

Evaluation

der Initiative Ich kann kochen!

aus der Perspektive der

Lehr-Lern-Forschung

Abschlussbericht

Prof. Dr. Alexander Gröschner

Dipl. Psych. Swantje Tannert

Richard Klöden

Jena, im September 2020

Inhaltsverzeichnis

1	Zusammenfassung	7
2	„Ikako“ aus Sicht der Lehr-Lern-Forschung	15
3	Aufbau des vorliegenden Abschlussberichts	17
4	Theoretischer Hintergrund.....	18
4.1	Kriterien effektiver Fortbildung.....	19
4.2	Merkmale effektiver Lehr-Lernsituationen.....	21
4.3	Lernziele	23
4.4	Motivation.....	25
4.5	Selbstwirksamkeitserwartung	27
5	Vorgehen und Ergebnisse.....	28
5.1	Bildungsmaterialien: Lernziele	28
5.1.1	Methode.....	28
5.1.2	Ergebnisse	28
5.1.3	Empfehlungen	32
5.2	Bildungsmaterialien: Motivationsförderung	32
5.2.1	Methode.....	32
5.2.2	Rezepte: Ergebnisse.....	33
5.2.3	Onlinemodule: Ergebnisse.....	35
5.2.4	Empfehlungen	38
5.3	Videografierte Fortbildungen: Perspektive Trainer/innen	39
5.3.1	Methode.....	39
5.3.2	Ergebnisse	40
5.3.3	Empfehlungen	44
5.4	Videografierte Fortbildungen: Perspektive Genussbotschafter/innen	45
5.4.1	Methode.....	45
5.4.2	Ergebnisse	45
5.4.3	Empfehlungen	49
5.5	Videografierte Fortbildungen: Perspektive externe Beobachtung	50

5.5.1	Quantität	50
5.5.1.1	Methode	50
5.5.1.2	Ergebnisse.....	51
5.5.1.3	Empfehlungen.....	53
5.5.2	Qualität	53
5.5.2.1	Methode	53
5.5.2.2	Ergebnisse.....	54
5.5.2.3	Empfehlungen.....	60
5.6	Genussbotschafter/innen/befragung erster Messzeitpunkt: Deskriptiva und zentrale Befunde	61
5.6.1	Methode.....	61
5.6.2	Ergebnisse zum ersten Messzeitpunkt.....	62
5.6.2.1	Profession	62
5.6.2.2	Art der Einrichtung	62
5.6.2.3	Vorerfahrungen mit Ernährungsangeboten	63
5.6.2.4	Alter der Kochkinder	64
5.6.2.5	Zufriedenheit mit der Fortbildung.....	65
5.6.2.6	Rezepte	66
5.6.2.7	Online-Campus	68
5.6.2.8	Starthilfegeld.....	68
5.6.2.9	Einrichtungsbedingungen	69
5.6.2.10	Verbesserungsvorschläge der Genussbotschafter/innen für die Fortbildung.....	70
5.6.2.11	Wünsche in Bezug auf die Bildungsmaterialien.....	70
5.6.3	Empfehlungen Befragung Genussbotschafter/innen (t 1).....	72
5.7	Genussbotschafter/innen/befragung erster Messzeitpunkt: Weiterführende Analysen.....	73
5.7.1	Methode.....	73
5.7.2	Theoretische Rahmung	73
5.7.3	Methode.....	74
5.7.4	Ergebnisse	76

5.7.5 Empfehlungen	78
5.8 Befragung der Genussbotschafter/innen zum zweiten Messzeitpunkt: Deskriptive und zentrale Befunde.....	79
5.8.1 Methode.....	79
5.8.2 Ergebnisse	80
5.8.3 Empfehlungen aus der Befragung zum zweiten Messzeitpunkt	87
5.9 Befragung der Genussbotschafter/innen zum zweiten Messzeitpunkt: Weiterführende Analysen	88
5.9.1 Methode.....	88
5.9.2 Ergebnisse	88
5.9.3 Empfehlungen	91
5.10 Längsschnittuntersuchung der Genussbotschafter/innen/befragungen zu beiden Messzeitpunkten	92
5.10.1 Methode.....	92
5.10.2 Ergebnisse	92
5.10.2.1 Wahrgenommene Effekte bei den Kindern.....	93
5.10.2.2 Selbstwirksamkeitserwartung.....	94
5.10.2.3 Merkmale effektiver Fortbildungen	97
5.10.2.4 Basic Needs	99
5.10.2.5 Soziales Milieu der Kinder in der Einrichtung.....	100
5.11 Gegenüberstellung der Perspektiven der Qualitätseinschätzung	104
5.12 Einrichtungsbesuche: Allgemeine Informationen.....	106
5.13 Einrichtungsbefragung: Beobachtung eines Kochangebotes.....	107
5.13.1 Methode.....	107
5.13.2 Ergebnisse	107
5.14 Einrichtungsbesuche: Interviews mit den Kindern.....	110
5.14.1 Methode.....	110
5.14.2 Ergebnisse	111
5.14.3 Empfehlungen	117

