hausaufgaben“, die ihnen die Fachkräfte aufgeben und die sie erfüllen sollen. Die Regeln der Kita sind, ihrer Meinung nach, nicht transparent, auch nicht einheitlich, da sie zwischen den Gruppen variieren und sie bemerken, dass die Regeln für alle in der Kita gelten müssen.

Esskultur (Perspektive Fachkräfte)

Die Fachkräfte in der Gruppendiskussion äußern, dass ihnen die Einhaltung einer Esskultur, orientiert an „westlichen“ Werten, wichtig ist. Sie betonen, dass sie es deshalb als ihre Aufgabe ansehen, über die Esskultur zu bestimmen und begründen dies auch mit der Sorge, dass zu Hause die Esskultur vernachlässigt wird.

Ankerbeispiele:

Zeile: 1108-1113

B1: Das finde ich einfach einen Punkt, den finde ich unheimlich wichtig (...) Die müssen beim Essen sitzen bleiben. (...) Bei uns in der Gruppe ist es zum Beispiel so, dass sie mit Messer und Gabel essen, dass sie auch am Tisch sitzen.

Zeile: 1136-1142

B2: Genau, um in der Gesellschaft ja auch irgendwo, sage ich jetzt mal, nicht immer anzuecken. Es gibt ja auch andere Kulturen. Da können die über die Tische turnen. Das leben wir hier halt nicht in unserer Kultur so.

Zeile: 1168-1172

B5: (...) wie essen Kinder überhaupt Zuhause, gibt es überhaupt noch diese regelmäßigen Mahlzeiten.

Zeile: 1067-1077

B1: Auch das Gemeinsame fehlt einfach. Gemeinsame familiäre Abendessen, alle zusammen am Tisch oder Frühstück alle zusammen am Tisch.

B4: Viele haben gar keinen Esszimmertisch mehr. Die essen aufm Sofa am Wohnzimmertisch.

Esskultur (Perspektive Eltern)

Beim Thema Esskultur sprechen die Eltern zum einen von ihrer familiären Esskultur. Für sie ist das gemeinsame Essen wichtig und sie betonen, dass ihnen die Esskultur zu Hause etwas bedeutet.

Zum anderen bringen die Eltern zum Ausdruck, dass es aus ihrer Sicht zur Aufgabe der Kita gehört, Erziehungsverantwortung, bezogen auf kulturelle Essgewohnheiten gegenüber den Kindern und den Eltern, wahrzunehmen. In dem Zusammenhang äußern sie sich zur Vorbildrolle der Fachkräfte. Die Eltern sagen, dass sie sich mehr Erziehung zu gesunder Ernährung in der Kita wünschen. Sie erwähnen besondere Ernährungsprogramme, die die Kita durchführen sollte, da sie mit diesen in der Vergangenheit gute Erfahrungen gesammelt haben. Die Eltern sehen die pädagogischen Fachkräfte in einer Vorbildrolle und bedauern, wenn diese nicht wahrgenommen wird.

Ankerbeispiele:

Zeile: 354-361

B3: Aber das gemeinsame Essen (...) das// geben wir nicht auf.

Zeile: 1163-1165

B4: Also ich muss jetzt/ ich erwarte nicht von meinem Kind, dass es jetzt mit Messer und Gabel isst.

Zeile: 1246-1251

B: vor den Tisch// setzen und ähm normal essen, sage ich jetzt mal. Ich weiß nicht, wie ich es anders ausdrücken soll. Das soll auch nicht übertrieben sein, ne?

Zeile: 103-107

B4: Ähm was ich ganz gut finde, ist dieses, wie heißt das, Tigerrennen? (...) Wo sie dann ähm das/ das ist dann in den/ in den größeren Gruppen, wo halt ähm die Kinder Punkte sammeln können, wenn sie gesundes Frühstück mitnehmen (...) Und selbst die, die irgendwie nur Nutellabrot essen, die essen dann ihr Toastbrot auch mal mit Rinde. Aber das ist individuell. Und das finde ich halt so gut im Kindergarten,

Zeile: 678-712

B4: Ich finde das gut. Also (...) wir hatten das, glaube ich mal, so einen/ so einen Tag, wo über äh gesunde Ernährung gesprochen (...) Ich glaube, das war eigentlich von einem Supermarktkette, wo die (...) in der// Turnhalle irgendwie den Kindern nochmal nahegelegt haben, was ist ein Apfel? Was ist eine Gurke? Es gibt ja (...) wirklich halt// Kinder, die das von zu Hause nicht kennen. Es ist halt so. Und ähm ich fand das gut.

B2: Aber ich weiß nicht, ob man dann eher/ also nicht eher bei den Eltern ansetzt, also so einen Tag für die Eltern veranstalten müsste (...) als// für die Kinder.

Zeile: 216-225

B4: Aber einerseits finde ich es dann auch nicht so schön, wenn ich sehe, dass irgendeine Erzieherin ihr großes Nutella Glas da rausholt und dann ihr Brötchen mit Nutella isst und die Kinder ähm/ (...) Also wenn, dann sollte das irgendwie doch für alle irgendwie, ja, gesund

B: Nein, das geht auch nicht.

Zusammenfassende Darstellung:

Im Vergleich wird deutlich, dass sowohl den Fachkräften als auch den Eltern die Esskultur wichtig ist. Sie nehmen diese jedoch unterschiedlich wahr. Die Fachkräfte betrachten es als eine wichtige Erziehungsaufgabe, den Kindern Esskultur zu vermitteln. Die Eltern sagen, dass sie sich mehr Erziehung zu gesunder Ernährung in der Kita

wünschen. Sie erwähnen besondere Ernährungsprogramme, die die Kita durchführen sollte, da sie mit diesen in der Vergangenheit gute Erfahrungen gesammelt haben. Die Eltern sehen die pädagogischen Fachkräfte in einer Vorbildrolle und bedauern, wenn diese nicht wahrgenommen wird.

Probieren (Perspektive Fachkräfte)

Die Fachkräfte thematisieren ihren Umgang mit dem Probieren auf unterschiedlichen Ebenen. „Probieren müssen“ ist für sie entwürdigend. Gleichzeitig sehen sie es als ihre Aufgabe an, die Kinder zum Essen zu motivieren. Dabei beschreiben sie es als herausfordernd, es auszuhalten, wenn Kinder nicht aufessen wollen. Gleichzeitig erleben sie, dass durch das Recht auf selbstbestimmtes Essen weniger Lebensmittel weggeworfen werden.

Ankerbeispiele:

Zeile: 122-126

B4: Also wenn es satt ist, kein Problem, dann konnte das ja wieder eingepackt werden, aber wenn es weiter isst und alles so anbeißt, das ist für mich sehr sehr schwierig.

Zeile: 314-328

B1: wenn ich mittwochs Cafeteria habe, wie oft habe ich da Brot im Biomüll gefunden. Eine halbe Banane, die Gurken ausgekippt, die Äpfel ausgekippt, dann weiß ich nicht, wem das gehört. Das finde ich jetzt gar nicht mehr.

Zeile: 809-823

B3: Das ist schrecklich, wenn man so etwas wirklich dem Kind antut. Also das ist wirklich schon fast ein bisschen, das kann ich nicht aussprechen, aber es ist wirklich Körperverletzung (...) Das geht nicht.

B1: Das finde ich auch schlimm (...) Die können, sie müssen nicht (...) Und plötzlich geht es von alleine los, dass das Kind sagt, oh ich möchte die Soße mal probieren

Zeile: 421-423

B3: Und natürlich sagen wir nicht, du musst nicht, sondern wir sagen, möchtest du mal probieren. Wir versuchen schon immer mal zu sagen, möchtest du mal probieren oder guck mal, was da drin ist, Kartoffeln magst du doch.

Probieren (Perspektive Eltern)

Für die Eltern ist ein „Probieren müssen“ altertümlich und verletzend. Gleichzeitig sehen auch sie sich in der Verantwortung, ihr Kind zum Essen zu animieren.

Ankerbeispiele:

Zeile: 1047-1069

B4: Altertümlich. (...) Das ist auch erniedrigend.

B: Altertümlich. Muss nicht sein.

B3: Also ich persönlich finde es auch erniedrigend (...) Wenn mir/ jetzt jemand äh mir sagt, ich muss das jetzt aufessen und probieren, dann ähm fühle ich mich schon angegriffen.

Zeile: 267-295

B2: Also// wir versuchen, zum Beispiel, wir werden auch immer dazu zu animieren, dass dann zumindest zu probieren. Er muss es dann nicht essen, aber wenn er es// nicht probieren will, dann setze ich da jetzt und sage nicht: „Jetzt stehst du aber hier nicht auf #

Zusammenfassende Darstellung:

In der Zusammenschau wird deutlich, dass Fachkräfte und Eltern ein „Probieren müssen“ ablehnen. Beide sehen es aber als ihre Aufgabe an, Kinder zum Essen zu animieren. Die Fachkräfte betonen zusätzlich den Umgang mit Lebensmitteln, also das Ziel, möglichst wenig Lebensmittel entsorgen zu müssen.

Ernährungsvorstellungen (Perspektive Fachkräfte)

Die Fachkräfte beschreiben ihre Vorstellungen von gesunder Ernährung. Sie berichten von unterschiedlichen Ernährungsvorstellungen zwischen Kita und Elternhaus. Dabei geht es insbesondere um das mitgebrachte Frühstück. Gleichzeitig suchen sie nach Gründen für die abweichenden Ernährungsvorstellungen der Eltern.

Ankerbeispiele:

Zeile: 248-251

B5: Was ich viel erschreckender finde, ist aber eigentlich das, was die Eltern so in die Brotdosen als Frühstück einpacken. Also wenn ich sehe, dass da Kinder mit Donuts kommen. dann finde ich das schon zum Frühstück sehr anstrengend.

Zeile: 290-293

B4: (...) wir sind alle Erwachsenen, wir können selber für uns Verantwortung übernehmen, aber wenn so kleine Kinder schon gemästet werden durch ungesundes Essen (...) Also nein, das finde ich nicht gut.

Zeile: 299-312

B4: Viele Eltern haben ja auch ein schlechtes Gewissen und machen das dann über die Nahrung weg. Mensch da kaufe ich heute mal einen leckeren Pudding. Ich muss ja wieder arbeiten, dann hat das Kind was Leckeres.

B4: Ja, das als Belohnung zu sehen. Ja, aber die Kinder können ja nicht sagen, oh nein danke, ich esse nur Sonntags ungesund.

Zeile: 984-995

B3: ich habe viele junge Eltern. (...) Und die wissen das dann einfach nicht mehr so genau, was ist jetzt wirklich gesund genau.

Zeile: 1011-10.13

B2: Fast Food Generation. Wenn die Kinder kriegen, die achten nicht so auf Ernährung wie wir noch. (...) McDonald's, das ist alles in. Und das geben die an ihre Kinder weiter. Die denken, das ist alles gut, hat mir ja auch nicht geschadet. Gebe ich mal weiter.

Zeile: 960-965

B2: Früher (...) Da war die Ernährung schon viel gesünder noch. Da gab es Obst, Gemüse, Brot, solche Dinge, auch mal einen Joghurt, keine Frage. Aber das gab es eigentlich in den Brottaschen. Das war nie ein Thema. Das hat sich ja tatsächlich über die letzten Jahre verändert

Ernährungsvorstellungen (Perspektive Eltern)

Auch die Eltern tauschen sich in der Gruppendiskussion über ihre Vorstellungen zu gesunder Ernährung aus. Ihnen sind unterschiedliche Aspekte wichtig. So betonen sie,

dass Kinder in der Kita Essgewohnheiten kennenlernen, die sie so zu Hause nicht erleben. Auch die Eltern unterteilen Essen in „gesund“ und „ungesund“ und beurteilen Essvorstellungen anderer Familien.

