

### "Es verschiebt sich alles viel viel mehr in die Kita und Schule": Perspektiven von Pädagog\*innen auf Erziehung und Sorge im Kontext der Nahrungsversorgung

Schmidt, Friederike

Veröffentlichungsversion / Published Version

Zeitschriftenartikel / journal article

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:

Verlag Barbara Budrich

#### Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Schmidt, F. (2018). "Es verschiebt sich alles viel viel mehr in die Kita und Schule": Perspektiven von Pädagog\*innen auf Erziehung und Sorge im Kontext der Nahrungsversorgung. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung / Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research*, 13(2), 211-224. <https://doi.org/10.3224/diskurs.v13i2.06>

#### Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-SA Lizenz (Namensnennung-Weitergabe unter gleichen Bedingungen) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de>

#### Terms of use:

This document is made available under a CC BY-SA Licence (Attribution-ShareAlike). For more information see: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0>

# „Es verschiebt sich alles viel viel mehr in die Kita und Schule“. <sup>1</sup> Perspektiven von Pädagog\*innen auf Erziehung und Sorge im Kontext der Nahrungsversorgung

*Friederike Schmidt*

## **Zusammenfassung**

Pädagogische Einrichtungen sind zunehmend für die Nahrungsversorgung von Kindern zuständig. Sie übernehmen damit einen Aufgabenbereich, der traditionell Eltern zugeschrieben wird. Für den Bereich der nutritiven Versorgung deuten sich damit Verschiebungen im Verhältnis zwischen Eltern und pädagogischen Institutionen an, die Neuordnungen der Erziehung und Sorge und folglich Veränderungen in der Hervorbringung von Kindheit bedeuten. Vor diesem Hintergrund untersucht der Beitrag auf Basis von Gruppendiskussionen, wie Pädagog\*innen des Elementar- und Primarbereichs die Ernährung von Kindern wahrnehmen und wie sie dabei Erziehungs- und Sorgeverantwortung im Verhältnis von Eltern und pädagogischen Institutionen zueinander begreifen.

*Schlagwörter:* Erziehungs- und Sorgeverantwortung, Kindheit, Perspektiven pädagogischer Fach- und Lehrkräfte, Ernährung als pädagogischer Gegenstands- und Handlungsbereich

*“Everything is shifting to Kindergartens and Schools“. Perspectives of Pedagogues on Parental and Institutional Nutrition Education and Care*

## **Abstract**

Recently, the nutrition of children has established as a new field of pedagogical-institutional duty in German kindergartens and primary schools. This leads to changes in the child care and, as such, to changes in the constitution of childhood. Against this background, the article analyses group discussions held with pedagogues working in kindergartens and primary schools on the topic of nutrition. It examines how pedagogues perceive the nutrition of kindergarten- and schoolchildren and how they conceptualize education and care responsibility within the frame of parental and pedagogical-institutional child care.

*Keywords:* child education and care responsibility, childhood, perspectives of pedagogues, nutrition as a pedagogical topic

## 1 Einleitung

Seit Ende der 1990er Jahre lassen sich verschiedene Veränderungen in der Kinderbetreuung in Deutschland konstatieren. Hinzuweisen ist auf einen Ausbau sowie auf eine verstärkte Nutzung pädagogisch-institutioneller Betreuung von Kindern (vgl. *DeStatis* 2015).

Diskurs Kindheits- und Jugendforschung/

Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research Heft 2-2018, S. 211-224 <https://doi.org/10.3224/diskurs.v13i2.06>

Zudem sind Veränderungen in Bezug auf das immer jüngere Alter des Eintritts des Kindes in die Erziehungs- und Bildungsinstitutionen zu konstatieren (vgl. ebd.). Überdies ist eine Ausweitung der Dauer der Besuchszeiten von Kindern in pädagogischen Einrichtungen festzustellen. Dies ist für den Elementarbereich wie für den Grundschulbereich gleichermaßen zu verzeichnen (vgl. ebd.; KMK 2015). Zugleich übernehmen pädagogische Institutionen zunehmend Betreuungsaufgaben, die traditionell der Familie zugeschrieben werden (vgl. *Honig* u.a. 2013). Ein Beispiel dafür ist die nutritive Versorgung von Kindern. So werden in elementarpädagogischen Einrichtungen vermehrt Angebote der Nahrungsversorgung, wie Frühstück oder Mittagessen, wahrgenommen (vgl. *Ländermonitor* 2015). Im Schulkontext ist die Einrichtung einer Schule als Ganztagschule überdies an die Vorgabe geknüpft, dass „an allen Tagen des Ganztagschulbetriebs den teilnehmenden Schülerinnen und Schülern ein Mittagessen bereitgestellt wird“ (KMK 2012, S. 4). Zudem werden in pädagogischen Einrichtungen der Kindheit vermehrt Programme zur Ernährungsbildung (z.B. ‚Frühstückskönig‘, ‚Sarah Wiener Kochkurse‘) aufgegriffen sowie auf (fach)politischer Ebene zunehmend gefordert (vgl. *Schulz* 2016; *DGE* 2014).

Mit diesen Erweiterungen des pädagogisch-institutionellen Betreuungsangebots im Bereich der kindlichen Ernährung sind Neuordnungen der Erziehung und Sorge verknüpft, die Veränderungen in der Hervorbringung von Kindheit zeitigen. Dennoch wird der Bereich der Nahrungsversorgung von Kindern in der Kindheitsforschung nur wenig beachtet. So ist bislang auch noch nicht untersucht, ob Neukonzipierungen der Erziehung und Sorge im Bereich der nutritiven Versorgung von Kindern auf der diskursiven Ebene der pädagogisch-institutionellen Praxis, in den Erziehungs- und Sorgevorstellungen von Pädagog\*innen, festzustellen sind. Hieran knüpft der Beitrag an. Basis der Analyse sind Gruppendiskussionen, die mit Fach- und Lehrkräften des Elementar- und Primarbereichs zum Thema der Ernährung von Kindern geführt wurden. Nach Darlegung des Forschungsstands (Kapitel 2) und Darstellung des Forschungshintergrundes (Kapitel 3) werden zentrale Befunde dieser Analyse vorgestellt (Kapitel 4). Die Forschungsergebnisse werden am Ende zusammengefasst, und es wird ein Ausblick auf weitere Forschung gegeben (Kapitel 5).