5.15	Einrichtungsbesuche: Befragung der Genussbotschafterinnen im Anschluss an das Kocherlebnis.....	118
5.15.1	Methode.....	118
5.15.2	Ergebnisse	118
5.15.3	Empfehlungen	126
6	Konsequenzen der Handlungsempfehlungen aus den Zwischenberichten 2018 und 2019	127
7	Fazit und Perspektiven.....	129
	Literatur	131
	Abbildungsverzeichnis	136
	Tabellenverzeichnis	138

1 Zusammenfassung

Die Evaluation der Ich kann kochen!-Initiative aus Sicht der Lehr-Lern-Forschung (LOS 2) untersuchte im Zeitraum vom 01.07.2017 bis 30.06.2020 die Rahmenbedingungen und Gestaltungsaspekte des Lernens der pädagogischen Fachkräfte in der gleichnamigen Fortbildung sowie die Einflussfaktoren des Transfers in die Einrichtungen sowie die Wirkungen auf Kinder und Jugendliche im schulischen Kontext. Hierzu wurden gemäß des Evaluationsdesigns insgesamt 14 Fortbildungen videografiert, die Bildungsmaterialien (Print und Online) ausgewertet sowie über 1000 Genussbotschafter/innen befragt. Darüber hinaus wurden deutschlandweit elf ausgewählte Grundschulen besucht und ein Kochangebot beobachtet sowie Interviews mit 93 Schüler/innen und den Genussbotschafter/innen durchgeführt.

Ausgehend vom Ansatz der Gesamtevaluation, die Wirkungskette der Fortbildung (Trainer/in und Bildungsmaterialien → Genussbotschafter/innen → Einrichtung und Genuss- und Kocherfahrungen der Kinder/Jugendlichen) abzubilden, wurden im ersten Zwischenbericht 2018 die Ergebnisse der Analysen der Bildungsmaterialien sowie der Befragung der Genussbotschafter/innen dargestellt. Des Weiteren wurden die videografierten Fortbildungen zunächst anhand der inhaltlichen Phasen analysiert und die Phasenlängen im Rahmen eines Soll-Ist-Vergleichs ausgewertet. Im Zwischenbericht 2019 lag der Fokus auf der Analyse der Trainer/innenbefragung sowie der qualitativ orientierten Auswertung der externen Beobachtung (mittels Videografie) anhand eines evidenzbasierten Kodierschemas. Des Weiteren wurden erste Ergebnisse der Folgebefragung der Genussbotschafter/innen in Beziehung zu Ergebnissen des ersten Messzeitpunkts dargestellt. Ergänzt wurde der zweite Zwischenbericht 2019 durch eine Zusammenstellung der ab diesem Zeitpunkt umgesetzten Veränderungen.

Im vorliegenden Abschlussbericht werden die Ergebnisse des Gesamtzeitraums der Evaluation 2018 bis 2020 zusammenfassend präsentiert. Erstmals in diesem Abschlussbericht werden dabei Ergebnisse der Befragung zum zweiten Messzeitpunkt mit vollständigem Sample der Genussbotschafter/innen sowie längsschnittliche Veränderungen der Wahrnehmungen der Genussbotschafter/innen über die Zeit dargestellt. Die Längsschnittdaten geben einen Einblick in die Umsetzung von Ich kann kochen! und erlauben darüber hinaus im Rahmen der bundesweiten Einrichtungsbefragung (mit dem Fokus Schule) einen Einblick in mögliche Veränderungsbereiche bei den Kindern. Ein weiterer Schwerpunkt liegt demzufolge auf der Darstellung der Ergebnisse der bundesweiten Einrichtungsbefragung und den dabei durchgeführten Beobachtungen der Umsetzung von Ich kann kochen!-Angeboten in Grundschulen.