Die Eltern tauschen sich auch über Erfahrungen, die sie mit den Geschmacksvorlieben ihrer Kinder machen, aus und beschreiben die Vorliebe ihrer Kinder für Süßes.

Ankerbeispiele:

Zeile: 478-482

B2: Meine ich so: „Ach, der kennt das sowieso nicht.“ Und dann kam er: „Oh, Nutella.“ Und wollte natürlich halt sofort Nutella haben. Aber es war ja klar, dass es dann/ also irgendwie hier aus dem/ aus der Kita dann wahrscheinlich kommt. Das Gleiche hatten wir ja mit Majo, Ketchup. Und halt mit Chips so generell. Dass er dann auch schon mal im Supermarkt dann, zum Beispiel, diese, heißen sie Pommersche oder so, diese Bären will/.

Zeile: 649-641

B4: Also es// ist ja halt auch nicht jedes Kind so. Aber es ist dann halt, wenn du dann/ wenn die nebeneinander sitzen, dann sieht der eine natürlich auch, dass der denn das Schokobrot isst und ich muss da meinen Apfel da essen.

Zeile: 710-713

B2: Weil, ich meine, wenn du jetzt zu Hause immer eher gesunde Sachen zum Frühstück gibst, / also dann mag er das natürlich auch, aber er kennt ja die Alternative nicht.

Zeile: 81-85

B3: Ich meine, letztendlich muss das ja jeder / äh jedes Elternteil selber wissen, aber, ähm überhaupt so eine Nahrung zu geben, ne? Das ist ja schon/

Zeile: 87-91

B4: in der Cafeteria und da ist ja das Alter alles querbeet und da sind halt einige, die dann sich nur vom Schokocroissant und äh Franzbrötchen und nur Nutellabrot und/ernähren

Zeile: 453-457

B4: Für mich kommt das, glaube ich, auf den Elternpart drauf an. Also ich/ ich strebe dass mein Kind äh sich gesund/ gesund ernährt. (...) Dann/ Fritz hat dann auch ähm/ wenn der da frühstückt, hat er seine langweiligen Dinkelkekse da irgendwie oder so und seine Gurke. Und dann

sitzt der daneben und die isst dann da diese Pombären und/ auch Chips und äh/ ist halt dann schwierig, irgendwie/

Zeile: 757-762

B3: was heißt ungesund? Das Elternteil weiß dann vielleicht gar nicht, ähm darf jetzt kein Nutellabrot mitgeben, aber Chips vielleicht. Ich will jetzt ja niemandem was unterstellen, aber kann/ man kriegt ja auch so einiges mit.

Zeile: 1081-1083

B4: (...) Also die essen einen ganzen Monat lang am liebsten nur Salami oder dann nur Käsewürfel und dann haben die da keine Lust mehr drauf und wollen irgendwas anderes essen.

Zeile: 713-716

B2: (...) der Geschmack geht ja immer eher so Richtung süß (...) wenn er jetzt am Wochenende die Wahl hat zwischen Nutella und äh Käse, nimmt er immer Nutella. Habe ich ihm, würde ich sagen, nicht beigebracht.

Zusammenfassende Darstellung:

Essen ist für Fachkräfte und Eltern ein Thema, das stark bewertet wird, vor allem in „gesund“ und „ungesund“. Die Fachkräfte suchen nach Gründen für das unterschiedliche Ernährungsverhalten in den Familien. Beide sind sich einig, dass die Hauptverantwortung gesunder Ernährung bei den Eltern liegt. Die hohe Emotionalität des Themas „gesunde Ernährung“ wird auch darin deutlich, dass sowohl Fachkräfte als auch Eltern das familiäre Ernährungsverhalten beurteilen.

Zusammenfassend werden diese Ergebnisse tabellarisch gegenübergestellt, um die einzelnen Perspektiven noch einmal zu verdeutlichen.

Kategorie	Perspektive Fachkräfte	Perspektive Eltern
Entscheidungsrechte der Kinder	• Positive Bewertung der Rechte für die Kinder • Unzufriedenheit über Uneinheitlichkeit der Rechte	• Unterschiedliche Kenntnisse zu den Rechten • Unsicherheiten und Zweifel zu den Rechten
Bezugspunkt Kita-Verfassung	• Große Zustimmung zur Kita-Verfassung	• Informationsstand zur Kita-Verfassung ist sehr unterschiedlich

	• Zu wenig Interesse seitens der Eltern	• Zu wenig Information
Elternkooperation	• Kommunikation mit Eltern • Verunsicherung bezogen auf mehr Elternbeteiligung • veränderte Elternschaft / veränderte Elternerwartungen	• Mangel an einheitlichen Regeln • zu wenig Transparenz • Eltern erfüllen Aufgaben der Kita
Esskultur	• Vermitteln einer Esskultur hat eine große Bedeutung • Esskultur wird als wichtige Erziehungsaufgabe gesehen	• Esskultur ist wichtig, sowohl zu Hause als auch in der Kita • Wunsch nach mehr Erziehung in der Kita • Ernährungsprogramme • Vorbildrolle der Fachkräfte
Probieren	• Probierzwang wird abgelehnt • Auftrag, Kinder zum Essen zu animieren	• Probierzwang wird abgelehnt • Wichtig, Kinder zum Essen zu animieren
Ernährungsvorstellungen	• Vorstellung und Beurteilung von „gesundem“ und „ungesundem“ Ernährungsverhalten. • Suche nach Ursachen für Ernährungsverhalten • Verantwortung für gesunde Ernährung liegt bei den Eltern	• Vorstellung und Beurteilung von „gesundem“ und „ungesundem“ Ernährungsverhalten. • Verantwortung für gesunde Ernährung liegt bei den Eltern

5.3 Interpretation der Ergebnisse

In der Interpretation der Ergebnisse werden folgende zentrale Herausforderungen an pädagogische Fachkräfte, bezogen auf die Einbindung von Eltern in Verbindung zu dem Thema Partizipation beim Essen deutlich.

Die pädagogischen Fachkräfte stehen vor der Herausforderung:

- die Rechte von Kindern zum Essen möglichst konkret gemeinsam zu klären

- fachliche Kompetenzen der Elternkooperation und Elternbeteiligung zu kennen und anzuwenden.
- lebensweltliche Bezüge in der Zusammenarbeit mit Eltern zu beachten
- kindliches Essverhalten zu akzeptieren

Diese Herausforderungen werden folgend, unter Berücksichtigung entsprechender Kategorien und in Bezug auf die in den Kapiteln zwei bis vier herausgearbeiteten theoretischen Zusammenhänge, interpretiert.

Die pädagogischen Fachkräfte stehen vor der Herausforderung, die Rechte von Kindern zum Essen möglichst konkret gemeinsam zu klären

(Kategorien: Entscheidungsrechte der Kinder, Bezugspunkt Kita-Verfassung)

Die Auswertung der Gruppendiskussion weist darauf hin, dass die Fachkräfte sich trotz Kita-Verfassung nicht einig sind über die Mitentscheidungsrechte der Kinder beim Themenbereich Essen. Obwohl die Teilnehmerinnen der Gruppendiskussion betonten, dass sie das selbstbestimmte Essen der Kinder als sehr positiv erleben bemängelten sie, dass dieses Recht nicht für alle Kinder innerhalb der Kita gültig ist. (vgl. hierzu 5.2.2., S. 85) Diese Uneinigkeit führte zu unterschiedlichem Verhalten der pädagogischen Fachkräfte und wirkt sich auf die Entscheidungsrechte der Kinder beim Essen aus. Fehlt eine Einigung im Team über die Entscheidungsrechte der Kinder, dann erleben die Kinder, dass ihre Rechte, bezogen auf das Essen, von der jeweiligen betreuenden Fachkraft abhängig sind. (vgl. hierzu 5.2.2., S. 86)

Im zweiten Kapitel (vgl. hierzu 2.4.1.) wurde herausgearbeitet, dass eine Umsetzung von Partizipation auf einer Einigkeit im Team beruht. „Ohne das Einverständnis aller zu den Mitbestimmungsrechten der Kinder kann die Umsetzung einer Kita-Verfassung nur schwer gelingen.“ (Hansen u.a. 2011, S. 227)

In der Auswertung wurde deutlich, dass die Eltern diese Unsicherheiten seitens der Fachkräfte scheinbar wahrnehmen. Es ist zu vermuten, dass die in den Gruppendiskussionen deutlich gewordene Verunsicherung der Eltern auch auf die Unsicherheiten auf Seiten der Fachkräfte zurück zu führen ist. (vgl. hierzu 5.2.2., S. 85) Die Eltern stehen den Selbstbestimmungsrechten bei den Mahlzeiten ambivalent gegenüber, da

sie die Umsetzung unterschiedlich erlebten. (vgl. hierzu 5.3 und Schuttler/Braun 2018, S. 35) Es bedarf jedoch einer klaren Vorstellung seitens der Fachkräfte und einer gemeinschaftlichen Einigung auf demokratische Mindeststandards, um eine demokratiefördernde, erzieherische Tätigkeit gegenüber den Kindern zu leben. (vgl. Knauer/Sturzenhecker 2016, S. 39)

In demokratischen Partizipationskonzepten soll eine solche Einigkeit, z.B. durch einen Rechtekatalog, wie er in der Kita-Verfassung festgehalten ist, ermöglicht werden. In der untersuchten Kita steht in der Kita-Verfassung zum Recht der Kinder beim Essen:

Die Kinder können 1X die Woche über die Auswahl des Mittagessens (gruppenweise rotierend) mitentscheiden. Das Mitspracherecht umfasst die Entscheidung darüber, ob, was und wie viel sie essen. (Anlage 2)

Dieses Recht, dass Kinder entscheiden, ob, was und wieviel sie essen, wird nicht einheitlich umgesetzt. Dies führt u.U. dazu, dass der selbstverpflichtende Charakter der Kita-Verfassung nicht von allen pädagogischen Mitarbeiter*innen gleichermaßen geachtet wird und deshalb unterschiedliche Handhabungen die Folge sind. Das gemeinsame Handeln fachlich zu reflektieren ist besonders vor dem Hintergrund, dass durch die Kita-Verfassung alltäglicher Willkür gegenüber den Kindern entgegengewirkt wird, notwendig. (vgl. hierzu 2.3.1) Fehlt die Reflexion, werden Kinder erneut zu Machtobjekten, da das Spannungsfeld zwischen positiver Machtnutzung und möglichem Machtmissbrauch nicht reflektiert und bewertet wurde. Ein Prozess, der nach Knauer und Sturzenhecker (2016, S. 33) immer wieder stattfinden muss. Nur dadurch schaffen die pädagogischen Fachkräfte innerhalb ihrer Kita einen Orientierungsrahmen und damit ein nötiges Maß an Sicherheit den Kindern gegenüber. (vgl. Hansen u.a. 2011, S. 165)

Vor diesem Hintergrund lässt sich das Verhalten der Eltern, bezogen auf die unterschiedliche Handhabung von Regeln, erklären. Sie befürchten, dass für Kinder die Regeln unverständlich sind, da sie nicht einheitlich angewandt werden. Die fehlende Einigkeit im Team lässt vermuten, dass die Unsicherheit der Eltern darauf zurückzuführen ist. (vgl. hierzu 5.2.2., S. 90) Gerade die Themen der Fürsorge, und dazu zählt das Essen in der Kita, benötigt jedoch die fachliche Auseinandersetzung mit den Eltern.