## 2 Stand der Forschung

Neuordnungen der Erziehung und Sorge, die sich in den letzten 20 Jahren<sup>2</sup> verzeichnen lassen, rücken zusehends in den Blick der Kindheitsforschung und ihrer Auseinandersetzung um die Konstituierung von Kindheit. Insbesondere Veränderungen im Verhältnis zwischen Elternhaus und pädagogischen Institutionen stehen dabei im Fokus der Forschung. Mit Bezug auf die (fach)öffentliche und politische Ebene wird dabei auf einen Bedeutungszuwachs der außerfamilialen Betreuung aufmerksam gemacht. So ist die pädagogisch-institutionelle Betreuung nicht mehr als „Ausnahmefall“ (*Mierendorff* 2013, S. 51), sondern als „Regelleistung für alle Kinder“ (ebd.) konzipiert. In der Forschung wird dies als ein „Mehr an öffentlicher Verantwortung“ (*Richter/Andresen* 2012, S. 253) diskutiert. Allerdings wird zugleich konstatiert, dass der Bedeutungszuwachs öffentlicher Verantwortung für das Kind „weder universell ist und [...] Eltern nicht generell aus ihren Pflichten entlässt“ (ebd.; vgl. auch *Fegter* u.a. 2015). So bleiben Eltern „ideell und rechtlich für [Kinder und] deren Versorgung, Entwicklung, Bildungskarriere und Gesundheits-

zustand zuständig“ (*Mierendorff* 2010, S. 29). Studien zum politischen Diskurs zeigen hierbei auf, dass den verschiedenen Instanzen der Betreuung von Kindern (Eltern, Kindertagesbetreuung, Schulen) spezifische Verantwortungsbereiche eingeräumt werden (vgl. *Klinkhammer* 2014). Auf Varianzen der Erziehungs- und Sorgeverantwortungszuschreibungen verweisen auch Zunahmen der gesellschaftlichen und sozialpolitischen Aufmerksamkeit und Responsibilisierung von Eltern, die sich in den letzten Jahren verzeichnen lassen. Sie machen auf sozial differente Setzungen der elterlichen Verantwortung in der (Fach-)Öffentlichkeit aufmerksam (vgl. *Kutscher/Richter* 2011; *Oelkers* 2009), lassen aber ebenfalls offen, wie Protagonist\*innen der Kinderbetreuung Erziehung und Sorge jeweils konzipieren und in welchem Verhältnis sie Eltern und pädagogische Institutionen zueinander stellen.

Hinweise zu Neuordnungen der Erziehung und Sorge finden sich auch in der Forschung zur Kinderbetreuung. Diese macht auf eine Ausdifferenzierung der kindlichen Betreuung aufmerksam und weist hierbei auf das Aufkommen neuer Betreuungskonstellationen hin. In der Forschung werden diese Betreuungsveränderungen auf elterliche Betreuungsmotive hin untersucht, in deren Rahmen sich ungleiche Ressourcen der Eltern zeigen (vgl. *Bien/Rauschenbach/Riedel* 2007; *Bollig/Honig/Nienhaus* 2016). Auch wird auf die gewandelten Wohlfahrtsverhältnisse eingegangen, vor deren Hintergrund von einem ‚Wohlfahrtsmix‘ in der kindlichen Betreuung die Rede ist (vgl. *Evers* 2011). Im Hinblick auf regional spezifische Konstellationen werden Veränderungen in der Betreuung überdies als „educational mix“ (*Mangold/Muche/Volk* 2013) diskutiert. Neben Analysen der Ausdifferenzierung der Betreuungsverhältnisse weist die Forschung zur Betreuung von Kindern zudem auf Sichtweisen und Orientierungen der Betreuungsakteur\*innen zur Kindertagesbetreuung hin. Aus standardisierten Befragungen liegen Befunde zu abfragbaren Perspektiven von Eltern und Professionellen zur Qualität der Kindertagesbetreuung vor (z.B. *Honig* u.a. 2004; *Betz/de Moll* 2015). Qualitative Studien bieten zudem Befunde zum handlungsleitenden Wissen von Eltern zur elterlichen Verantwortung im Kontext der Ganztagschule (vgl. *Richter/Andresen* 2012) und geben außerdem Einblicke in Perspektiven von Professionellen aus Kindertageseinrichtungen zu „(Arbeits-)Beziehungen“ (*Frindte* 2016, S. 85) zwischen pädagogischen Fachkräften und Eltern. Aus der Forschung zu sog. Erziehungs- und Bildungspartnerschaften, die seit einigen Jahren professionstheoretische Debatten zur Betreuung und Bildung von Kindern prägen (vgl. *Stange* u.a. 2012, *Textor* 2009), liegen ebenfalls Hinweise zu Orientierungen und Perspektiven von Pädagog\*innen zum Verhältnis zwischen Eltern und pädagogischen Institutionen vor. Diese geben vor allem Einblicke in Haltungen und Vorstellungen von Pädagog\*innen zu Elternbeteiligung sowie zur (partnerschaftlichen) Zusammenarbeit zwischen Eltern und pädagogischen Einrichtungen (vgl. *Bischoff/Betz* 2018, *Vomhof* 2016). Weitgehend ungeklärt bleibt somit auch hier, wie pädagogische Fach- und Lehrkräfte Erziehung und Sorge, auch angesichts der angesprochenen Betreuungsveränderungen im Bereich der nutritiven Versorgung, verstehen und an welchen impliziten Erziehungs- und Sorgekonzeptionen sie orientiert sind.

In der Forschung zur pädagogisch-institutionellen Nahrungsversorgung, die in den letzten Jahren an Relevanz gewonnen hat, werden kindheitstheoretische Fragen zu Veränderungen in der Betreuung von Kindern kaum aufgegriffen. In der dominierenden ökotrophologisch orientierten Forschung wird vielmehr die Qualität pädagogischer Essensangebote untersucht (vgl. *Arens-Azevedo* u.a. 2014). Darauf bezogen wird die Entwicklungs- und Bildungsförderung von Kindern thematisiert und es werden fachpolitische Forderungen

gen einer pädagogisch-institutionellen „Ernährungserziehung“ (*Methfessel* u.a. 2016) formuliert. Erste bildungshistorische sowie diskurs- und praxisanalytische Studien (sozial)pädagogischer Provenienz wiederum zeigen, wie Ernährung historisch als auch im konkreten Alltag als pädagogisch-institutioneller Aufgaben- und Handlungsbereich emergiert und gestaltet wird (vgl. *Seichter* 2012; *Althans/Schmidt/Wulf* 2014; *Täubig* 2016). Studien zu Essenssituationen in pädagogischen Einrichtungen zeigen dabei auf, dass diese teils von familienanalogen Settings geprägt sind (vgl. *Rose/Schäfer* 2009; *Schütz* 2016). Im Rahmen dieser Forschung wird auch deutlich, wie die pädagogischen Einrichtungen, die mit ihren Nahrungsversorgungsangeboten selbst im kritischen Blick der gesundheitsbewussten (Fach-)Öffentlichkeit stehen, als kritische Instanz gegenüber den Eltern und deren Ernährungspraktiken auftreten (vgl. *Schulz* 2016). Allerdings finden sich auch in der erziehungswissenschaftlichen Essensforschung kaum Hinweise, wie Fach- und Lehrkräfte des Elementar- und Primarbereichs den Betreuungsbereich der Nahrungsversorgung von Kindern wahrnehmen und darauf bezogen Erziehung und Sorge konzipieren.