Zusammenfassendes Fazit:

Die Evaluation zeigt, dass die Sarah-Wiener-Stiftung mit Ich kann kochen! ein Fortbildungsprogramm entwickelt hat, das von den Teilnehmenden positiv bewertet wird und eine hohe Akzeptanz, Motivation und Selbstwirksamkeitserwartung bei den geschulten pädagogischen Fachkräften erzeugt. Die Genussbotschafter/innen fühlen sich gut vorbereitet, in den Einrichtungen wirkungsvolle Ernährungsangebote mit Kindern und Jugendlichen umzusetzen. Zusammen mit der Startfinanzierung durch die BARMER bietet Ich kann kochen! eine gute Basis, um erste Kochangebote mit Kindern durchzuführen, aber auch bestehende Angebote zu verstetigen und qualitative Verbesserungen vorzunehmen. Sowohl in den Ergebnissen der schriftlichen und mündlichen Befragungen der Genussbotschafter/innen als auch in den Interviews mit den Schüler/innen zeigen sich Ansätze des Transfers in die Einrichtungen sowie darüber hinausgehend in das private (häusliche) Umfeld (→ [Kap. 7](#)).

Zentrale Ergebnisse und Empfehlungen der Evaluation

Qualität der Bildungsmaterialien

1. Die in den Bildungsmaterialien genannten insgesamt 97 Lernziele stellen eine gute Orientierung dar, an der Genussbotschafter/innen ihr Handeln ausrichten können (→ [Kap. 5.1](#)).
2. Die Bildungsmaterialien enthalten eine hohe Anzahl motivationaler Hinweise, welche bei entsprechender Umsetzung das Kocherlebnis der Kinder positiv beeinflussen können (→ [Kap. 5.2](#)).
3. Die Rezepte werden von den Genussbotschafter/innen als angemessen schwierig und schmackhaft beurteilt. Weiterhin gehen sie in den Selbstauskünften größtenteils davon aus, dass sie die Rezepte auch umsetzen werden (→ [Kap. 5.7.4](#)).
4. Der Umfang und die Nützlichkeit des Online-Portals werden von den Genussbotschafter/innen durchgehend überdurchschnittlich eingeschätzt. Im Mittel wurde das Online-Portal von jedem Genussbotschafter in 12 Monaten 13 mal genutzt (→ [Kap. 5.7.4](#)).
5. Es zeigt sich eine Dominanz psychomotorischer und kognitiver Lernziele (→ [Kap. 5.2](#)).
6. Es sollte darauf geachtet werden, dass die Hinweise gleichmäßiger zwischen allen Rezepten und dem Offline- und Onlineangebot verteilt werden (→ [Kap. 5.2](#)).

Qualität der Fortbildungen aus Sicht der externen Beobachtung (Videografie)

7. Den Trainer/innen gelingt es aus sämtlichen Perspektiven größtenteils, die Fortbildung unter Berücksichtigung der Rahmenplanung so zu gestalten, dass die Bedarfe der Genussbotschafter/innen berücksichtigt werden (→ [Kap. 5.11](#)).
8. In Bezug auf die videografierten Fortbildungen zeigt sich, dass die Trainer/innen weitgehend Kriterien effektiver Fortbildungen und erfolgreicher Lehr-Lernsituationen in der Durchführung der Fortbildung erfüllen. Die Befragung der Trainer/innen zeigt, dass die Umsetzung dieser Bereiche im Rahmen des eigenen Kompetenzerlebens als gelungen eingeschätzt werden (→ [Kap. 5.3.2](#)). Auch durch die Genussbotschafter/innen wird die Qualität der Fortbildungen über alle Bereiche als sehr hoch eingeschätzt (→ [Kap. 5.4.2](#)). Die Empfehlungen fokussieren daher spezifische Bereiche, in denen aus Sicht der Lehr-Lern-Forschung trotz bereits hoher Qualität Möglichkeiten für die Weiterentwicklung bestehen.
9. Aus Sicht der externen Beobachtung zeigt sich ein differenzielles Bild hinsichtlich der videografierten Fortbildungen. Während das *Lernklima* besonders positiv eingeschätzt wird, liegt die *Inhaltliche Klarheit und Strukturierung* sowie die *Kognitive Aktivierung* im Mittelfeld der beobachteten Qualität. Die Bereiche *Aktives Lernen* und *Kohärenz* wurden im Vergleich zu den anderen Dimensionen am geringsten ausgeprägt beobachtet (→ [Kap. 5.5.2](#)). In weiteren Schulungen der

Trainer/innen sollte die Umsetzung und Verbesserung aller Qualitätsdimensionen adressiert werden. Ein Schwerpunkt sollte darin bestehen, innerhalb der einzelnen Fortbildungen stärker auf bisherige Erfahrungen und Wissensbestände der Genussbotschafter/innen einzugehen und konkrete Anwendungsbezüge zu dem jeweiligen pädagogischen Alltag herzustellen. Desweiteren zeigen sich Potenziale hinsichtlich des Austauschs der Genussbotschafter/innen untereinander sowie der gemeinsamen Reflexion des eigenen pädagogischen Handelns innerhalb der Fortbildung. Darüber hinaus sollte den Genussbotschafter/innen stärker die Möglichkeit gegeben werden, im Rahmen der Fortbildung selbstständig aktiv zu werden, um Transferoptionen zu erhöhen (→ [Kap. 5.5.2.4](#)).