Geschieht dies nicht, kann es, wie am Beispiel des Forschungsvorhabens erkennbar, zu Missverständnissen und Unsicherheiten bei den Eltern kommen. (vgl. hierzu 5.3)

Die pädagogischen Fachkräfte stehen vor der Herausforderung, fachliche Kompetenzen der Elternkooperation und Elternbeteiligung zu kennen und anzuwenden.

(Kategorie: Elternkooperation)

In der Gruppendiskussion stellen die Fachkräfte ihre Formen der Elterneinbindung dar. Ihre Vorstellungen formulieren sie im Konjunktiv und drücken somit Wünsche und Erwartungen hinsichtlich der Elterneinbindung aus. Konkrete Beispiele und Formen hierzu fehlen. Allerdings ist ihnen das Elterngespräch als Form der Elterneinbindung wichtig, hier betonen sie die Bedeutung des Meinungsaustausches. Bezogen auf Elternkooperation benennen sie den Elternabend, dort nutzen sie den offenen Meinungsaustausch, um auch Themen, zu denen sie Auseinandersetzungen mit den Eltern befürchten, anzusprechen. Auffallend ist, dass sie sich deutlich von dem Begriff der Elternerziehung abgrenzen und den Begriff der Elternberatung bevorzugen. Vor allem die Elternbeteiligung scheint sie vor große Herausforderungen zu stellen.

Dieser Eindruck wird durch die Schilderungen der Eltern in der Gruppendiskussion verstärkt. Die Eltern beschreiben ihre Erfahrungen, bezogen auf ihre Einbindung, vor allem als „Aufgaben“, die ihnen die Kita stellt und die sie erfüllen sollen. (vgl. hierzu 5.2.2, S. 91) Die Aussagen der Fachkräfte und die der Eltern lassen vermuten, dass das Thema Elternkooperation und Elterneinbindung im Team bislang noch wenig behandelt wurde.

Laut des § 22 a Abs. 2 im SGB VIII wird erwartet, die Erziehungsberechtigten an den Entscheidungen in wesentlichen Angelegenheiten der Erziehung, Bildung und Betreuung zu beteiligen. (vgl. hierzu 4.1) Außerdem findet sich in allen Landesgesetzen eine Einigung zur vertrauensvollen Elternzusammenarbeit und einer Informationsverpflichtung über wesentliche Entscheidungen (vgl. Eylert 2012, S. 190f.) Ein Herausführen aus traditioneller Elternarbeit hin zu einer professionellen Gestaltung der Erziehungspartnerschaft ist Aufgabe der pädagogischen Fachkräfte. (vgl. Ahnert 2010, S. 268) Daraus ergibt sich, dass Eltern eine Anerkennung ihrer Erziehungskompetenz und Fä-

higkeit zugestanden werden muss. Erst wenn diese Anerkennung seitens der pädagogischen Fachkräfte zustande kommt, wird ein pädagogischer Austausch im Sinne der Mitgestaltung und Mitbestimmung in der Kita möglich. (vgl. Thiersch 2006, S. 90)

Den Fachkräften fällt es schwer, eine vermehrte Einbindung bzw. Beteiligung der Eltern zuzulassen, da ihnen vermutlich eine Vorstellung davon fehlt, wie sich diese gestalten lässt. Bestätigt wird diese Annahme dadurch, dass sie der Elternbeteiligung ängstlich gegenüberstehen. (vgl. hierzu 5.2.2, S. 89) Sie äußern zwar, dass sie sich als Elternberater*in und nicht als Elternerzieher*in verstehen. (vgl. hierzu 5.2.2, S. 88) Indem sie jedoch „Elternhausaufgaben“ stellen, um das Verhalten eines Kindes verändern zu wollen, (vgl. hierzu 5.2.2, S. 91) bestätigen sie, zumindest für einige Eltern, nach wie vor das Rollenbild einer Elternbestimmer*in und nicht das einer Elternbegleiter*in. (vgl. Tschöpe-Scheffler 2014, S. 31)

Positiv äußern sich die Fachkräfte in den Gruppendiskussionen zu ihren Erfahrungen mit den Entscheidungskompetenzen der Kinder. Sie betonen, dass diese mit ihren Rechten verantwortungsvoll umgehen und sie den Kindern vertrauen können. Dieses Vertrauen braucht es nicht nur gegenüber den Kindern, sondern in gleichem Maße auch gegenüber den Eltern. Die Aneignung von Fachwissen zu Themen wie Lebensweltorientierung oder Kinderschutz unterstützt sie dabei, Vertrauen gegenüber den Kompetenzen der Eltern zu gewinnen und sie so zu einem Umdenken anzuregen. (vgl. Thiersch 2006, S. 89)

Ihre positiven Erfahrungen zu den Selbstbestimmungsrechten führen dazu, die Kompetenzen der Kinder anzuerkennen. In ähnlicher Weise brauchen auch Eltern die Anerkennung ihrer Kompetenzen als Voraussetzung für eine Kooperation auf Augenhöhe. Hierfür ist eine fachliche Auseinandersetzung zu den Themen der Eltern unbedingt erforderlich. Eine transparente Informationskultur, verbunden mit dem Wissen über Bedarfe einer heterogenen Elternschaft, sind dafür die Voraussetzung, um Elternbeteiligung überhaupt zu ermöglichen. (vgl. hierzu 4.3.) Es ist die Aufgabe der Fachkräfte, ein Elternbild herzustellen, das die unterschiedlichen Erziehungsvorstellungen der Eltern achtet. Es ist nicht das Ziel, erzieherisches Handeln anzugleichen. Potenzielle Unterschiede dürfen jedoch nicht dazu führen, dass Vertrauen erst gar nicht entstehen kann. (vgl. Hansen u.a. 2011, S. 217) Schließlich lassen sich konzep-

tionelle Ausrichtungen nicht nur auf die Anregung der kindlichen Selbstbildungspotenziale beschränken, sondern sie benötigen ebenso eine Berücksichtigung in der Beziehung zwischen den pädagogischen Fachkräften und den Eltern.

Die pädagogischen Fachkräfte stehen vor der Herausforderung, lebensweltliche Bezüge in der Zusammenarbeit mit Eltern zu beachten.

(Kategorien: Ernährungsvorstellungen in der Kita und im Elternhaus, Esskultur)

Ernährungsvorstellungen in Familien spiegeln deren Unterschiede und Vielfalt wider. Insbesondere das Kapitel 3 dieser Thesis widmete sich diesem Thema. In den Gruppendiskussionen der Fachkräfte äußern die pädagogischen Fachkräfte Vermutungen über Ernährungsvorstellungen der Familien. (vgl. hierzu 5.2.2, S. 91) Auch überlegen sie, welche Ursachen für veränderte Ernährungsvorstellungen verantwortlich sind. Dabei beschäftigen sie sich besonders mit der Frage, welche Ernährungsweisen innerhalb der Gesellschaft als gesund und ungesund gelten. (vgl. hierzu 3.5)

Sowohl die Fachkräfte als auch die Eltern neigen in den Gruppendiskussionen immer wieder dazu, Ernährungsweisen anderer Familie zu beurteilen. (vgl. hierzu 5.2.2, S. 96, S. 97) Hier spielt vor allem Frühstück, das die Kinder von zu Hause in die Kita mitbringen, eine wichtige Rolle. Im mitgebrachten Frühstück wird der Ernährungsalltag in der Familie auch in der Kita offenbar. Die Ernährungsgewohnheiten, die sonst in der Familie verborgen sind, werden durch das von den Kindern in die Kita mitgebrachte Frühstück für alle (Kinder, Fachkräfte und andere Eltern) sichtbar. Fachkräfte und Eltern nehmen eine Trennung von „gesunder“ und „ungesunder“ Ernährung vor. (vgl. hierzu 5.2.2, S. 96, S. 97) Diesbezüglich sind sich die Fachkräfte und die Eltern in den Gruppendiskussionen einig. Gleichzeitig bewerten beide Gruppen über das Frühstück die Ernährungsvorstellungen in anderen Familien.

Hier zeigt sich, dass innerhalb der Gruppe der Fachkräfte der lebensweltliche Blick auf Familien zu wenig Berücksichtigung findet. Diese fachliche Perspektive ist jedoch für die Gestaltung der Kooperation wichtig. Die Lebensweltorientierung erwartet, dass pädagogische Fachkräfte ihre lebensweltliche Perspektive reflektieren und anerkennen bzw. akzeptieren, dass Lebenswelten sich unterscheiden und diese Verschiedenheit sich in Familien ausdrückt, die die Kita besuchen. Fehlt Ihnen dieses Bewusstsein,

beurteilen sie andere Familien nur aus ihrem eigenen Verständnis heraus. (vgl. Nassehi 2008, S. 53)

Gleichzeitig dienen Lebenswelten auch dazu, sich von anderen abzugrenzen. Die Zugehörigkeit zu einem bestimmten Milieu ist verbunden mit einer bestimmten Vorstellung davon, wie die jeweils „Anderen“ in ihrem Milieu leben und welche Werte sie teilen. (vgl. Nassehi 2008, S. 53) Solche unterschiedlichen Anschauungen existieren auch zu Ernährungsvorstellungen. Dass sich Auffassungen zur Mahlzeitengestaltung in Abhängigkeit vom Milieu, in dem die Kinder aufwachsen, sehr unterscheiden können, konnte die Studie EVPRA (vgl. hierzu 3.2) aufzeigen.

Diese Unterschiede zeigten sich auch in der Gruppendiskussion mit den Eltern. Diese regten an, Ernährungsprogramme einzuführen, um Familien, bezogen auf „gesunde Ernährung“, mehr Unterstützung anzubieten. (vgl. hierzu 5.2.2, S. 93)

Damit äußerten sie indirekt, dass sie es als Aufgabe der Kita betrachten, sich mit unterschiedlichen Erziehungsvorstellungen in Familien auseinanderzusetzen.

In Bezug auf Ernährung lässt sich aus den Gruppendiskussionen neben der Bedeutung der Perspektive von Lebenswelt auch die der Lebenslagen ableiten. (vgl. hierzu 3.4) Der Lebenslagenbegriff beschreibt biologische, psychische und soziale Lebenssituationen von Menschen und besagt, dass differierende Lebenslagen sich auch auf Versorgung auswirken und damit ungleich werden. (vgl. Holz 2006, S. 5)

In den Gruppendiskussionen zeigt sich, dass insbesondere die Familien im Fokus standen, deren gesundheitsbezogenen Einstellungen und Verhalten sich nach Aussagen der Fachkräfte und der Eltern nicht förderlich auf die Entwicklung der Kinder auswirken. (vgl. hierzu 3.5 und Journal of Health Monitoring 2018, S. 46) Die Teilnehmer*innen in den Gruppendiskussionen stellen unbewusst einen Zusammenhang zwischen Lebenslage und Ernährungsvorstellungen her. Fachkräfte und auch Eltern be-
anstanden bspw., dass Kinder „Donuts“ zum Frühstück in die Kita mitbringen. (vgl. hierzu 5.2.2, S. 96, S. 97) Angesichts dieser Tatsache brauchen die pädagogischen Fachkräfte ein Wissen dazu, dass es sich bei Familien um eine soziale Herstellungsleistung handelt, die eines entsprechenden Gestaltungsrahmens bedarf. Dieser ist jedoch ungleich und abhängig von Ressourcen, die einer Familie zur Verfügung stehen. Die Aufgabe der Kita liegt somit eher darin, Familien bei ihrer Erbringungsleistung zu

unterstützen und nicht darin, diese zu bewerten. (vgl. hierzu 3.4 und Jurszyk 2014, S. 125)

Ernährungsverhalten ist ein übergeordnetes gesellschaftliches Thema. Insbesondere die KIGGS-Studie (vgl. hierzu 3.5) beschreibt das gesellschaftliche Interesse an der gesundheitlichen Lage von Kindern in Deutschland.