### 3 Empirische Grundlagen

Das empirische Material, auf das im Beitrag zurückgegriffen wird, wurde im Rahmen des qualitativen Forschungsprojekts „Erwartungen, Praktiken und Rituale - Explorationen des Übergangs zwischen Elementar- und Primarbereich“ (Universität Trier/Leitung: Birgit Althans, 2011-2013) erhoben. Es wird nun entlang von Fragen des Verhältnisses zwischen elterlicher und pädagogisch-institutioneller Erziehung und Sorge re-analysiert. Wenngleich die übergangstheoretischen Fragestellungen des Forschungsprojekts für diesen Aufsatz somit keine Rolle spielen, wird das Design des Projekts zur Einordnung des empirischen Materials im Weiteren skizziert.

Ziel der – vom ESF und BMBF geförderten – Untersuchung war es, einen differenzierten Blick auf die Bedingungen gelingender Gestaltung des Übergangs vom Elementar- in den Primarbereich zu entwickeln. Hierzu wurde ein Fokus auf die Nahrungsversorgung von Kindern gelegt. Angesichts der eingangs angesprochenen Veränderungen in der pädagogisch-institutionellen Betreuung von Kindern stellt diese seit einigen Jahren zunehmend einen geteilten Erfahrungs- und Handlungsbereich von Kindertagesstätten und Grundschulen dar. Vor diesem Hintergrund wurde im Forschungsprojekt gefragt, ob und inwieweit der Bereich der Ernährung für den Übergang genutzt werden kann.

Das Projekt wurde in Zusammenarbeit mit fünf miteinander kooperierenden Kindertagesstätten und Schulen, sog. Tandems, in Rheinland-Pfalz und im Saarland sowie mit einer luxemburgischen Betreuungseinrichtung, einem sog. Maison Relais, realisiert.<sup>3</sup> Als Kriterien der Samplebildung fungierte die Sozialstruktur des Einzugsgebietes sowie das Nahrungsversorgungskonzept der Einrichtungen: Zur besseren Vergleichbarkeit der Tandems wurden sozialstrukturell ähnliche Einzugsgebiete ausgewählt; um der Heterogenität der pädagogischen Angebote der Nahrungsversorgung gerecht zu werden, wurden Tandems berücksichtigt, die sich in ihrer Essensversorgung der Kinder unterschieden.

Zur Exploration des Potentials von Ernährung für die Übergangsgestaltung wurde ein mehrdimensionales Forschungsdesign entwickelt: Zum einen wurden über teilnehmende und kameraethnographische Beobachtungen Rituale und Praktiken der Nahrungsversorgung in den pädagogischen Einrichtungen untersucht (vgl. *Althans/Tull* 2014, *Mohn/Alt-*

hans 2014). Zum anderen wurden über Gruppendiskussionen implizite, handlungsleitende Wissensbestände der Akteur\*innen im Feld zum Gegenstand der Ernährung von Kindern rekonstruiert. Im Sinne einer responsiven Forschung wurden die Forschungsbefunde zudem für die pädagogische Fort- und Weiterbildung der beteiligten pädagogischen Institutionen genutzt (vgl. Obermeier/Tull 2014).

Da für den im Beitrag diskutierten Zusammenhang vor allem die Gruppendiskussionen weiterführend sind, wird im Weiteren auf diese dezidiert eingegangen. So wurden im Forschungsprojekt in allen beteiligten pädagogischen Institutionen mit je drei Akteursgruppen Gruppendiskussionen durchgeführt (insgesamt 18 Diskussionen). Je sechs Gruppendiskussionen wurden mit Leitungskräften der pädagogischen Einrichtungen (Akteursgruppe A), mit Fach- und Lehrkräften aus den Institutionen (Akteursgruppe B) sowie mit Eltern geführt, deren Kinder die pädagogischen Einrichtungen der befragten Leitungs-, Lehr- und Fachkräfte besuchten (Akteursgruppe C). Die Zusammenstellung der Gruppen für die Diskussionsrunden erfolgte durch die Tandems selbst.

Die Diskussionen wurden mit Hilfe des Verfahrens der dokumentarischen Methode (vgl. Bohnsack/Nentwig-Gesemann/Nohl 2013) erhoben und ausgewertet. Im Fokus der im Schnitt 90 Minuten dauernden Diskussionen stand dabei das Thema der Ernährung von Kindern. Die Gruppendiskussionen waren als offenes Gespräch konzipiert, in der die Akteur\*innen ihre Erfahrungen mit der Ernährung von Kindern ausführten. Die Interviewerin hielt sich in der Gesprächsführung maximal zurück, sodass die Mitglieder der Gruppendiskussionen eigenständig Schwerpunkte des Gesprächs sowie eigene Themen setzen konnten. Hierüber ist ein Zugang zum handlungsleitenden Wissen der Akteursgruppen zur Ernährung von Kindern möglich. Aufgezeigt werden konnte ein vielschichtiges Verständnis der Akteursgruppen hinsichtlich des Gegenstands Ernährung (vgl. Schmidt 2014). Auch konnte eine Varianz an Orientierungen bezüglich der Ernährung von Kindern herausgearbeitet werden, die von Formen der Moralisierung und Denormalisierung hin zur Kulturalisierung reichen (vgl. ebd. 2017). Das Material gibt zudem Einblicke, wie pädagogische Professionelle (Gruppe A und B) Ernährung als pädagogisch-institutionellen Betreuungsbereich wahrnehmen und an welchen impliziten Erziehungs- und Sorgekonzeptionen sie dabei orientiert sind. Hierauf wird im Weiteren eingegangen.

#### 4 Eltern und deren Erziehungs- und Sorgetätigkeiten im Blick pädagogischer Fach- und Leitungskräfte

Die Auswertung der Gruppendiskussionen mit Leitungs-, Fach- und Lehrkräften des Elementar- und Primarbereichs zeigt, dass die Pädagog\*innen die Ernährung der Kinder zentral mit Fragen der Erziehung und Sorge verbinden. Das Verhältnis von elterlicher und pädagogisch-institutioneller Erziehungs- und Sorgeverantwortung spielt dabei eine bedeutende Rolle. Diese Fokussierung der Auseinandersetzung zeigt sich nicht nur quer über die Gruppen hinweg. Ihr kommt in den Gruppendiskussionen selbst eine herausgehobene Rolle zu. Wie anhand exemplarisch aufgegriffener Sequenzen verschiedener Gruppendiskussionen nachgezeichnet wird, werden dabei vor allem *Verschiebungen der Erziehung und Sorge* thematisiert. Diese wahrgenommenen Veränderungen im Verhältnis zwischen Eltern und pädagogischen Institutionen werden jedoch nicht vor dem Hintergrund veränderter Betreuungszeiten von Kindern in pädagogischen Institutionen erfasst. Vielmehr

dominieren Erfahrungen des Rückgangs der elterlichen Erziehungs- und Sorgeverantwortung. Im kritischen Blick stehen hierbei vor allem die Mütter. Damit verbunden spielen zudem Erfahrungen des Zuwachses des eigenen Aufgabenbereichs eine zentrale Rolle. Diese wahrgenommenen Verschiebungen der Erziehung und Sorge werden quer über die Gruppen hinweg zentral an folgenden Themenkomplexen entfaltet: Erweiterungen des pädagogisch-institutionellen Aufgabenbereichs (4.1), Elternarbeit (4.2) und pädagogisch-institutionelle Nahrungsversorgungsangebote (4.3).