10. Sowohl die Analyse der vorliegenden Videografien als auch die Befragung der Genussbotschafter/innen zeigen, dass mehr Zeit zur Bearbeitung und Vertiefung der Inhalte zur Verfügung stehen sollte (→ [Kap. 5.5.1](#), → [Kap. 5.9.2](#), → [Kap. 5.15](#)).

Die Zusammenführung aller bisherigen Befunde aus Sicht des LOS 2 verdeutlicht, dass die Fortbildung inhaltlich entzerrt werden sollte. Den Trainer/innen sollten zudem mehr „Freiräume“ zur Verfügung stehen, um die individuellen Fortbildungen noch adaptiver an der jeweiligen Teilnehmer/innengruppe auszurichten (→ [Kap. 5.11](#)).

Qualität der Fortbildung aus Sicht der Genussbotschafter/innen

11. Die Fortbildung wird im Durchschnitt der befragten Genussbotschafter/innen als sehr gewinnbringend und hilfreich eingeschätzt (→ [Kap. 5.7.4](#)).
12. Die Fortbildung wird mehrheitlich von Genussbotschafter/innen besucht, die in Kindertagesstätten sowie Schulen tätig sind. Darüber hinaus nehmen aber auch sehr viele pädagogische Fachkräfte und Angestellte aus dem frühkindlichen Bereich oder der Jugendarbeit teil (→ [Kap. 5.7.4](#)).
13. Im Anschluss an die Präsenzveranstaltung der Fortbildung besteht eine hohe Motivation, sich auch mit den Online-Materialien weiter zu beschäftigen (→ [Kap. 5.7.4](#)).
14. Die Genussbotschafter/innen wünschen sich weitere Fortbildungen und Gelegenheiten zum Erfahrungsaustausch. Ein konsekutives Fortbildungsprogramm würde den explizit geäußerten Bedarfen der Genussbotschafter/innen gerecht und entspräche dem Forschungsstand lernwirksamer Fortbildungen (→ [Kap. 5.8](#)).
15. Die Befunde zeigen weiterhin, dass die Zusammensetzung der Fortbildungsgruppen relevant ist. Unter Berücksichtigung methodischer Limitationen der Evaluation sollte die Zusammensetzung der Teilnehmergruppen auf der Basis des Erfahrungshintergrunds der pädagogischen Fachkräfte noch zielgeleiteter systematisiert werden. Weiterführende Studien könnten u.a. die Wirksamkeit der Gruppenkomposition im Hinblick auf den Lernerfolg der Fortbildung und gelingenden Transfer der Fortbildungsinhalte thematisieren (→ [Kap. 5.7](#)).

16. Die Einrichtungsbefragung zeigt einen starken Fokus sowohl der Kinder als auch der Genussbotschafter/innen auf das wachsende Kompetenzerleben. Aus Sicht der Motivationsförderung sollten zentrale Aspekte wie das Autonomieerleben und die soziale Eingebundenheit weiter thematisiert und darauf ausgerichtet Kochangebote entwickelt werden (→ [Kap. 5.14](#), → [Kap. 5.15](#)).

Veränderungen bei den Genussbotschafter/innen

17. Der Prozentsatz der Genussbotschafter/innen, die bereits Kochangebote durchgeführt haben, hat vom ersten Messzeitpunkt (ca. 79%) zum zweiten Messzeitpunkt zugenommen (94%). Die Anzahl der bisher durchgeführten Kochangebote der Genussbotschafter/innen ist merklich gestiegen. Die geschätzte Anzahl der voraussichtlich durchgeführten Kochangebote im kommenden Kalenderjahr hat sich laut den Selbstauskünften der Befragten ebenfalls erhöht. Dies ist ein Indikator dafür, dass die Transfermotivation weiterhin hoch ist (→ [Kap. 5.10](#)).
18. Die Ergebnisse zum zweiten Messzeitpunkt zeigen, dass weiterhin Bedarf an einfachen, schnellen Rezepten besteht, da die zur Verfügung stehenden Zeitslots und finanziellen Ressourcen für aufwändige Gerichte nicht ausreichen (→ [Kap. 5.9.2](#)).