Essen in Familien, und dazu zählt auch das mitgebrachte Frühstück, stehen unter einer sozialen Kontrolle. (vgl. Methfessel, 25.08.18) Gleichzeitig spiegelt das Essen auch kulturelle Einstellungen und Erziehungsvorstellungen wider. Auch vor diesem Hintergrund lässt sich die Bedeutung für das Wissen über lebensweltliche Bezüge verstärken. Wenn es pädagogischen Fachkräften gelingt, die individuellen Lebenslagen der Familien zu berücksichtigen, kann dies zu einem differenzierteren Elternverständnis führen.

In den Gruppendiskussionen betonen die Fachkräfte deutlich, dass ihnen das Erlernen einer Esskultur ein wichtiges Anliegen ist, insbesondere dem sozialen Lernen bei den Mahlzeiten messen sie eine wichtige Rolle bei.

Das Erlernen einer Esskultur gilt als eine Voraussetzung, um gesellschaftliche Anerkennung zu erfahren und sie bildet gesellschaftliche Ungleichheiten ab. (vgl. Fischer S. 1) Auch Bourdieu (vgl. hierzu 3.3) misst kulturellen Gewohnheiten wie dem Essen, anhand seiner Habitustheorie eine soziale Prägekraft bei (Bourdieu 1984. S. 45). Den Kindern Esskultur zu vermitteln ist demnach ein berechtigtes Anliegen der Fachkräfte. Allerdings müssen sie dafür ihre Einschätzung gegenüber der familiären Esskultur reflektieren und u.U. anders einordnen. (vgl. hierzu 5.2.2, S. 92) Eine Esskultur anhand eigener kultureller Essgewohnheiten zu bewerten birgt die Gefahr, die gewohnte Esskultur als die richtige Esskultur zu befinden. Dadurch werden kulturelle Differenzen eher betont als akzeptiert. (vgl. Barlösius 2016, S. 167) Die soziale bzw. kulturelle Art und Weise des Essens sind überall weitgehend gleich, die Unterschiede liegen darin, wie sie in der jeweiligen Gesellschaft ausgestaltet werden. (vgl. ebd. S. 56)

In den Gruppendiskussionen legen die Eltern Wert auf gemeinsames Essen und das Erlernen einer Esskultur. Dies korrespondiert mit theoretischen Erkenntnissen dieser Arbeit. (vgl. hierzu 3.3) Die Bedeutung der Mahlzeiten nimmt innerhalb der Familien

zu, es haben sich nur die Zeiten dafür verschoben und es sind nicht mehr so viele gemeinsame Mahlzeiten wie früher. Familien nutzen Mahlzeiten, um miteinander zu reden. (vgl. hierzu 3.4) (vgl. Audehm 2007, S. 424) Keine andere soziale Institution symbolisiert soziale Gemeinschaft und Zugehörigkeit so wie die Mahlzeit. In jeder Biografie des Menschen ist von Beginn an „[...] das Essen in eine soziale Situation eingebunden, denn Neugeborene können sich nicht alleine ernähren. Sie sind darauf angewiesen, versorgt zu werden.“ (Barlösius 2016, S. 49) Bezogen auf die Gestaltung der Elternkooperation stehen pädagogische Fachkräfte vor der Herausforderung, Elternwünsche zu erkennen, sie in die Gestaltung ihrer Esskultur miteinzubeziehen bzw. ihr Handeln bezogen auf die gelebte Esskultur innerhalb der Kita darzustellen.

Die vorgestellte Kita wird von einem hohen Anteil an Familien aus anderen Kulturen bzw. Herkunftsländern besucht. Nach wie vor dienen Mahlzeiten dazu, Menschen zu einigen und zu trennen, da die verschiedenen Küchen auch dazu benutzt werden, soziale Grenzen und Räume zu erzeugen. „Die Küche als kulturelle und soziale Konstruktion, auf ‚kulinarische Stereotype‘ und werthaltige Selbst- und Fremdbilder reduziert [...]“ (Barlösius 2016, S. 49). Eine Anerkennung verschiedener Esskulturen kann zur gegenseitigen Toleranz beitragen.

Die pädagogischen Fachkräfte stehen vor der Herausforderung, kindliches Essverhalten zu akzeptieren

(Kategorie: Einflussfaktoren Probieren, Geschmacksausbildung)

Das Essverhalten wird durch eine Vielzahl von Faktoren geprägt. Diese sind neben Erziehungseinflüssen auch entwicklungsbedingte Besonderheiten (vgl. hierzu 3.7), da Kinder beim Essen fast immer von Erwachsenen begleitet werden. (vgl. Schmidt 2011, S. 55) Wesentliche Erziehungsaspekte, die das Essverhalten beeinflussen können, wurden in dieser Arbeit (vgl. hierzu 3.7) vorgestellt. Durch Erziehung erworbene Essgewohnheiten prägen Menschen u.U. ein Leben lang. Insbesondere wenn sie durch kontrollierende oder verpflichtende Vorgehensweisen erworben wurden. (vgl. hierzu 3.7) Aus dieser Aussage lässt sich schlussfolgern, dass auch pädagogische Fachkräfte beim Essen ihren eigenen biografischen Erfahrungen unterliegen. Vor diesem Hintergrund erklärt sich das ambivalente Verhalten der Erwachsenen aus den Gruppendiskussionen bezogen auf das Essverhalten der Kinder.

Wichtige Erziehungseinflüsse sind das Modelllernen, die klassische Konditionierung und die operante Konditionierung. (vgl. Eissing 2014, S. 696f.) Insbesondere das Modelllernen hat einen großen Einfluss auf das, was wir essen und wie wir essen. (vgl. Schmidt 2011, S. 55) Zu viel Kontrolle der Erwachsenen gegenüber den Kindern beim Essen führen dazu, dass die innere Regulierung des Essens gestört und durch Außenreize ersetzt wird. Kinder, die diese Erfahrungen machen, lernen die Autorität der Erwachsenen über ihr eigenes Empfinden (Innenreiz) zu stellen mit der Folge, dass Außenreize die Essenssteuerung übernehmen. (vgl. ebd. S. 59)

Einigkeit herrscht in den Gruppendiskussionen darüber, dass ein Probierzwang abzulehnen ist. (vgl. hierzu 5.2.2, S. 94, S. 95) Gleichzeitig sehen die Fachkräfte es aber als ihre Aufgabe an, Kinder zum Essen zu animieren.

Die Reflexion der eigenen Essensbiografie kann sie dabei unterstützen, das Animieren im Sinne einer Beratung zu verstehen. Diese Unterscheidung vorzunehmen wird bezogen auf den Unterschied von Motivation und Manipulation wichtig und stellt eine besondere Herausforderung dar. Es kann zu Dilemmaerfahrungen kommen zwischen der Achtung des Kindeswillens und dem Anspruch an Fürsorglichkeit bzw. der eigenen Überzeugung, was das Essverhalten betrifft. (vgl. Hansen u.a. 2011, S. 158ff.) Essensmanipulation kann schnell zur Verunsicherung der Kinder führen, da sie nicht sicher sind, wie sie sich verhalten dürfen, da ihnen die klare Orientierung und Rechtssicherheit fehlt. (vgl. Hansen u.a. 2011, S. 165)

Hier bleibt die Frage offen, wie sich pädagogische Fachkräfte in solchen Situationen positionieren, das heißt, wie sie Kinder zum Essen animieren, wie und inwiefern sie diese Herausforderung annehmen und gestalten.

In den Gruppendiskussionen bringen Eltern zur Sprache, dass sie nicht verstehen, warum Kinder entscheiden dürfen, in welcher Reihenfolge sie etwas essen. Sie drücken damit ihre Sorge aus, dass Kinder möglicherweise nur den Nachtisch essen. Hier spiegeln sich u.U. eigene Erfahrungen der Eltern wieder. Mahlzeitenordnungen sind traditionell überliefert, es ist erklärlich, dass Eltern zunächst nicht nachvollziehen können, warum diese geändert werden sollen. Dies insbesondere vor dem Hintergrund, dass Eltern die Vorliebe ihrer Kinder gegenüber Süßem kennen (vgl. hierzu 5.2.2, S.

97) und diese Einschätzung auch mit wissenschaftlichen Erkenntnissen übereinstimmt. (vgl. hierzu 3.7)

Demgegenüber berichten die Fachkräfte in der Gruppendiskussion von ihren Erfahrungen. Diese stimmen nicht mit den Befürchtungen der Eltern überein. Aus ihren Beobachtungen ergibt sich, dass die Kinder bei der Auswahl, wann sie etwas essen, alle Komponenten einer Mahlzeit zu sich nehmen und zwar auch dann, wenn zuerst der Nachtisch gegessen wird. (vgl. hierzu 5.2.2, S. 84) Die Befürchtungen der Eltern werden damit widerlegt, ihre Sorgen sind unbegründet. Dennoch weist dieser Umstand darauf hin, dass Eltern nicht ausreichend darüber informiert sind, wie das Essverhalten ihrer Kinder in der Kita ist.

Eine Information darüber, wie die Kinder ihre Rechte wahrnehmen, kann den Eltern diese Befürchtungen nehmen. Gleichzeitig bietet sich die Chance für die Fachkräfte, den Eltern zu dokumentieren, dass sie ihre Kinder achtsam und fürsorglich begleiten. (vgl. Hansen u.a. 2011. S. 222)

6. Partizipation von Kindern beim Thema Essen – Herausforderung an die Kooperation mit Eltern

Das Ziel dieser Masterthesis war es, Herausforderungen der pädagogischen Fachkräfte bei der Einbindung von Eltern im Hinblick auf die Partizipation von Kindern bei dem Thema Essen/Mahlzeiten darzustellen.

Hierzu galt es, einen theoretischen Bezug herzustellen, der die verschiedenen Grundlagen, bezogen auf diese Arbeit, aufschlüsselt.

Im ersten Teil wurden gesetzliche Rahmungen, Grundlagen und Voraussetzungen für demokratische Partizipation herausgearbeitet. In den Mittelpunkt der Betrachtung, wurden die pädagogischen Fachkräfte gesetzt. Sie sind die verantwortlichen Akteur*innen für die Umsetzung demokratischer Partizipation in Kitas und müssen Demokratie für die Kinder erfahrbar machen. (vgl. Knauer u.a. 2016, S. 41)

Um dieser anspruchsvollen Verantwortung gerecht werden zu können und Kindern in der Kita demokratische Partizipation zu ermöglichen, gilt es, die Rechte der Kinder zu klären und Verfahren zu gestalten, in denen Kinder ihre Rechte wahrnehmen können.