#### 4.1 Erweiterungen des pädagogisch-institutionellen Aufgabenbereichs

Die Auswertung der Gruppendiskussionen macht deutlich, dass das Thema der Ernährung für die befragten Pädagog\*innen eng mit Fragen zur *Erziehung* geknüpft ist. Signifikant ist die Erfahrung zunehmender Mängel der Essfertigkeiten von Kindern (z.B. Umgang mit Besteck) und des Essverhaltens (z.B. Benehmen bei Tisch). Diese Erfahrung, die sie mit den Kita- und Schulkindern machen, werden dabei auf die Eltern und deren Erziehungsleistungen zurückgeführt. Exemplarisch lässt sich dies an folgender Passage einer Diskussion mit Fach- und Lehrkräften illustrieren. In dieser nimmt die Lehrerin L1 – nachdem die Gruppe zuvor auf die als unzureichend erlebten Tischmanieren der Kinder eingegangen war – auf die Eltern der Kinder Bezug:

*Transkription 1:* Fach- und Lehrkräftegruppe *Freesie*, Transkript „Essensfertigkeiten“

L1: du und Abräumen ist auch bei vielen nicht drin;

E2: L ja ja das

dauert auch bis sie das dann wieder auch verinnerlicht

L1: L ja ja

E2: ham; was sie da zu tun haben;

L2: L ja

L1: L ja

[...]

E2: das sind halt so viele Sachen wo man denkt man bräuchte einfach die Eltern bisschen mehr; auch machen; aber es is ja es

L2: L ja |

L1: ist irre

E3: L ja is aber leider so. es ist auch so

L1: L mhm

E2: verschiebt sich alles viel viel mehr in die Kita und Schule

E3: L leider

Wie die ersten Zeilen des Transkripts veranschaulichen, befasst sich die Fach- und Lehrkräftegruppe *Freesie* in diesem Gesprächsabschnitt in einer problematisierenden Perspektive mit dem Benehmen der Kinder rund um die Nahrungsaufnahme. Gegen Ende dieser Gesprächssequenz löst sich die Gruppe von den einzelnen Erfahrungen und wechselt, wie am zweiten Teil des Transkripts deutlich wird, auf eine metareflexive Ebene. Im Modus der Verallgemeinerung („das sind halt so viele Sachen“) verweist die Lehrerin L1 auf die Eltern. Während sie zunächst noch etwas zurückhaltend eine Notwendigkeit des Engagements der Eltern anspricht („bräuchte einfach die Eltern bisschen mehr“), wird sie im Weiteren deutlicher. So „verschiebt sich alles viel viel mehr in die Kita und Schule“. Die Gesprächsüberlappungen machen deutlich, dass hier ein kollektiver Erfahrungsbereich der Pädagog\*innen entfaltet wird. An den Bezugnahmen auf das Mitwirken der Eltern

zeichnet sich dabei ab, dass die Pädagog\*innen an einer Erziehungs- und Sorgevorstellung orientiert sind, in der Eltern als primäre Instanzen der Ess-Erziehung der Kinder fungieren. Pädagogischen Institutionen kommt hierbei eine nachrangige Bedeutung zu. Vor diesem Hintergrund erhält das eigene pädagogische Bemühen um die Ess-Erziehung der Kinder, auf das hier indirekt verwiesen wird, auch den Sinn einer Kompensation fehlender elterlicher Erziehungstätigkeiten bzw. -verantwortung. Die allgemeine Darstellung zeigt schließlich an, dass die Pädagog\*innen einen Erfahrungsbereich ansprechen, der über die einzelne Situation hinausgeht. Deutlich wird die Wahrnehmung eines übergreifenden Wandels der Erziehungstätigkeiten und eine damit zusammenhängende Verschiebung der Verantwortungsbereiche von Eltern hin zu den pädagogischen Institutionen. An den angeführten Gründen für diesen Wandel, hier vor allem das fehlende Engagement der Eltern und das Äußern von Bedauern („is aber leider so“), zeigt sich, dass die Pädagog\*innen diesem Wandel gegenüber kritisch eingestellt sind.

## 4.2 Elternarbeit

Die Auswertung der Gruppendiskussionen macht zudem deutlich, dass die befragten Pädagog\*innen in ihrer Auseinandersetzung um den Wandel des Verhältnisses elterlicher und pädagogisch-institutioneller Erziehungs- und Sorgeleistungen auch Überlegungen zum zukünftigen pädagogisch-institutionellen Umgang mit diesen Veränderungen der Kinderbetreuung entwickeln. Wiederholt angesprochen ist der Bereich der Elternarbeit, den die Pädagog\*innen – quer über die Gruppen – weitgehend in einem direktiven, korrigierenden Sinne fassen. In dieser Konzipierung der Elternarbeit zeigt sich ebenfalls, dass die Pädagog\*innen hinsichtlich der kindlichen Ernährung an einer Erziehungs- und Sorgevorstellung orientiert sind, die von der elterlichen Primärverantwortung und Nachrangigkeit der pädagogischen Institutionen ausgeht. Dies kann an folgender Passage einer Gruppendiskussion mit Leitungskräften des Elementar- und Primarbereichs exemplarisch veranschaulicht werden:

*Transkription 2: Leitungsgruppe Nelke, Transkript „Elternarbeit“*

KL1: man könnt noch n bisschen die die Eltern anleiten. wat essen heißt. und wie wichtig dat is. so,  
 KL2:            L mhm

Der hier aufgegriffenen Sequenz geht eine längere Passage voraus, in der die Gruppe *Nelke* verschiedene Probleme in der Ernährung von Kindern thematisiert. Im Modus einer Suche nach Problemlösung beziehen sich die Pädagog\*innen nun auf die Eltern der Kinder. Es wird überlegt, wie sie „die Eltern anleiten“ können. Damit wird deutlich, dass Eltern als pädagogische Adressat\*innengruppe wahrgenommen werden. Die Formulierung „anleiten“ weist dabei auf ein Verständnis von Elternarbeit als einseitige, direktive Korrektur elterlichen Fehlverhaltens durch die Pädagog\*innen hin. Mindestens in Bezug auf Eltern, die aus Sicht der Gruppe nicht wissen, „wat essen heißt“, zeigt sich damit ein Verständnis eines asymmetrisch gelagerten Verhältnisses zwischen Pädagog\*innen und Eltern, das quer zu jenem partnerschaftlichen Verhältnis steht, das aktuell in den Fachdebatten diskutiert wird. Während zunächst keine der anderen Leitungskräfte auf die Überlegung der Kitaleitung KL1 eingeht und stattdessen weitere Beispiele der Ernährungsprobleme der Kinder erörtert werden, greift die Schulleitung SL1 schließlich noch einmal Überlegungen zur pädagogischen Elternarbeit auf. An den Ausführungen lässt sich zudem



illustrieren, dass die Pädagog\*innen mit dem Bereich der Ernährung neben Erziehungsfragen elterliche *Sorgeleistungen* verknüpfen:

*Transkription 3: Leitungsgruppe Nelke, Transkript „Elternarbeit“*

SL1: tjä; wie wie kommt wie wie Elternarbeit, wie kann die aussehen; wie kommt man an die dran, ich denk die die kommen, zu so die machen et eh

KL1: L die machen et eh

[...]