Umsetzung in den Einrichtungen (Grundschulen)

19. Die teilnehmenden Beobachtungen in den Einrichtungen zeigen zusammenfassend eine überwiegend gelungene Umsetzung in den Einrichtungen, wobei mit verschiedensten Hürden konstruktiv umgegangen wurde und ausnahmslos der Eindruck entstand, dass das inhaltliche Angebot den pädagogischen Alltag der Kinder bereichert. Viele Anregungen aus der Fortbildung (Verkostung, Messerparkplatz, Selbermachen) werden aufgegriffen und als hilfreich bewertet. Die Rezepte werden gerne genutzt und können problemlos nachgekocht werden (→ [Kap. 5.13](#), → [Kap. 5.15](#)).
20. Dabei variieren die tatsächlichen Ich kann kochen! Angebote vor Ort individuell stark und die unterschiedlichsten Rahmenbedingungen der Grundschulen machen auch verschiedene Herangehensweisen und Lösungen erforderlich (→ [Kap. 5.13](#)).
21. Der Grad der Autonomie im Handeln variiert (vor dem Hintergrund der relativ ähnlichen Altersgruppe) von stark geleiteten kleinschrittigen Tätigkeiten (z.B. *alle Kinder bekommen Schäler und Möhren*) in der Gesamtgruppe, über konkret zugewiesene Arbeitsaufträge für einzelne Kinder, bis hin zu einer teilweisen Selbstorganisation der Kinder in Kleingruppen (→ [Kap. 5.13](#)).
22. Ein Schwerpunkt der Weiterentwicklung sollte deshalb in der Erarbeitung von Problemlösestrategien und eventuell sogar einer individuellen Begleitung (z.B. in Form von „Tutoring“-Ansätzen) bei der Umsetzung der Kochangebote in den Einrichtungen liegen. Desweiteren wäre eine Gruppierung der Genussbotschafter/innen in der Fortbildung möglicherweise dienlich, um den zielgerichteten Transfer hinsichtlich der Umsetzung und die Wirksamkeit in Bezug auf die Lernerfahrungen der Kinder zu erhöhen (→ [Kap. 5.13](#)).

23. Die Finanzierung der Kochangebote in den Einrichtungen stellt eine Herausforderung bzw. mitunter ein Problem dar. Dies wird sowohl in der Befragung der Genussbotschafter/innen zum zweiten Messzeitpunkt als auch im Rahmen der durchgeführten Interviews in den Einrichtungen deutlich. Die Genussbotschafter/innen beklagen (1) dass die Finanzierung schwierig wird, sobald das Starthilfegeld aufgebraucht ist, (2) dass die Inanspruchnahme des Starthilfegeldes von der BARMER einen hohen Verwaltungsaufwand bedeutet und wichtige Bereiche (Anschaffung von Küchenszubehör) dabei nicht abgedeckt werden können. Darüber hinaus stellt es (3) eine Hürde dar, dass die Genussbotschafter/innen das Geld zunächst über einen langen Zeitraum vorstrecken müssen. Es wird daher empfohlen, neben der intensiven Unterstützung bei der Beantragung des Starthilfegeldes auch weitere, kontinuierliche Wege der Finanzierung im Rahmen des Fortbildungsprogramms unter Berücksichtigung der Erfahrungen der Einrichtungen aufzuzeigen. Zudem bedarf es ggf. finanzieller Unterstützung auf Ebene der Träger der Einrichtungen (→ [Kap. 5.15](#)).
24. Die geschätzte Wahrscheinlichkeit das Starthilfegeld zu beantragen, liegt bei den Genussbotschafter/innen bei durchschnittlich 66%. Es ist weiter zu untersuchen, ob dies an wahrgenommenen Hürden liegt oder ggf. die Gelder für Lebensmittel bereits in den Einrichtungen vorhanden sind (→ [Kap. 5.7.4](#)).

Erleben des Ich kann kochen!-Angebots bei den Kindern aus Sicht der Genussbotschafter/innen

25. Im Durchschnitt nehmen bei jeder/m Genussbotschafter/in 52 Kinder an Angeboten im Rahmen von Ich kann kochen! teil. Im Vergleich zum Wert aus dem ersten Messzeitpunkt sind das nach 12 Monaten 19 Kinder pro Genussbotschafter/in mehr (→ [Kap. 5.10](#)).
26. Ein Kind nimmt durchschnittlich neun Mal in 12 Monaten an Ich kann kochen! teil. Fast die Hälfte der Angebote findet als regelmäßiges Angebot statt. Der Befund zeigt, dass die Initiative zentrale Ziele einer nachhaltigen Veränderung in Form eines regelmäßig stattfindenden Genussangebotes erreicht. Dem Befund, dass Angebote in einer nachhaltigen Weise angeboten werden, entspricht auch die geringe Gruppenfluktuation. Immerhin über 72% der Angebote fanden in festen oder überwiegend festen Gruppen statt (→ [Kap. 5.10](#)).
27. Die Genussbotschafter/innen nehmen bereits erste Wirkungen ihrer ernährungsbezogenen Angebote wahr. Die größten Erfolge sehen die Genussbotschafter/innen im unmittelbaren Erleben (Spaß und Interesse an den Angeboten) und im Wissens- und Fähigkeitenzuwachs der Kinder. Aber auch im Bereich der Offenheit der Kinder für neue Lebensmittel sowie im Transfer ins Elternhaus nehmen die Genussbotschafter/innen positive Veränderungen wahr (→ [Kap. 5.8](#)).
28. Die Kinder sind sehr motiviert, insbesondere im Hinblick auf die Entwicklung ihrer motorischen Kompetenz und die Möglichkeit, relevante Fähigkeiten für das spätere Leben zu erwerben.
29. Um festzustellen, inwiefern die Angebote auch theoretisches Wissen der Kinder beeinflussen, wurden die beteiligten Kinder im Rahmen der Interviews gefragt, was sie unter gesunder Ernährung