Gleichzeitig unterstützt demokratische Partizipation das Bildungs- und Erziehungsverständnis, wie es durch Richtlinien und Gesetze vorgegeben ist.

Neben der Partizipation mit Kindern in den Kitas ist auch die Kooperation mit den Eltern verpflichtend. Die vielfältigen Einflüsse, denen sich Eltern heute gegenübersehen, wurden im Kapitel 3 theoretisch herausgearbeitet, die wesentlichen Aspekte sind:

- Familien sind vielfältig, deshalb kommen sie mit unterschiedlichen Voraussetzungen und Erwartungen in die Kitas. (vgl. Tchöpe-Scheffler 2014, S. 16)
- Erziehung in Familien findet unter veränderten Rahmenbedingungen statt. Dazu zählen neben der Veränderung vom Befehls- zum Verhandlungshaushalt auch gesellschaftliche Erwartungen an Familien. Familie steht im Fokus, sie wird dazu angehalten, alles möglichst „richtig“ zu machen. Dies verstärkt den Erziehungs- und Leistungsdruck auf Familien. (vgl. a.a.O.)
- Die Realität der Familie ist geprägt durch ungleiche Voraussetzungen. Lebenswelten und Lebenslagen der Familien unterscheiden sich und wirken sich auf die Herstellungsleistung von Familie aus. (vgl. a.a.O.)

Diese individuellen, aber auch ungleichen Voraussetzungen spiegeln sich in Versorgungsleistungen, bezogen auf Mahlzeiten, in Familien wider. Zudem unterliegt die Mahlzeitengestaltung in Familien gesellschaftlichen Erwartungen. Insbesondere benachteiligten Familien wird unterstellt, ihre Kinder nicht gesund zu ernähren, mit der Folge, dass diese möglicherweise unter ernährungsbedingten Krankheiten leiden. (vgl. Journal of Health Monitoring 2018, S. 55)

Die dargestellten vielfältigen Einflüsse, denen Eltern ausgesetzt sind, haben eine hohe Bedeutung für die pädagogische Arbeit. Pädagogische Fachkräfte müssen, neben der Umsetzung gesetzlicher Vorgaben, Anforderungen bewältigen, um den unterschiedlichen Eltern einer Kita zu begegnen. Dies stellt sie vor Herausforderungen, die es in der Ausgestaltung der Elternkooperation zu berücksichtigen gilt.

Die Aspekte der Zusammenarbeit zwischen Kita und Elternhaus thematisierte das vierte Kapitel.

Die theoretischen Vorannahmen bildeten den Ausgangspunkt für die empirische Untersuchung, die im Rahmen der vorliegenden Master-Thesis durchgeführt wurde. Am

Beispiel einer Kita in Schleswig-Holstein wurde in Gruppendiskussionen mit Fachkräften und Eltern der Forschungsfrage: *Vor welchen Herausforderungen stehen pädagogische Fachkräfte bei der Einbindung von Eltern im Hinblick auf die Partizipation von Kindern bei dem Thema Essen/Mahlzeiten?* nachgegangen. Die pädagogischen Fachkräfte und die Eltern wurden in getrennt voneinander stattfindenden Gruppendiskussionen befragt. Das Erkenntnisinteresse bestand darin, die jeweiligen Meinungsbilder dieser unterschiedlichen Gruppen zu generieren. Es wurde angestrebt, durch ein solches Vorgehen die Perspektiven der Eltern und der pädagogischen Fachkräfte gegenüberzustellen, um Eindeutigkeiten und Widersprüche aufzufindig zu machen und eine fundierte Antwort auf die gestellte Frage zu finden.

Der letzte Teil der Arbeit stellt die Ergebnisse der Gruppendiskussionen dar. Im Wesentlichen wurde durch die Auswertung sichtbar, dass den pädagogischen Fachkräften die Bedeutung der Elternkooperation im Zusammenhang mit demokratischer Partizipation mit Kindern nicht ausreichend bewusst ist. Deutlich wird dies insbesondere in den induktiv erarbeiteten Kategorien, hier vor allem in den Kategorien Entscheidungsrechte der Kinder, Bezugspunkt Kita-Verfassung und Elternkooperation. Eltern äußerten deutlich Unsicherheiten und Zweifel gegenüber dem Handeln der pädagogischen Fachkräfte. Diese Zweifel werden von den Fachkräften nicht wahrgenommen. Sie betonten im Hinblick auf die Kategorie Bezugspunkt Kita-Verfassung zwar deutlich, dass sie sich ihrerseits ein einheitliches Handeln bezogen auf die Partizipationsrechte der Kinder wünschen. Allerdings bringen sie die Bedeutung der Einigung nicht in Zusammenhang mit der Elternkooperation. Pädagogische Fachkräfte, die sich in ihren Handlungen nicht einig sind, verunsichern Eltern, aber auch die Kinder. Daran wird die Rolle der Fachkraft abermals deutlich: Durch ihr Handeln entscheidet sie maßgeblich darüber, was die Eltern und auch die Kinder wahrnehmen. An dieser Stelle erfahren sie unterschiedliche Regeln und sind abhängig von der jeweiligen Fachkraft, die sie während der Mahlzeiten begleitet. Dies konnte in der Forschung bestätigt werden. Insbesondere in der Gruppendiskussion mit den Eltern fiel auf, dass die teilnehmenden Mütter Zweifel an den Regeln der Fachkräfte äußerten. Dabei benötigt demokratische Partizipation einen einheitlichen Handlungsrahmen, der allen Fachkräften zugleich bekannt ist, den sie vertreten können und an den sie sich verbindlich halten. Die „Kita-Verfassung“ aus dem Jahr 2009, mit dem damals verabredeten Handlungsrahmen, findet inzwischen keine einheitliche Berücksichtigung mehr. Es haben sich

Abweichungen eingeschlichen, über deren Auswirkungen sich die pädagogischen Fachkräfte, bezogen auf die Elternkooperation, nicht bewusst zu sein scheinen.

Als weiteres, herausstechendes Ergebnis sind die vielfältigen Lebenswelten von Familien anzuführen. Neben der Einigkeit über die Ausgestaltung ihrer konzeptionellen Ausrichtung, hier am Beispiel der Mahlzeiten, gilt es, Familien in ihren lebensweltlichen Bezügen wahrzunehmen. Bereits im Theorieteil konnte aufgezeigt werden, dass ein Verständnis und eine Akzeptanz für die Vielfalt und unterschiedlichen Lebensbedingungen der Eltern Fachkräfte dabei unterstützt, gewohnte Formen der Elternkooperation zu überdenken. Dazu kann es notwendig sein, für die vielfältige Elternschaft verschiedene Kommunikationswege anzubieten. Die pädagogischen Fachkräfte äußerten sich innerhalb der Gruppendiskussionen zu ihren Vorstellungen über die unterschiedlichen Lebenswelten der Eltern. Jedoch ohne daraus abzuleiten, dass dies in der Folge auch Berücksichtigung in der Ausgestaltung der Formen der Elternkooperation finden muss. Sie erwähnten klassische Kooperationsformen gegenüber den Eltern wie Elternabende und Gespräche. Darüber hinaus bedarf es jedoch auch einer Reflexion dieser gewohnten Kommunikationswege, um Eltern über ihr Handeln zu informieren und sie in ihre pädagogische Arbeit einzubinden. Die transparente Darstellung ihrer Arbeit, die auch andere Informationswege berücksichtigt, unterstützt sie womöglich dabei, Eltern besser zu erreichen. Gerade vor dem Hintergrund, dass ansonsten die Gefahr besteht, dass nicht alle Eltern ihr Handeln, bezogen auf die Rechte der Kinder beim Essen, verstehen. In der Folge kann dies zu Missverständnissen zwischen den pädagogischen Fachkräften und den Eltern führen. In der Gruppendiskussion äußerten die Eltern sich unterschiedlich zu den Kommunikationswegen der Kita. Sie informierten sich in der Gruppendiskussion gegenseitig, wie sie jeweils über konzeptionelle Veränderungen informiert wurden. Hier wurde sichtbar, dass ein klares Kommunikationskonzept noch nicht etabliert wurde.

Die Berücksichtigung der lebensweltlichen Perspektive unterstützt pädagogische Fachkräfte nicht nur dabei, ihre Kommunikationsstruktur an Bedarfe ihrer Elternschaft anzupassen, sondern fördert auch ihr Verständnis für ungleiche Lebensbedingungen. Diese gilt es anzuerkennen und in die pädagogische Beziehung zu den Eltern mit einzubeziehen. Insbesondere das mitgebrachte Essen (Frühstück) führte zu Bewertungen der Eltern untereinander, ihr Kind „gesund“ oder „ungesund“ zu ernähren.

Die lebensweltliche Perspektive einzunehmen erwartet von den Fachkräften, ihr Fachwissen bezogen auf die Kooperation mit Eltern stetig anzugleichen und anzupassen. Diese Auseinandersetzung wird, vor dem Hintergrund der vertrauensvollen Zusammenarbeit, notwendig, um ein Verständnis für die Bedarfe von Eltern zu entwickeln. Eine reflektierte Sichtweise auf die Elternschaft und das daraus resultierende Verständnis für unterschiedliche Erwartungen seitens der Eltern stellt eine wichtige Voraussetzung dar, um vertrauensvoll zu kooperieren. Im Hinblick auf das erwähnte, mitgebrachte Frühstück kann sie die reflektierte Sichtweise auf die Elternschaft möglicherweise sensibilisieren, die Form des derzeitigen Frühstücks zu überdenken. Gerade das mitgebrachte Frühstück wurde in den Gruppendiskussionen missbilligt. Eine Überprüfung der gegenwärtigen Handhabung kann dazu führen, diese deutliche Kritik zum Anlass zu nehmen, um Veränderungen durchzuführen.

Insbesondere konzeptionelle Veränderungen wie die Einführung verbindlicher Partizipationsrechte berühren familiäre Belange. Essen findet sowohl in der Familie als auch in der Kita statt. Es ist den Eltern wichtig, zu erfahren, wie und was in der Kita gegessen wird. Auch das wurde in den Gruppendiskussionen deutlich. Eltern wunderten sich, dass ihre Kinder Essen kannten, dass so in der Familie nicht angeboten wird.

Die familiären Belange in die pädagogische Arbeit einzubinden stellt eine Aufgabe der demokratischen Partizipation dar. Pädagogische Fachkräfte, die Eltern beteiligen wollen, benötigen auch ein Verständnis von Möglichkeiten zur Elternpartizipation. Hierzu äußerten sich die Fachkräfte sehr unsicher, sie befürchteten, dass durch mehr Elternbeteiligung ihr pädagogisches Handeln in Frage gestellt wird und Eltern zu viel Einfluss nehmen können. Kenntnisse zur Elternbeteiligung, z.B. in Form von Partizipationsgraden, unterstützen sie dabei, ihre Elternbeteiligung genauer zu definieren. Hierzu zählen transparente Informationen und die Möglichkeit zur aktiven Beteiligung. Transparente Information beinhaltet, dass Eltern über alle konzeptionellen Veränderungen in der Kita umfassend informiert werden. Unter Teilhabe wird verstanden, dass Eltern ihre Meinung einbringen können. Eine aktive Beteiligung der Eltern bedeutet, dass Mütter und Väter für unterschiedliche Gestaltungsprozesse in der Kita Verantwortung übernehmen, verbunden mit unterschiedlichen Rechten. (vgl. Kägi 2016, S. 168) Bezogen auf das Forschungsprojekt zeigt sich dieses Verständnis von Elternbeteiligung noch nicht.