KL1: ich hat glaub ich acht acht Mütter da sitzen; und von diesen acht Müttern geh n mindestens sechs hier in de Bioladen. den brauch ich nix über Ernährung zu zu erzähl; da mach ich die Brotdose ((klopft auf den Tisch))

KL2: L mh

KL2: L neh

KL1: auf da sind dann Gurken ((klopft auf den Tisch)) drin Möhrchen ((klopft auf

l: L mhm

SL1: L mhm

KL1: den Tisch)) Apfel keine Ahnung so;

KL2: L eben

Im Verlauf der Passage wird deutlich, dass auch die anderen Leitungskräfte dieser Gruppendiskussion Eltern als Adressat\*innen ihrer pädagogischen Arbeit erfassen. Die Schulleitung SL1 bleibt dabei in dem von der Kitaleitung KL1 aufgeworfenen Sinnhorizont bzw. baut diesen aus. Der Fokus wird auf die Umsetzung der „Elternarbeit“ gelegt. Es zeigt sich allerdings, dass die Schulleitung SL1 hierbei Probleme erkennt. Sie deutet Schwierigkeiten der Erreichbarkeit bei jenen Eltern an, für die diese Elternarbeit als relevant erkannt wird. Diese Einschätzung wird von den anderen Pädagog\*innen geteilt, wie am weiteren Verlauf der Passage deutlich wird. Zugleich zeigt sich, dass die Pädagog\*innen mit dem Thema der Ernährung auch Sorgetätigkeiten, konkret die Versorgungsleistungen der Eltern, verbinden. So nimmt die Kita-Leitungskraft KL1 auf Mütter Bezug, denen sie „nix über Ernährung erzähl=n“ muss. Zur Untermauerung des Geltungscharakters dieser Einschätzung verweist sie einerseits auf das Konsummuster dieser Mütter und nimmt andererseits auf die Nahrungsmittel Bezug, die die Kinder dieser Eltern mit in die Kindertagesstätten nehmen. Mit dem wiederholten Klopfen auf dem Tisch verstärkt sie dabei ihre Argumentation, die von der Kitaleitung KL2 validiert wird. Dass die Kinder in außer-familialen Arrangements möglicherweise anders gepflegt werden als zu Hause, wird von den Pädagog\*innen hier nicht angesprochen. Vielmehr zeigt sich, dass das in die Kita bzw. Schule mitgebrachte Essen der Kinder von dieser Gruppe als Abbild familialer Ernährungspraktiken verstanden wird (vgl. auch *Hungerland* 2003, S. 143). Am erwähnten Konsummuster der Mütter, denen sie „nix über Ernährung erzähl=n“ muss, sowie an den Beispielen der Verpflegung der Kinder wird schließlich deutlich, an welchen Ernährungsnormen die Pädagog\*innen orientiert sind. Es geht ihnen um eine gesunde, an ökologischen Kriterien orientierte Nahrungsversorgung, die wie selbstverständlich auf die familialen Ernährungspraktiken der Kita- und Schulkinder übertragen wird. Zugleich weist der ausschließliche Bezug auf die Mütter auf ein Erziehungs- und Sorgeverständnis hin, indem Mütter als Hauptverantwortliche für die Ernährung der Kinder begriffen werden.

### 4.3 Pädagogisch-institutionelle Essensangebote

In den Gruppendiskussionen gehen die Pädagog\*innen in ihrer Auseinandersetzung um elterliche und pädagogisch-institutionelle Erziehungs- und Sorgeverantwortung schließlich auf pädagogisch-institutionelle Essensangebote, die sich an die Kinder richten, ein. Hierbei zeigt sich, wie eng die Pädagog\*innen das Thema der Ernährung mit Vorstellungen der elterlichen Primärverantwortung verknüpfen. Nicht zuletzt vor diesem Hintergrund wird eine aktive Erweiterung der eigenen Aufgabenbereiche im Kontext der Ernährung von Kindern von den Pädagog\*innen vielfach problematisiert und teilweise abgelehnt. Signifikant zeigt sich dies in folgender Passage einer Gruppendiskussion, die mit Fach- und Lehrkräften des Elementar- und Primarbereichs geführt wurde:

*Transkription 4:* Fach- und Lehrkräftegruppe *Calla*, Transkript „Ernährung der Kinder“

L1: ich hätte gern n Schulfrühstück in der Schule; weil wenn ich bei mir in der Klasse sehe wie viele Kinder ohne Frühstück kommen; ich hab ein Kind in der Klasse der kam auch immer nur mit Teilchen an, der Lukas, ähm

I: L mhm

L1: mittags sofort nach der Schule mit der Mama in die Bäckerei wieder Teilchen gekauft, damit die Mama schnell wieder vor ihrem

I: L mhm

L1: Fernsehprogramm sitzen konnte, da gabs morgens nix

E1: L mhm

L1: und äh mittags wurd nicht gekocht, der ist nur mit Teilchen und Süßkram groß geworden,