verstehen. In diesem Zusammenhang thematisierten die Kinder vor allem den Verzehr von Obst und Gemüse. Auch eine reduzierte Zuckermenge wurde häufig genannt (→ [Kap. 5.14](#)).

30. Es zeigt sich kein Zusammenhang der wahrgenommenen Veränderungen bei den Kindern mit dem sozialen Milieu. Entsprechend profitieren Kinder aller sozialen Schichten von den Angeboten (→ [Kap. 5.10](#)).

31. Vereinzelt Kritik der Kinder richtet sich auf die mangelnde Vielfalt der Rezepte (→ [Kap. 5.14](#)).

Einbindung der Eltern

32. In 46% der Einrichtungen aus der Befragung zum zweiten Messzeitpunkt wurde das Projekt Ich kann kochen! bei Elternabenden oder anderen Informationsveranstaltungen erwähnt (→ [Kap. 5.8](#)).

33. Aus Sicht der Genussbotschafter/innen nehmen die Eltern das Projekt eher positiv wahr (M= 3.8 auf Skala von 1= „überhaupt nicht“ bis 6= „voll und ganz“) (→ [Kap. 5.8](#)).

34. Während 21.7% der Befragten angeben, dass Elternarbeit sich schwierig gestaltet, geben 23.9% an, dass zumindest Informationen über das Projekt an die Eltern weitergegeben werden. In 17.4% wird sogar erwähnt, dass ausgewählte Speisen zu Hause nachgekocht werden. Weitere 15.2% der befragten Genussbotschafter/innen verweisen auf die Tatsache, Rezepte mit nach Hause zu geben. In einem Fall nahmen die Eltern sogar selbst am Kochangebot teil (→ [Kap. 5.15](#)).

35. Im Sinne der Nachhaltigkeit ist eine stärkere Einbindung der Eltern ein wichtiger, bislang noch kaum systematisch erfolgter Schritt. Ansätze hierzu sollten im Rahmen der Fortbildung stärker thematisiert und als relevant für den nachhaltigen Transfer und die Sicherung des Lernertrags der Kinder/Jugendlichen herausgestellt werden (→ [Kap. 5.8](#), → [Kap. 5.15](#)).

Veränderungen in den Einrichtungen

36. Die qualitativen Befunde zum zweiten Messzeitpunkt zeigen, dass sich aus Sicht der Genussbotschafter/innen ernährungsrelevante Aspekte in den Einrichtungen verändern, welche auf sehr unterschiedlichen Ebenen ansetzen (→ [Kap. 5.8](#), → [Kap. 5.9](#)).

37. Die Veränderungen im Bereich des Kollegiums betreffen vor allem ein wahrgenommenes gesteigertes Interesse der Kolleg/inne/n sowie die Einbeziehung weiterer Kolleg/inne/n in die Aktivitäten rund um Ich kann kochen! (→ [Kap. 5.9](#)).

38. Neben den eigentlichen Kochangeboten werden beispielsweise Beete und Schulgärten angelegt, das Neigungsfach „Kräuterkunde“ ins Curriculum aufgenommen oder das Thema Ernährung als fester Bestandteil in die Jahresplanung integriert. Einige Einrichtungen haben die Küche modernisiert, Gerätschaften zum Kochen angeschafft oder den Einkauf auf Bio-Lebensmittel umgestellt (→ [Kap. 5.9](#)).