Zusammenfassend lassen sich unter Berücksichtigung der Forschungsergebnisse und zur Beantwortung der Fragestellung mögliche Erkenntnisse ableiten:

- Die klare und einheitliche Verständigung aller pädagogischen Fachkräfte zur konzeptionellen Ausrichtung unterstützt das Verständnis für Veränderungen seitens der Eltern.
- Die Akzeptanz und Achtung einer vielfältigen und individuellen Elternschaft fördert eine vertrauensvolle Zusammenarbeit.
- Die Reflexion der Elternzusammenarbeit vor dem Hintergrund der Frage „Welche Formen der Elternkooperation werden in unserer Kita benötigt, um möglichst alle Eltern zu erreichen?“ kann zu einer Anpassung der bisherigen Gestaltung der Elternkooperation führen.

Diese Erkenntnisse, bezogen auf die Gruppendiskussionen in einer Kita, sind mit Anforderungen an die Fachkräfte verbunden. Das Forschungsprojekt dieser Thesis hat pädagogische Fachkräfte in den Mittelpunkt gestellt, sie sind verantwortlich für die Gestaltung demokratischer Partizipation. Die theoretische Auseinandersetzung zeigte, dass dies im Hinblick auf die Kooperation mit Eltern ein komplexes Unterfangen darstellt.

Fachkräfte sind gefordert, die Elternkooperation und die Grundgedanken der demokratischen Partizipation zusammenzudenken. Dies scheint - so zeigt es zumindest die vorgestellte Forschung - den Fachkräften nicht ausreichend bewusst zu sein. Eltern werden als Akteure nur unzureichend in den Prozess eingebunden, Uneinigkeiten im Team wirken sich negativ auf die Informiertheit der Eltern aus. Auch die vielfältige Elternschaft mit ihren unterschiedlichen Bedürfnissen, wird nicht ausreichend anerkannt und beachtet. Die Diskrepanz zwischen den in der Fachliteratur beschriebenen Gegebenheiten und den Ergebnissen des Forschungsprojektes dieser Arbeit wurde in der Auswertung deutlich, wobei sich die Ergebnisse auf eine nicht so umfangreiche Forschung beziehen. In der kindheitspädagogischen Praxis stellt das Thema Elternkooperation ein spannendes, aber auch sensibles Forschungsfeld dar, das an anderer Stelle weitergeführt werden muss.

Schlussfolgernd lässt sich die Frage ableiten: Wie kann das Team in diesem Gestaltungsprozess einer kooperativen Elternzusammenarbeit adäquat unterstützt werden?

Der Weg dorthin ist eng mit Qualitätsentwicklung verbunden. Der Träger als verantwortlicher Initiator für einen Qualitätsentwicklungsprozess hat dies bereits, bezogen auf diese Kita, als Aufgabe erkannt. Seit 2014 wird die demokratische Partizipation in allen Kitas nach und nach verankert. *„Die demokratische Beteiligung von Kindern soll hier künftig nicht mehr nur das individuelle Thema einzelner pädagogischer Fachkräfte oder Kita-Teams sein, sondern ein verpflichtendes Qualitätsmoment der pädagogischen Arbeit in allen Einrichtungen.“* (Redecker u.a. 2017, S. 4) Durch diese Vorgabe wird der Kita die Möglichkeit gegeben, ihre Kita-Verfassung mit dem Ziel einer einheitlichen Rechtfertigung im Konsens mit allen pädagogischen Mitarbeiterinnen zu überarbeiten.

Die Ergebnisse der Forschung lassen den Rückschluss zu, dass die Fachkräfte auch eine fachliche Unterstützung zur Anpassung ihrer Elternkooperation und Elternbeteiligung benötigen.

Als eine Möglichkeit dieser Qualitätsanpassung wird die pädagogische Fachberatung gesehen.

Zur Aufgabe der pädagogischen Fachberatung zählt, die Kitas bei der konzeptionellen Weiterentwicklung zu beraten. Hierzu gehören auch fachliche Aspekte wie die Gestaltung der Elternkooperation. Eine Zusammenarbeit mit der Fachberatung unterstützt die Kita dabei, ihre Qualität im Hinblick auf die Zusammenarbeit mit den Eltern zu reflektieren und anzupassen. Gleichzeitig schafft die kontinuierliche Beratung Möglichkeiten einer vertrauensvollen Zusammenarbeit, um den bestehenden und zukünftigen Anforderungen in Bezug auf eine gelingende Elternkooperation gewachsen zu sein. Dies stellt eine weitere interessante Verknüpfung dar, die an dieser Stelle jedoch nicht weitergeführt werden kann.

Schlussbemerkung

Partizipation als Querschnittsaufgabe wahrzunehmen bezieht sich sowohl auf die pädagogische Ausgestaltung mit den Kindern als auch auf die Kooperation mit den Eltern. Dies als Aufgabe zu erkennen und in das alltägliche Handeln in den Kitas miteinzubinden ist eine Anforderung, die in Kitas etabliert und umgesetzt werden muss.

Hierfür benötigen pädagogische Fachkräfte Unterstützungssysteme, um den Anforderungen, die sich daraus ergeben, gerecht zu werden.

Es braucht die Anerkennung der verantwortlichen Akteur*innen im Arbeitsfeld der Kindertagesbetreuung durch die Träger und auch den politisch Verantwortlichen. Durch gesetzliche Grundlagen werden Handlungsspielräume, auch bezogen auf Ressourcen zur Wahrnehmung von Aufgaben wie Elternkooperation, festgelegt.

In den vergangenen Jahren haben sich die Aufgaben der Kitas stark erweitert und verändert. Insbesondere der quantitative Ausbau ist vorangetrieben worden.

Im gleichen Maße, wie der quantitative Ausbau der Kindertagesbetreuung vorangeschritten ist, werden Ressourcen benötigt, um den qualitativen Ausbau daran anzugleichen. Viele Akteur*innen setzen sich dafür ein. Zurzeit wird das Gute-Kita-Gesetz beschlossen. Dadurch sollen bis zum Jahr 2022 über den Bund 5,5 Milliarden Euro zur Verfügung gestellt werden, damit innerhalb der Länder für eine bessere Qualität in den Kindertagesstätten gesorgt werden kann. (vgl. Rossbach, 14.12.18) In diesem Artikel wurde gleichzeitig die Vergabehandhabung seitens des Bundes kritisiert, vor dem Hintergrund, dass die Weitergabe der Gelder an keine Standards gebunden ist. Damit besteht die Gefahr, dass die Länder die Gelder überwiegend in die Beitragsfreiheit und nicht, wie dringend erforderlich, in die Steigerung der pädagogischen Qualität der Kindertageseinrichtungen geben. (vgl. ebd.)

Somit bleibt auch durch diese gut gemeinte Initiative zum „Guten-Kita-Gesetz“ offen, wieviel am Ende tatsächlich in den Kitas für wichtige qualitative Maßnahmen ankommt.

In dieser Arbeit galt das Interesse der Autorin den Fachkräften und den Eltern. Die Kinder sind jedoch diejenigen, deren Rechte in besonderer Weise anzuerkennen sind. Aus diesem Grund wird ihnen der Abschluss dieser Arbeit gewidmet, in Form einer Kita-Alltagsgeschichte, die sich auf das Thema dieser Arbeit bezieht.

„Ich kann ohne Teller essen“

Die pädagogischen Fachkräfte einigten sich in ihrer Verfassungsgebenden Versammlung auf die zukünftigen Mitbestimmungsrechte der Kinder während der Mahlzeiten. Die Kinder entschieden selbst, ob, was und wie viel sie essen. Bei der Esskultur behielten sich die pädagogischen Fachkräfte jedoch das Recht vor, ohne die Kinder zu entscheiden, wie beispielsweise das Frühstück eingenommen wird. Dabei war den Fachkräften besonders wichtig, dass die Kinder die Inhalte ihrer Brotdosen auf einen Teller legten und dann erst aßen.

In der altersgemischten Gruppe beobachtete die Erzieherin immer wieder, dass die Kinder diese Regel umgingen. Sie legten nur Teile ihres Frühstücks auf den Teller, oder die Brotdosen auf den Teller oder der Teller stand vor ihnen und die Brotdosen lagen auf dem Schoß. Trotz mehrmaliger Erinnerungen an die Regel seitens der Erzieherin hielten sich die Kinder nicht an die Vereinbarung.

Schließlich fragte die Erzieherin die Kinder in einer Gruppenversammlung, warum es so schwierig sei, das Frühstück vom Teller zu essen. Daraufhin erzählten die Kinder einhellig, dass sie ihre Brotdosen so schön fänden, sie sie aber immer nur zum Auspacken herausnehmen dürften und es viel besser wäre, direkt daraus zu essen. Sie holten ihre Brotdosen und zeigten diese der Erzieherin. Die Erzieherin verstand die Argumente, es gab unterschiedliche Motivbrotdosen und innen gab es kleine Fächer, diese sorgten dafür, dass das Frühstück übersichtlich und sortiert in der Dose lag. Die Erzieherin nahm das Anliegen der Kinder ernst, und es wurde eine Probezeit für das Frühstück aus den Brotdosen verabredet. Nach einem Monat stellten alle gemeinsam fest, dass es viel mehr Spaß machte zu frühstücken.

Daraufhin berichtete die Erzieherin von ihren Erfahrungen in einer Teamsitzung, mit dem Ergebnis, dass auch in den anderen Gruppen Ähnliches beobachtet wurde. Gemeinsam wurde entschieden, die Verfassung zu ändern und den Kindern das Frühstück aus ihren Brotdosen zu erlauben. Diese Änderung wurde den Kindern in den Gruppenversammlungen bekannt gegeben.

Einige Tage später lief der zweieinhalbjährige Tom zur Abholzeit stolz auf seine Mutter zu und verkündete lauthals: „Ich kann jetzt ohne Teller essen.“ (AWO KITA Malente)

Literatur:

Aeppli, J.; Gasser, L.; Gutzwiller, E.; Tettenborn, A. (2016): Empirisches wissenschaftliches Arbeiten. 4. durchgesehene Auflage. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Ahnert, L. (2010): Wieviel Mutter braucht ein Kind? Bindung – Bildung – Betreuung: öffentlich und privat. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.

Arendt, H. (1970): Macht und Gewalt. München: Bd.1 Serie Piper.

Audehm, K (2007): Erziehung bei Tisch. Zur sozialen Magie eines Familienrituals. Bielefeld: Transcript. S.206

Audehm, K.; Wulf, C.; Zirfas, J. (2007): Rituale. In Ecarius, J. (Hrsg.). Handbuch Familie Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 424

Barlösius, E. (1999): Soziologie des Essens. Weinheim und München: Beltz Verlag.

Barlösius, E. (2016): Soziologie des Essens. 3.durchgesehene Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Bertram, H.; Deuflhard, C. (2014): Familienpolitik: gerecht, neoliberal oder nachhaltig? In A. Steinbach, A.; Hennig, M.; Arránz Becker, O.(Hrsg.). Familie im Fokus der Wissenschaften. Wiesbaden: Springer VS. (ebook) S.337

Bourdieu, P. (1982): Die feinen Unterschiede Frankfurt am Main: Dritte durchgesehene Auflage 1984: Suhrkamp Verlag.