Der hier vorliegende Gesprächsauszug wird von der Lehrerin L1 mit dem Wunsch eingeleitet, ein Schulfrühstück anzubieten. Untermuert wird dieser mit einer Beobachtung, die die Lehrkraft in Bezug auf die Nahrungsversorgung der Schulkinder macht („viele Kinder ohne Frühstück“). In der weiteren Darstellung, die eine nähere Elaboration dieses Erfahrungsbereichs darstellt, löst sich die Lehrerin schließlich von ihrer allgemeinen Darstellung und nimmt auf einen Einzelfall Bezug. Der Junge Lukas fungiert als Exemplifizierung und zugleich als Konkretisierung ihrer Erfahrung mit der Ernährung der Kinder. Im weiteren Verlauf der Passage wird die Ernährung des Jungen in einen unmittelbaren, kausalen Zusammenhang mit dem Verhalten der Eltern oder besser der Mutter gesetzt. Erneut zeigt sich, dass das Essen, das die Kinder mit in die pädagogischen Einrichtungen nehmen, als Abbild familialer Ernährungspraktiken begriffen wird. Mit dem Bild der Fernseh-konsumierenden-Mutter wird dabei eine Vernachlässigung *mütterlicher* Sorgeleistung angesprochen, die ein Verständnis von der Erstzuständigkeit der Mutter für die Nahrungsversorgung des Kindes zum Ausdruck bringt. Diese kommt auch in der weiteren Argumentation zum Ausdruck. Die Lehrerin L1 macht auf weitere Probleme der familialen Nahrungsversorgung aufmerksam: so gibt es „morgens nix und mittags wurd nicht gekocht“. An der Exemplifizierung der zunächst abstrakt dargestellten Erfahrung wird zudem deutlich, dass der Hinweis auf das fehlende Frühstück des Schulkindes in einem übertragenen Sinne gemeint ist und es der Lehrerin letztlich um Fragen der Fehlernährung geht. „Teilchen und Süßkram“ scheinen jedenfalls kein (im Sinne von adäquaten) Essen zu sein. Das gewünschte Schulfrühstück erhält damit auch hier den Sinn einer Kompensation mangelnder elterlicher resp. mütterlicher Primärverantwortung.

Der weitere Gesprächsverlauf dieser Gruppendiskussion, der auf differente Perspektiven zum hier verhandelten Sachverhalt hinweist, macht schließlich deutlicher, dass der

## Blick der Pädagog\*innen auf den Betreuungsbereich der kindlichen Ernährung von Fragen zur Sorgeverantwortung dominiert ist:

*Transkription 5: Fach- und Lehrkräftegruppe Calla, Transkript „Ernährung der Kinder“*

L2: aber da muss ich sagen seh ich die Verantwortung im Elternhaus. also wir nehmen den so viel schon ab, aber die Verantwortung für n Kind, und dafür dass dafür zu sorgen dass die gefrühstückt haben, wobei ich auch sage

E2: L mhm

L2: es gibt Kinder die bestimmt nicht frühstücken können, nicht jeder ist so der Typ, wo ich dann wenigstens gucken muss dass die was getrunken

I: L mhm

L2: haben ok,

I: L mhm

L1: L war ich auch im-war ich froh als ich achtzehn war und konnte zu

L2: L ja L aber

L1: Hause raus;

L2: Lich nehm den aber ich bin nicht bereit den jegliche Verantwortung abzunehmen.

Deutlich lehnt die Lehrerin L2 die Idee der Lehrerin L1 ab, in der Schule ein Frühstück für die Kinder anzubieten. Sie begründet dies mit dem Verantwortungsbereich der Eltern. Sie ist hierbei nicht bereit, „den jegliche Verantwortung abzunehmen“. Ernährung wird damit eindeutig als Teil der elterlichen Sorgeleistung und dabei als basaler Bestandteil der elterlichen Verantwortung gefasst. In der Ablehnung der Lehrerin L2 zeigt sich zugleich, dass hier ein Erfahrungsbereich zum Thema wird, der über das angesprochene Schulfrühstück hinausgeht: die Erfahrung der Erweiterung des pädagogisch-institutionellen Verantwortungsbereichs angesichts einer wahrgenommenen Abnahme elterlicher Verantwortung. Zwar setzt die Lehrerin L2 zunächst zu einer Relativierung des dargestellten Sachverhaltes an. Sie verweist auf Kinder, die morgens nichts essen wollen – eine Erfahrung, die die Lehrerin L1 unter Bezugnahme auf eigene biographische Erfahrungen validiert. Allerdings wird diese Perspektive nicht weiter vertieft. Stattdessen macht die Lehrerin L2 deutlich, dass sie die Idee des Schulfrühstücks kategorisch ablehnt. In der erneuten Bezugnahme auf diese Idee zeigt sich, wie eng die Pädagogin das Thema der Ernährung mit wahrgenommenen Verschiebungen des Verhältnisses von elterlicher und pädagogisch-institutioneller Sorgeverantwortung verknüpft. In der deutlichen Ablehnung der Idee des Schulfrühstücks zeigt sich zudem, dass die Lehrerin L2 dieser Entwicklung kritisch gegenübersteht und sie sich im Rahmen der Nahrungsversorgung gegen ein weiteres Verschieben des Verhältnisses zwischen elterlicher und pädagogisch-institutioneller Sorgeverantwortung sperrt. Die hier zutage tretenden Rahmeninkongruenzen lösen sich im weiteren Verlauf der Gruppendiskussion nicht auf. Stattdessen wird über kompensatorische Essensangebote noch weitere 15 Minuten intensiv diskutiert und das Thema schließlich verworfen.

## 5 Fazit

Die Gruppendiskussionen machen deutlich, wie eng die befragten Pädagog\*innen das Thema der Ernährung von Kindern mit Verschiebungen der elterlichen und pädagogisch-institutionellen Erziehungs- und Sorgeverantwortung verknüpfen. Geradezu analog zu (fach-)politischen Diskursen wird jedoch keine „eindeutige Verantwortungsverlagerung

von Familien hin zu öffentlichen Institutionen“ (Richter/Andresen 2012, S. 253) wahrgenommen. Die Pädagog\*innen sehen sich eher in Bezug auf die Ernährung *einiger* Kinder zunehmend mit einer Erweiterung ihres Aufgaben- und Zuständigkeitsbereichs konfrontiert. Damit wird deutlich, dass die Fach- und Lehrkräfte Differenzen in der elterlichen Erziehungs- und Sorgeleistung wahrnehmen. Hieraus ließe sich überlegen, dass in der Praxis ein Blick für die Varianzen der Betreuungskonstellationen, auf die die Forschung aufmerksam macht, vorliegt. Allerdings fällt in den Gruppendiskussionen auf, dass die Pädagog\*innen *dichotome* Unterscheidungen zwischen Eltern und deren Erziehungs- und Sorgeleistungen entwickeln. Sie differenzieren zwischen Eltern, die den eigenen Erwartungen an Erziehung und Sorge entsprechen, und Eltern, die diesen Vorstellungen nicht genügen. Hier zeigt sich somit kein differenzsensibler, sondern ein normativer Blick der Fach- und Lehrkräfte, der – in Bezug auf die nutritive Versorgung von Kindern – am Konzept der elterlichen, insbesondere der mütterlichen, Primärverantwortung orientiert ist. Wie die Überlegungen zu institutionellen Nahrungsangeboten, die sich an Kinder richten, zeigen, sind die befragten Pädagog\*innen in Bezug auf die kindliche Ernährung so auch nicht zur Aufgabe dieser Erziehungs- und Sorgekonzeption bereit. Entsprechende Angebote werden entweder kategorisch abgelehnt oder bleiben einer kompensatorischen Logik und somit Orientierung an der elterlichen Erstzuständigkeit verhaftet.