39. Eine „Wirkung“ im Sinne des Präventionsgesetzes lässt sich demnach nicht nur aus einer Erhöhung der Anzahl ernährungsrelevanter Bildungsveranstaltungen ableiten, sondern kommt auch in neuen Herangehensweisen, aktiven kollegialen Kooperationen und einem gesteigerten Interesse am Thema „gesunde Ernährung“ in der gesamten Einrichtung sowie bei den Eltern zum Ausdruck (→ [Kap. 5.9](#)).
40. Die Analysen der längsschnittlich vorliegenden Fragebogendaten zeigen, dass die Unterstützung in der Einrichtung ein wesentlicher Bedingungsfaktor für eine gleichbleibend hohe Selbstwirksamkeitserwartung der Genussbotschafter/innen darstellt, die in der Lage ist, Unterschiede zwischen erfahrenen und weniger erfahrenen Genussbotschafter/innen zu erklären. Das Ergebnis verdeutlicht, dass die Gewinnung der Einrichtungsleitung für das Projekt eine zentrale Gelingensbedingung ist, die im Rahmen der Fortbildung noch stärker berücksichtigt werden sollte. Darüber hinaus scheint es nicht notwendig zu sein, bestimmte erfahrene Genussbotschafter/innen für die Fortbildung auszuwählen. Vielmehr kann das Fortbildungsprogramm unabhängig davon für erfahrene wie unerfahrene pädagogische Fachkräfte gewinnbringend sein, ggfs. unter Berücksichtigung der Zusammensetzung der Fortbildungsgruppen (→ [Kap. 5.10](#)).

2 „Ikako“ aus Sicht der Lehr-Lern-Forschung

Entscheidend für den Erfolg einer Fortbildung sind nicht nur die Inhalte, sondern auch der konzeptuelle Rahmen, in dem sie vermittelt werden. Hierzu zählen u.a. die Auswahl von Lehrformaten, die zeitliche Konzeptionierung hinsichtlich von Theorie- und Praxisanteilen oder auch Qualitätsaspekte des Lehrens und Lernens wie Atmosphäre, Strukturierung, Unterstützung oder kognitive Aktivierung. Darüber hinaus stellen die Aufbereitung der Lernmaterialien und Optimierung der Wirkfaktoren nachhaltigen Lernens (z.B. die wiederholte Beschäftigung mit dem Thema oder weitere transferförderliche Anregungen) relevante Erfolgsvoraussetzungen dar. Diese Aspekte nimmt in Anlehnung an die empirische Unterrichtsforschung (Klieme, 2006) grundsätzlich die Lehr-Lern-Forschung im Fort- und Weiterbildungsbereich in den Blick (Basma & Savage, 2018; Darling-Hammond et al., 2017; Lipowsky, 2014).

Im Rahmen der Evaluation durch LOS 2 wurden schriftliche Befragungen der Trainer/innen und Genussbotschafter/innen durchgeführt, die Bildungsmaterialien der Fortbildung aus lernpsychologischer Perspektive beleuchtet sowie Fortbildungsvideografien angefertigt (siehe Zwischenbericht 2018). Schließlich wurden Beobachtungen von Ich kann kochen!-Angeboten und Befragungen direkt in den Einrichtungen der Genussbotschafter/innen durchgeführt. Ein großer Vorteil dieses Vorgehens ist der mehrperspektivische und multikriteriale Blick auf den Gegenstand der Evaluation aus Sicht der Lehr-Lern-Forschung. Dieser ermöglicht es, dass gezielt Informationen von unterschiedlichen Akteuren erfasst sowie Variablen aus den verschiedenen Erhebungen in direkten Bezug zueinander gesetzt werden können (siehe Zwischenbericht 2019). Daraus resultiert ein umfassendes Bild der Ich kann kochen!-Fortbildung sowie die Möglichkeit, relevante Gelingensfaktoren abzuleiten. Schließlich wurden Befragungen von Kindern im Grundschulalter in bundesweit ausgewählten Einrichtungen im Anschluss an teilnehmende Beobachtungen des Kochangebotes durchgeführt, um (unmittelbare) Wirkungen von Ich kann kochen! bei den Kindern zu erfassen und anschließend zu analysieren.