Braches-Chyrek, R. (2014) Kinderrechte. In Braches-Chyrek, R.; Röhner, C.; Sünker, H.; Hopf, M. (Hrsg.). Handbuch Frühe Kindheit. Opladen Berlin Toronto: Barbara Budrich. S.419

Brombach, C. (2011): Soziale Dimensionen des Ernährungsverhaltens. URL: https://www.ernaehrungs-umschau.de/fileadmin/Ernaehrungs-Umschau/pdfs/pdf_2011/06_11/EU06_2011_318_324.qxd.pdf; (eingesehen am 29.11.18, MEZ 19:00). S.322ff.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2002) (Hrsg.). Elfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland: Bonn. S.13

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2005) (Hrsg.). Stärkung familialer Beziehungs- und Erziehungskompetenzen. Kurzfassung eines Gutachtens des Wissenschaftlichen Beirats für Familienfragen. URL: <https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/themen/familie/staerkung-familialer-beziehungs--und-erziehungskompetenz/76516>; (eingesehen am 12.12.18, MEZ 18:30).

Bundesministerium für Bildung und Forschung (2013) (Hrsg.): Aktionsplan Präventions- und Ernährungsforschung Forschung für ein gesundes Leben. Berlin: Referat Gesundheitsforschung. S.5.

Dewey, J. (2002): Pädagogische Aufsätze und Abhandlungen (1900-1944). Zürich. S.23 ff.

- DJI. Deutsches Jugendinstitut e.V. (2011) (Hrsg.): Zusammenarbeit mit Eltern. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung. Ein Wegweiser der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). München. S. 57
- Dollase, R. (2006): Möglichkeiten und Grenzen der Früherziehung aus entwicklungspsychologischer Sicht. In Fried, L.; Roux, S. (Hrsg.). Pädagogik der frühen Kindheit. Berlin Düsseldorf: 2. Auflage. Cornelsen Verlag. S. 93
- Ecarius, J. (2007): Familienerziehung. In Ecarius, J. (Hrsg.). Handbuch Familie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 143, S. 145, S. 150
- Eissing, G. (2014): Ernährungserziehung. In Braches-Chyrek, R.; Röhner, C.; Sünker, H.; Hopf, M. (Hrsg.). Handbuch Frühe Kindheit. Opladen Berlin Toronto: Barbara Budrich. S. 691ff.
- Ellrott, T. (2009): Essen will gelernt sein. Ansatzpunkte für eine günstige Entwicklung des Essverhaltens im Kinde- und Jugendalter. In Moderne Ernährung heute, Heft 2. S. 1-11
- Eylert, A. (2012): Elternmitbestimmung in der Kita: Rechtliche Rahmenbedingungen und institutionalisierte Formen. In Stange, W. Krüger, R.; Henschel, A.; Schmitt, C.; (Hrsg.). Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Grundlagen und Strukturen von Elternarbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 190-195. S. 286.
- Fischer, D. (2009): Esskulturen und die Interkulturalität von Ernährung. URL: <https://www.umweltbildung.uniosnabrueck.de/pub/uploads/Baikal/fischer08esskulturen.pdf>; (eingesehen am 04.09.18, MEZ 19:20). S. 8
- Flick, U.; Kardorff, E. von.; Steinek, I. (2017) (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rohwolts Enzyklopädie.
- Friebertshäuser, B.; Langer, A. (2010): Interviewformen und Interviewpraxis. In Friebertshäuser, B.; Langer, A.; Prengel, A. (Hrsg.). Handbuch Qualitative Forschungsmethode in der Erziehungswissenschaft. 3. überarbeitete Aufl. Weinheim, München: Juventa Gildemeister. S. 437-455
- Friedrich, T. (2011): Die Zusammenarbeit mit Eltern – Qualifikationsanforderungen an frühpädagogische Fachkräfte. In Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. (Hrsg) Zusammenarbeit mit Eltern. Grundlagen für die Kompetenzorientierte Weiterbildung. München. S. 15- 17
- Gernert, W. (1993): Zur Beteiligung der Betroffenen in der Jugendhilfe. Zeitschrift Zentralblatt für Jugendrecht. S. 116f.
- Göppel, R. (2010) Pädagogik und Zeitgeist. Erziehungsmentalitäten und Erziehungsdiskurse im Wandel. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Hahn, U. (2003): Das verborgene Wort: Roman. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Hansen, R.; Knauer, R. Friedrich, B. (2006): Die Kinderstube der Demokratie. Partizipation in Kindertageseinrichtung. Ministerium für Soziales, Gesundheit, Familie, Jugend und Senioren des Landes Schleswig-Holstein (Hrsg.). Kiel: 3. Auflage.

Hansen, R.; Knauer, R.; Sturzenhecker, B. (2011): Partizipation in Kindertageseinrichtungen. So gelingt Demokratiebildung mit Kindern. Weimar, Berlin: verlag das netz.

Hansen, R.; Knauer, R. (2015): Das Praxisbuch: Mitentscheiden und Mithandeln in der Kita-wie pädagogische Fachkräfte Partizipation und Engagement fördern. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.

Hansen, R.; Knauer, R. (2016): Beschwerdeverfahren für Kinder in Kindertageseinrichtungen. In Knauer, R.; Sturzenhecker, B. (Hrsg.). Demokratische Partizipation von Kindern. Weinheim und Basel: Beltz Juventa. S.47

Hansen, R.; Knauer, R. (2016): Leitungsscoaching zur Begleitung von Partizipationsprozessen in Kitas. IPB (Institut für Partizipation und Bildung) Kiel. (Unveröffentlichtes Manuskript)

Haug-Schnabel, G. (2007): Die Psychologie des Essens. In BARMER GEK und Mehr Zeit für Kinder e.V. (Hrsg.). Essen – ein Abenteuer?! Wie die tägliche Ernährung in der Familie Spaß macht und gesund hält - Ernährungsratgeber für Familien. 12/16. (S.30)

Henry-Huthmacher, C.; Borchard, M. (2008): Eltern unter Druck. Selbstverständnisse, Befindlichkeiten und Bedürfnisse von Eltern in verschiedenen Lebenswelten. Sinus Sociovision GmbH im Auftrag der Konrad-Adenauer-Stiftung e.V. Stuttgart: Lucius & Lucius Verlagsgesellschaft mbH. S.8

Holz, G. (2006): Lebenslagen und Chancen von Kindern in Deutschland. In Bundeszentrale für politische Bildung(Hrsg.). APuZ. Aus Politik und Zeitgeschichte; Kinderarmut. Nr. 26. S. 4

JMK/KMK. (2004): Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen. URL: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_06_04-Fruehe-Bildung-Kitas.pdf (eingesehen am 03.07.2018, MEZ 13:10). S. 4

Journal of Health Monitoring (2018): Gesundheitsberichtserstattung des Bundes. Robert Koch-Institut Nordufer 20 13353 Berlin (Hrsg.) Ausgabe 1. URL: https://www.rki.de/DE/Content/Gesundheitsmonitoring/Gesundheitsberichterstattung/GBEDownloadsJ/Journal-of-Health-Monitoring_01_2018_KiGGS-Welle2_erste_Ergebnisse.pdf?blob=publicationFile; (eingesehen am 10.12.2018 MEZ: 20:30). S.55

Jurczyk, K.; Schier M. (2007): „Familie als Herstellungsleistung“ in Zeiten der Entgrenzung. In Bundeszentrale für politische Bildung(Hrsg.). APuZ. Aus Politik und Zeitgeschichte; Entgrenzung von Arbeit und Leben. Nr. 34. S. 10

Jurczyk, K. (2014): Doing Family – der Practical Turn der Familienwissenschaften1. In A. Steinbach, A.; Hennig, M.; Arránz Becker, O.(Hrsg.). Familie im Fokus der Wissenschaften. Wiesbaden: Springer VS. S.125ff.)

Kägi, S. (2016): Am Alltag orientiert Lebensweltgestaltung in Familienzentren. Eine partizipative Herausforderung. In Knauer, R.; Sturzenhecker, B. (Hrsg.). Demokratische Partizipation von Kindern. Weinheim und Basel: Beltz Juventa S.168

Kaufmann, J.C. (2006): Kochende Leidenschaft. Soziologie vom Kochen und Essen Konstanz: UVK. S. 145

Klaus, W. (2006): Sind sozialpädagogische Interventionen in Familienkulturen möglich und zulässig? In: Heimgartner, A.; Lauermann, K. (Hrsg.). Kultur in der Sozialen Arbeit Klagenfurt. Ljubljana, Wien: Verlag Hermagoras/Mohorjeva). URL: https://www.bildung.unisiegen.de/mitarbeiter/wolf/files/download/forschung/spfh_forschung/familienkulturen_web.pdf; (eingesehen am 04.12.18, MEZ 19:20). S. 231-238

Klein, L.; Vogt, H. (2008): Eltern in der Kita Schwierigkeiten meistern-Kommunikation entwickeln. Seelze-Velber: Kallmeyer in Verbindung mit Klett.

Knauer, R.; Hansen, R.; Sturzenhecker, B. (2016): Demokratische Partizipation in Kindertageseinrichtungen. In Knauer, R.; Sturzenhecker, B. (Hrsg.). Demokratische Partizipation von Kindern. Weinheim und Basel: Beltz Juventa. S.41)

Knauer, R.; Sturzenhecker, B. (Hrsg.) (2016): Demokratische Partizipation von Kindern. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Köhler, J.; Zander, U.; Möser, A.; Meier-Gräwe, U.; Leonhäuser Köhler, I.U. (2011): Essalltag von Familien erwerbstätiger Mütter. In Mahlzeiten Alte Last oder neue Lust? Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S.105, S. 111-115

Kühn, T.; Koschel, K.V. (2018): Gruppendiskussionen Ein Praxis-Handbuch. 2. Auflage: Springer VS. S. 268

Kupffer, H. (1980): Erziehung – Angriff auf die Freiheit. Essays gegen Pädagogik, die den Lebensweg des Menschen mit Hinweisschildern umstellt. Weinheim, Basel. S.18

Lamnek, S. (2005): Gruppendiskussion. Theorie und Praxis. Weinheim Basel. 2. Auflage: Beltz.

Lamnek, S.; Krell, C. (2016): Qualitative Sozialforschung. Weinheim Basel. 6. überarbeitete Auflage: Beltz Verlag.

Lenz, K. (2013): Was ist eine Familie. In Krüger, D. C.; Herma, H.; Schierbaum, A. (Hrsg.). Familie(n) heute Entwicklungen Kontroversen Prognosen. Weinheim Basel: Beltz Juventa. S. 106.

Liegle, L. (2014) Pädagogik der frühen Kindheit. In Braches-Chyrek, R.; Röhner, C.; Sünker, H.; Hopf, M. (Hrsg.). Handbuch Frühe Kindheit Opladen Berlin Toronto: Barbara Budrich. S.35

Lück, D.; Castren, A.M. (2018): Personal understandings and cultural conceptions of family. In European Societies 2018, VOL. 20, NO. 5, 699–714. URL: <https://doi.org/10.1080/14616696.2018.1487989>; (eingesehen am 18.12.18, MEZ 18:20). S. 700ff.

Lück, D.; Ruckdeschel, D. (2018): Was bedeutet eigentlich „Familie“? URL: <https://www.bib.bund.de/DE/Aktuelles/2018/2018-11-01-Was-bedeutet-eigentlich-Familie.html>; (eingesehen am 05.08.18, MEZ 16:20).