Damit ist die These der Neuordnungen der Erziehung und Sorge und folglich die These der veränderten Konstituierung von Kindheit zu differenzieren. So lassen sich für den Bereich der Nahrungsversorgung insofern Veränderungen konstatieren, dass pädagogische Institutionen vermehrt Nahrungsangebote bereitstellen und zunehmend Programme der Ernährungsbildung aufgreifen. Auf diskursiver Ebene hat sich jedoch nur wenig verändert. Die befragten Pädagog\*innen bleiben weitgehend an traditionellen Erziehungs- und Sorgevorstellungen orientiert.

Vor diesem Hintergrund muss im Weiteren beobachtet werden, inwieweit sich der Bedeutungszuwachs der pädagogisch-institutionellen Betreuung im Kontext der Ernährung mittel- und langfristig auf Perspektiven von Professionellen der Kinderbetreuung auswirkt. Dabei wird auch auf elterliche Erziehungs- und Sorgekonzeptionen einzugehen sein. Zugleich ist entlang praxis-analytischer Zugänge zu klären, wie die elterliche und pädagogisch-institutionelle Erziehungs- und Sorgeverantwortung im Kontext der Nahrungsversorgung von Kindern konkret gestaltet wird. So wird zu analysieren sein, wie Eltern und pädagogische Institutionen aufeinander Bezug nehmen, welche spezifischen Arrangements der Erziehungs- und Sorgeverantwortung in Bezug auf die nutritive Versorgung von Kindern entworfen werden und wie damit Kindheit konkret hervorgebracht wird. Dies ist nicht zuletzt mit Blick auf die in der Forschung aufgezeigten Transformationen und Varianzen der Betreuungskonstellationen zu klären.

## Anmerkungen

- 1 Das Zitat stammt aus dem empirischen Material, das dem Beitrag zugrunde liegt und auf das in Kapitel 4 eingegangen wird.
- 2 Neben dem Gesetz zur Neuregelung der elterlichen Sorge, das 1980 in Kraft trat, sind an dieser Stelle auch die Einführung der Hilfen für Erziehung im Jahre 1990 zu erwähnen. Zugleich sind der 1996 eingeführte Rechtsanspruch auf einen Kindergartenplatz ab dem vollendeten dritten Lebensjahr des Kindes und der 2013 eingeführte Rechtsanspruch auf Förderung von Kindern ab dem vollendeten ersten Lebensjahr in Tageseinrichtungen und in der Kindertagespflege zu nennen.

- 3 Die Sampleerweiterung durch eine luxemburgische Betreuungseinrichtung war einer Vertiefung der Forschung zur pädagogischen Relevanz der Nahrungsversorgung geschuldet.

## Literatur

- Althans, B./Schmidt, F./Wulf, C.* (2014): Nahrung als Bildung. Interdisziplinäre Perspektiven auf einen anthropologischen Zusammenhang. – Weinheim, Basel.
- Althans, B./Tull, M.* (2014): Irritierte Routinen: Essensangebote als Innovation in Ganztagsgrundschulen?! Eine empirische Untersuchung von Essenssituationen im Primarbereich. In: *Weber, S. M./Göhlich, M./Schröer, A./Schwarz, J.* (Hrsg.): Organisation und das Neue: Beiträge der Kommission Organisationspädagogik. – Wiesbaden, S. 193-202.
- Arens-Azevedo, U./Pfannes, U./Tecklenburg, M. E.* (2014): Is(s)t KiTa gut? KiTa-Verpflegung in Deutschland: Status Quo und Handlungsbedarfe. – Gütersloh.
- Betz, T./de Moll, F.* (2015): Sozial situierte Erwartungen von Eltern und pädagogischen Fachkräften an gute Kindertageseinrichtungen. Ein gesellschaftstheoretischer und empirisch-quantitativer Beitrag zur Qualitätsdebatte. In: *Schmidt, T./Smidt, W.* (Hrsg.): Professionalisierung in der Frühpädagogik – Landau, 29, 3, S. 371-392.
- Bischoff, S./Betz, T.* (2018): Zusammenarbeit aus der Sicht von Eltern und Fachkräften im Kontext übergreifender Ungleichheitsverhältnisse. In: *Thon, C./Menz, M./Mai, M./Abdessadok, L.* (Hrsg.): Kindheiten zwischen Familie und Kindertagesstätte. Differenzdiskurse und Positionierungen von Eltern und pädagogischen Fachkräften. – Wiesbaden.
- Bien, W./Rauschenbach, T./Riedel, B.* (2007): Wer betreut Deutschlands Kinder? DJI-Kinderbetreuungsstudie. – Berlin.
- Bohnsack, R./Nentwig-Gesemann, I./Nohl, A.-M.* (2013): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. – Wiesbaden.
- Bollig, S./Honig, M.-S./Nienhaus, S.* (2016): Vielfalt betreuter Kindheiten. Ethnographische Fallstudien zu den Bildungs- und Betreuungsarrangements 2-4-jähriger Kinder. Université du Luxembourg: Early Childhood: Education and Care. Online verfügbar unter: <http://hdl.handle.net/10993/27720>, Stand: 29.07.2017.
- DeStatis* (2015): Kinder in der Kindertagesbetreuung. Online verfügbar unter: [https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/Soziales/Sozialleistungen/Kindertagesbetreuung/Tabellen/Tabellen\\_KitabetreuungMerkmale.html](https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/Soziales/Sozialleistungen/Kindertagesbetreuung/Tabellen/Tabellen_KitabetreuungMerkmale.html), Stand: 28.07.2017.
- Deutsche Gesellschaft für Ernährung e.V. (DGE)* (2014): Ernährungsbildung ... ist mehr als „gesundes“ Frühstück in der Kita. Online verfügbar unter: <http://www.dge.de/nachrichten/detail/ernaehrungsbildung-ist-mehr-als-gesundes-fruehstueck-in-der-kita/>, Stand: 11.07.2017.
- Evers, A.* (2011): Wohlfahrtmix und soziale Dienste. In: *Evers, A./Heinze, R. G./Olk, T.* (Hrsg.): Handbuch Soziale Dienste. – Wiesbaden, S. 265-283.
- Fegter, S./Heite, C./Mierendorff, J./Richter, M.* (2015): Neue Aufmerksamkeiten für Familie. Neue Praxis, Sonderheft 12.
- Frindte, A.* (2016): „Und das Wichtigste ist immer zu vermitteln, ich mag dein Kind“ – Professionelle Perspektiven auf interdependente Sorgetätigkeiten in Kindertageseinrichtungen. In: *Nentwig-Gesemann, I./Fröhlich-Gildhoff, K./Betz, T./Viernickel, S.* (Hrsg.): Forschung in der Frühpädagogik IX. Schwerpunkt: Institutionalisierung früher Kindheit und Organisationsentwicklung. – Freiburg, S. 85-111.
- Honig, M.-S./Neumann, S./Schnoor, O./Seele, C.* (2013): Die Bildungsrelevanz der Betreuungswirklichkeit. Eine Studie zur institutionellen Praxis nicht-familialer Kleinkinderziehung. Université du Luxembourg. Online verfügbar unter: [http://orbilu.uni.lu/bitstream/10993/12933/1/A4%c2%adEDUQUA\\_korr\\_4\\_131104.pdf](http://orbilu.uni.lu/bitstream/10993/12933/1/A4%c2%adEDUQUA_korr_4_131104.pdf), Stand: 29.07.2017.
- Honig, M.-S./Joos, M./Schreiber, N.* (2004): Was ist ein guter Kindergarten? Theoretische und empirische Analysen zum Qualitätsbegriff in der Pädagogik. – Weinheim/München.
- Hungerland, B.* (2003): ‚Und so gedeiht das Baby!‘ Altersgerechte Entwicklung und Gesundheit als gesellschaftliche Norm und Leistung. In: *Hengst, H./Kelle, H.* (Hrsg.): Kinder – Körper – Identitäten.

- Theoretische und empirische Annäherungen an kulturelle Praxis und sozialen Wandel. – Weinheim, München, S. 139-160.
- Klinkhammer, N.* (2014): Kindheit im Diskurs. Kontinuität und Wandel in der deutschen Bildungs- und Betreuungspolitik. – Marburg.
- Kultusministerkonferenz (KMK)* (2012): Allgemeinbildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland. Statistik 2008 bis 2012. Online verfügbar unter: [http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/Dokumentationen/GTS\\_2012\\_Bericht.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/Dokumentationen/GTS_2012_Bericht.pdf), Stand: 05.01.2018.
- Kultusministerkonferenz (KMK)* (2015): Allgemeinbildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland. Statistik 2011 bis 2015. Online verfügbar unter: [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/GTS\\_2015\\_Bericht.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/GTS_2015_Bericht.pdf), Stand: 28.07.2017.
- Kutscher, N./Richter, M.* (2011): Soziale Arbeit „im Kreise der Familie“. Zur Wirkmächtigkeit von De- und Refamilialisierungspolitiken, Aktivierungspraxen und Risikokontrolle. In: *Kommission Sozialpädagogik* (Hrsg.): Bildung des Effective Citizen. Sozialpädagogik auf dem Weg zu einem neuen Sozialentwurf. – Weinheim, München, S. 191-202.
- Ländermonitor Frühkindliche Bildungssysteme* (2015): Online verfügbar unter: <https://www.laendermonitor.de/uebersicht-grafiken/indikator-3b-mittagsverpflegung-in-der-kindertagesbetreuung/drucken.nc.html>, Stand: 07.07.2017.
- Mangold, K./Muche, C./Volk, S.* (2013): Educational Mix in der frühen Kindheit. Regionale Dienstleistungsinfrastrukturen im Vergleich. – Weinheim, Basel.
- Methfessel, B./Höhn, K./Miltner-Jürgensen, B./Arens-Azevêdo, U.* (2016): Essen und Ernährungsbildung in der KiTa. Entwicklung – Versorgung – Bildung. – Stuttgart.
- Mohn, E./Althans, B.* (2014): Mahlzeit. Essen im Übergang von KiTa und Schule (DVD). – Göttingen.
- Mierendorff, J.* (2010): Kindheit im Wohlfahrtsstaat. Entstehung, Wandel und Kontinuität des Musters moderner Kindheit. – Weinheim, Basel.
- Mierendorff, J.* (2013): Normierungsprozesse von Kindheit im Wohlfahrtsstaat. Das Beispiel der Regulierung der Bedingungen der frühen Kindheit. In: *Kelle H./Mierendorff, J.* (Hrsg.): Normierung und Normalisierung der Kindheit. – Weinheim, Basel, S. 38-57.
- Obermeier, C./Tull, M.* (2014): Responsive Forschung im Übergang zwischen Elementar- und Primarbereich. Feedbackgespräche in Kooperationen zwischen KiTa und (Ganztags-)Grundschule. In: *Althans, B./Engel, J.* (Hrsg.): Responsive Organisationsforschung. Methodologien und institutionelle Rahmungen von Übergängen. – Wiesbaden, S. 207-228.
- Oelkers, N.* (2009): Liebe allein genügt nicht: Elternverantwortung als sozialpädagogische Zielkategorie. In: *Meyer, C./Tetzer, M./Rentsch, K.* (Hrsg.): Liebe und Freundschaft in der Sozialpädagogik. Personale Dimension pädagogischen Handelns. – Weinheim, München, S. 213-224. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-91601-9\\_13](https://doi.org/10.1007/978-3-531-91601-9_13)
- Richter, M./Andresen, S.* (2012): Orte ‚guter Kindheit‘? Aufwachsen im Spannungsfeld familialer und öffentlicher Verantwortung. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 32, 3, S. 250-265.
- Rose, L./Schäfer, K.* (2009): Mittagessen in der Schule. Ethnografische Notizen zur Ordnung der Mahlzeit. In: *Rose, L./Sturzenhecker, B.* (Hrsg.): „Erst kommt das Fressen!“ Über Essen und Kochen in der Sozialen Arbeit. – Wiesbaden, S. 191-203.
- Schmidt, F.* (2014): „Wat essen heißt. Und wie wichtig dat is.“ Über Essen und die Gaben der Nahrung. In: *Althans, B./Schmidt, F./Wulf, C.* (Hrsg.): Nahrung als Bildung. Interdisziplinäre Perspektiven auf einen anthropologischen Zusammenhang. – Weinheim, Basel, S. 16-32.
- Schulz, M.* (2016): Essen im Kindergarten. In: *Täubig, V.* (Hrsg.): Essen im Erziehungs- und Bildungsalltag. – Weinheim, Basel, S. 132-150.
- Schütz, A.* (2016): Das Mittagessen in der Grundschule. Eine schultheoretische Auseinandersetzung mit dem Setting. In: *Täubig, V.* (Hrsg.): Essen im Erziehungs- und Bildungsalltag. – Weinheim, Basel, S. 169-189.
- Seichter, S.* (2012): Erziehung und Ernährung. Ein anderer Blick auf Kindheit. – Weinheim, Basel.
- Stange, W./Krüger, R./Henschel, A./Schmitt, C.* (2012): Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Grundlagen und Strukturen von Elternarbeit. – Wiesbaden.
- Täubig, V.* (Hrsg.) (2016): Essen im Erziehungs- und Bildungsalltag. – Weinheim, Basel.

- Textor, M. R.* (2009): Bildungs- und Erziehungspartnerschaft in der Schule. Gründe, Ziele, Formen. – Norderstedt.
- Vomhof, B.* (2016): Frühpädagogische Fachkräfte und Eltern. Eine empirische Studie zu ihrer Zusammenarbeit im Kontext von Sprachfördermaßnahmen. – Weinheim.