Mayring, P. (1999) Einführung in die qualitative Sozialforschung. Weinheim: 4. Auflage. Psychologie Verlags Union.

Mayring, P. (2010): Qualitative Inhaltsanalyse, Grundlagen und Techniken. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Mayring, P. (2017): Qualitative Inhaltsanalyse. In Flick, U.; Kardorff, E. von.; Steinek, I. (2017) (HRSRG.). Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 6. durchgesehene und aktualisierte Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rohwolts Enzyklopädie. S.468

Maywald, J. (2009): Kinderschutz in der Kita. Ein praktischer Leitfaden für Erzieherinnen. Freiburg im Breisgau: Herder.

Methfessel, B. (2016): Esskultur und familiale Alltagskultur. URL: <https://www.familienhandbuch.de/gesundheit/ernaehrung-kindheit/esskulturundfamilialealltagskultur.php#Alltagskultur>; (eingesehen am 25.08.18, MEZ 19:30).

Moser, H. (1997): Instrumentenkoffer für den Praxisforscher Freiburg im Breisgau: Lambertus-Verlag.

NAP (2005): Nationaler Aktionsplan für ein kindergerechtes Deutschland 2005–2010. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) Berlin.

Nassehi, A. (2008): Soziologie. Zehn einführende Vorlesungen. Wiebaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Nave-Herz, R. (2012): Familien heute Wandel der Familienstrukturen und Folgen für die Erziehung. Darmstadt 5. Überarbeitete Auflage: Verlag WBG (Wissenschaftliche Buchgesellschaft).

Nentwig-Gesemann, I.; Nicolai, K.; Köhler, L. (2015): KiTa-Leitung als Schlüsselposition. Erfahrungen und Orientierungen von Leitungskräften in Kindertageseinrichtungen Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

Nentwig-Gesemann, I.; Nicolai, K. (2017): Interaktive Abstimmung in Essenssituationen – Videobasierte Dokumentarische Interaktionsanalyse in der Krippe. In Wadepohl, H.; Mackowiak, K.; Fröhlich-Gildhoff, K.; Weltzien, D. (Hrsg.). Interaktionsgestaltung in Familie und Kindertagesbetreuung. Wiesbaden: Springer Fachmedien. S.57 - 58

Nomos Verlagsgesellschaft. (2011/12) (Hrsg.): NomosGesetze, Gesetze für die Soziale Arbeit Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft. Auflage.

o.V. Betreuung von Kindern unter drei Jahren. 2016. URL: https://www.destatis.de/DE/PresseService/Presse/Pressemitteilungen/2016/07/PD16_256_225pdf.pdf;jsessionid=EC6BC0258AAD1B7F3D618C317F56323A.InternetLive2?__blob=publication-File; (eingesehen am 10.10.18, MEZ 20:00).

o.V. Kiggs-Studie. (2017): Studie zur Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland. URL: <https://www.kiggs-studie.de/deutsch/home.html>; (eingesehen am 05.06.18, MEZ 20:00).

o.V. Statistik: Angebote Kitas ohne Mittagessen. 2016. URL: <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/2249/umfrage/angebote-der-kitas/>; (eingesehen am 10.10.18, MEZ 20:45).

o.V. Statistik: Kinder. (2017): URL: <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/156111/umfrage/kindertagesbetreuung-in-deutschland-2009-und-20103.09.183/>; (eingesehen am 10.10.18, MEZ 20:10).

- Peuckert, R. (2007): Zur aktuellen Lage der Familie. In Ecarius Jutta (Hrsg.). Handbuch Familie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S.36.
- Przyporski, A.; Riegler, J. (2010): Gruppendiskussion und Fokusgruppe. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rabe-Kleberg, U. (2018) Bildung in früher Kindheit. In Lange, A.; Reiter, H.; Schutter, S.; Steiner, C.; (Hrsg.). Handbuch Kindheits- und Jugendsoziologie. Wiesbaden: Springer VS. S.170-172
- Rabe-Kleberg, U. (2018): Bildung in früher Kindheit. Eine kindheitssoziologische Perspektive. In Andreas Lange, A.; Reiter, H.; Schutter, S.; Steiner, C. (Hrsg.). Handbuch Kindheits- und Jugendsoziologie. Wiesbaden: VS Springer Fachmedien. S.175
- Redecker, S.; Knauer, R.; Hansen, R. (2017): Dokumentation des Modellprojekts. Auf dem Weg zur Partizipationskita. Teil I. In AWO Schleswig-Holstein gGmbH (Hrsg.). Auf dem Weg zur Partizipationskita. S. 11
- Reich, K. (2008): Konstruktivistische Didaktik. 5. Erweiterte Auflage 2012. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Rohm, B. (2018): Streitthema Essen. URL: https://www.focus.de/familie/erziehung/streitthema-essen-in-der-kita-eltern-erfinden-sogar-allergien-wenn-noetig-gegen-farben_id_9468281.html; (eingesehen am 24.08.18, MEZ 10:00).
- Ross, L. (2014): Verschiedene Aspekte einer entwicklungsfördernden professionellen Haltung. In Tschöpe-Scheffler, S. (Hrsg.). Gute Zusammenarbeit mit Eltern in Kitas, Familienzentren und Jugendhilfe. Opladen Berlin Toronto: Babara Budrich. S. 48.
- Ross, L. (2014) Prozesse auf dem Weg zur Zusammenarbeit mit Familien. In Tschöpe-Scheffler, S. (Hrsg.). Gute Zusammenarbeit mit Eltern in Kitas, Familienzentren und Jugendhilfe. Opladen Berlin Toronto: Babara Budrich. S. 64.
- Roßbach, H. (2018) In Süddeutsche Zeitung Online: Gute-Kita-Gesetz. URL: <https://www.sueddeutsche.de/politik/gute-kita-gesetz-1.4253384>; (eingesehen am 14.12.18, MEZ 22:01).
- Roth, X. (2010): Handbuch Bildungs- und Erziehungspartnerschaft. Zusammenarbeit mit Eltern in der Kita. Freiburg im Breisgau: Herder GmbH.
- Roth, X. (2014): Was ist denn nun eigentlich Bildungs- und Erziehungspartnerschaft? In Tschöpe-Scheffler, S. (Hrsg.). Gute Zusammenarbeit mit Eltern in Kitas, Familienzentren und Jugendhilfe. Opladen Berlin Toronto: Babara Budrich. S. 141.
- Schäfer, G. E. (2001) Prozesse frühkindlicher Bildung. Typoskript. URL: https://www.hf.uni-koeln.de/data/eso/File/Schaefer/Prozesse_Fruehkindlicher_Bildung.pdf; (eingesehen am 04.07.2018, MEZ 12:10).
- Schäfer, G.E. (2003): Bildung beginnt mit der Geburt. Ein offener Bildungsplan für Kindertageseinrichtungen in Nordrhein-Westfalen 1. Auflage, Weinheim, Basel, Berlin: Beltz Verlag.
- Schaffer, H. (2009) Empirische Sozialforschung für die soziale Arbeit. Freiburg im Breisgau: Lambertus-Verlag.

Schirmer, D. (2009): Empirische Methoden der Sozialforschung. Grundlagen und Techniken. Paderborn.

Schlegel-Matthies, K. (2011): Mahlzeit im Wandel – die Entideologisierung einer Institution. In Schönberger, G. Methfessel, B. (Hrsg.). Mahlzeiten Alte Last oder neue Lust? Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. (eBook) S.29, S. 36

Schmidt, S. (2011): Wie Kinder beim Essen essen lernen. In Schönberger, G.; Methfessel, B. (Hrsg.). In Mahlzeiten Alte Last oder neue Lust? Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. (eBook) S.63. S.23

Schröder, R. (1995): Kinder reden mit! Beteiligung an Politik, Stadtplanung und Stadtgestaltung. Weinheim Basel.

Schutter, S.; Braun, M. (2018): Herausforderungen von Kindertageseinrichtungen in einer vielfältigen Gesellschaft. Hochschule Rosenheim in Kooperation mit Deutsches Kinderhilfswerk (Hrsg.). S. 30ff.

Thesing, T. (2007): Leitideen und Konzepte bedeutender Pädagogen. Ein Arbeitsbuch für den Pädagogikunterricht. 3. neu überarbeitete Auflage, Freiburg im Breisgau: Lambertus Verlag.

Thiersch, R. (2006): Familie und Kindertageseinrichtung. In Bauer, P.; Brunner, E. J. (Hrsg.). Elternpädagogik. Von der Elternarbeit zur Erziehungspartnerschaft. Freiburg im Breisgau: Lambertus. S. 80, S.90, S.105

Thurich, E. (2011) pocket-politik. Demokratie in Deutschland. PDF. URL: (<http://www.bpb.de/nachschlagen/lexika/pocket-politik/16414/freiheitliche-demokratische-grundordnung>; S.82 (eingesehen am 13.12.18, MEZ 20:00).

Tolksdorf, U. (2001): Nahrungsforschung. In Brednich, R. W. (Hrsg.). Grundriß der Volkskunde. Einführung in die Forschungsfelder der Europäischen Ethnologie 3. Auflage, Berlin: Reimer. S. 239–254

Tschöpe-Scheffler, S. (2014): Die Bedeutung der Haltung in der Zusammenarbeit mit Eltern. In Tschöpe-Scheffler, S. (Hrsg.). Gute Zusammenarbeit mit Eltern in Kitas, Familienzentren und Jugendhilfe. Opladen Berlin Toronto: Babara Budrich. S. 31

Viernickel, S. (2010): Beobachtung erzeugt Resonanz. Warum Beobachten und pädagogisches Handeln unbedingt zusammengehören. Zeitschrift: kindergarten heute, 10/2010. S. 34-38

Völkel, P. (2002) Geteilte Bedeutung-soziale Konstruktion. In Laewen, H.J.; Andres, B. (Hrsg.). Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit. Weinheim, Basel, Berlin: Beltz Verlag S. 163

Werning, R. (1998): Konstruktivismus. Eine Anregung für die Pädagogik? Zeitschrift Pädagogik. 7-8/1998. S.41

Wippermann, C. (2017): Vielfalt der Milieus in unseren Kitas. Zusammenfassung DELTA-Institut für Sozial- und Ökologieforschung. (Hrsg.). S. 2

Wittke, V.; Solf, C. (2014): Partizipation als Strukturmaxime und Handlungsprinzip in der Eltern- und Familienbildung. In Tschöpe-Scheffler, S. (Hrsg.). Gute Zusammenarbeit mit Eltern in Kitas, Familienzentren und Jugendhilfe. Opladen Berlin Toronto: Babara Budrich. S.154ff.

Wonneberger, A.; Stelzig-Willutzki, S. (2018): Familie. In Wonneberger, A.; Weidtmann, K.; Stelzig-Willutzki, S. (Hrsg.). Familienwissenschaft Grundlagen und Überblick. Wiesbaden: Springer VS. S. 489 ff.

Zitelmann, M. (2014): Kindeswohl und Kindeswille. In Braches-Chyrek, R.; Röhner, C.; Sünker, H.; Hopf, M. (Hrsg.). Handbuch Frühe Kindheit. Opladen Berlin Toronto: Barbara Budrich. S.434

Thurich, E. (2011): Politik – Demokratie in Deutschland. Bundeszentrale für politische Bildung/bpb, Adenauerallee 86, 53113 Bonn. (Hrsg.) S.82.