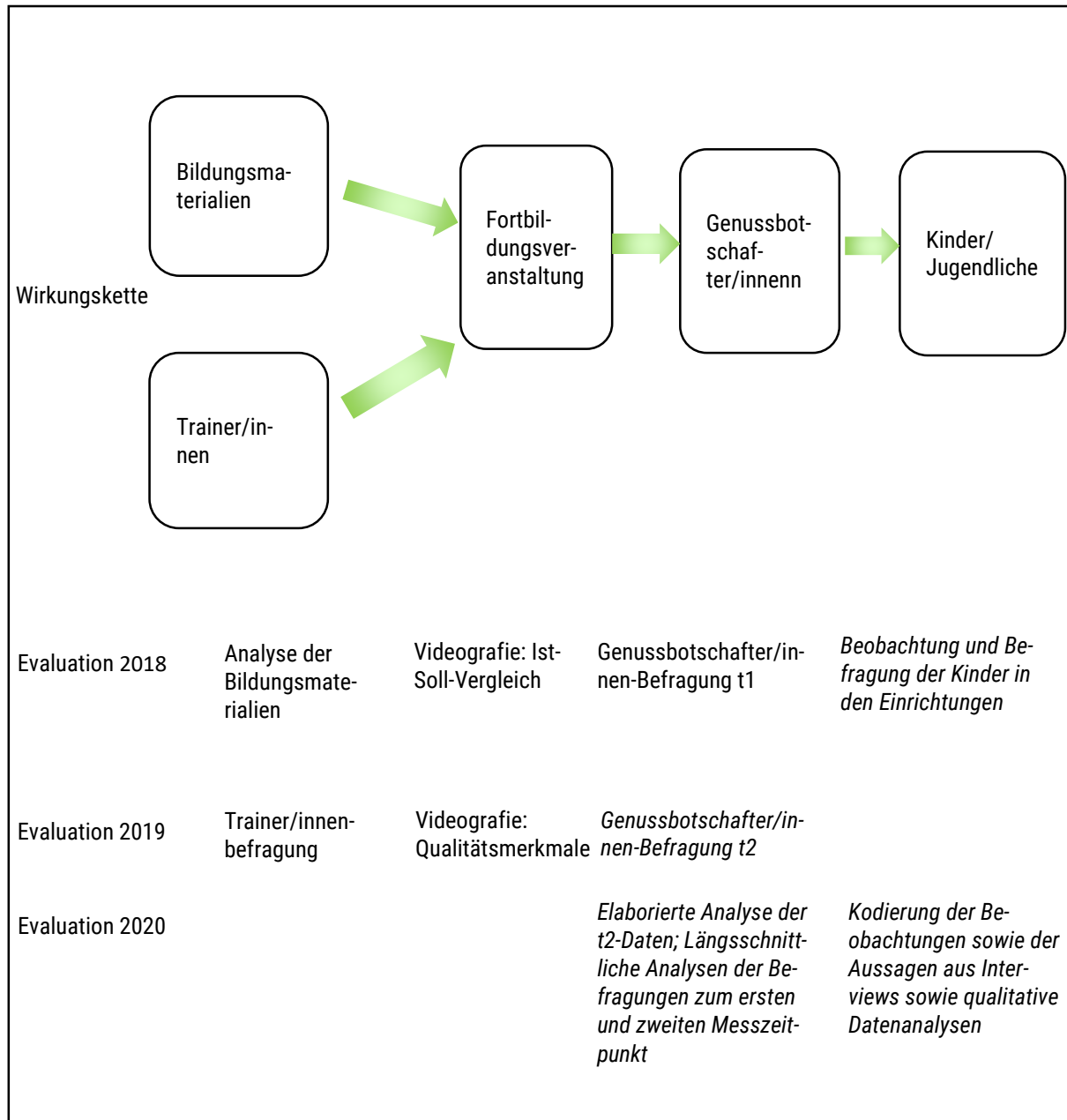


Abbildung 1: Bausteine der Evaluation aus Sicht der Lehr-Lern-Forschung

3 Aufbau des vorliegenden Abschlussberichts

Im Folgenden finden sich zunächst einige theoretische Grundlagen und Ausführungen zum aktuellen Forschungsstand hinsichtlich der Kriterien, die für das Lernen allgemein und im Kontext spezifischer Fortbildungsangebote relevant sind und die als Grundlage der vorgenommenen Analysen dienen (Kap. 4). Daran schließt sich die Darstellung der Ergebnisse aus den einzelnen Erhebungen in Orientierung an der Wirkungskette (Abbildung 1) an. Die einzelnen Evaluationsbereiche sind dabei jeweils in eine Beschreibung der methodischen Vorgehensweise, die Darstellung der Ergebnisse sowie eine Ableitung von Handlungsempfehlungen untergliedert. Neben den aus den bereits vorliegenden Zwischenberichten (2018, 2019) bekannten Inhalten, finden sich im vorliegenden Abschlussbericht der externen Evaluation bislang unpublizierte Ergebnisse in den Kapiteln 5.8 bis 5.15. Hier werden zunächst die Ergebnisse aus der nun vollständigen Befragung der Genussbotschafter/innen zum zweiten Messzeitpunkt dargelegt, wobei zwischen grundlegenden Analysen und weiterführenden Analysen mit einer qualitativen Auswertung der Frage nach kontextuellen Entwicklungen in den Einrichtungen unterschieden wird. Hieran anschließend werden Analysen aus der Längsschnittbefragung basierend auf den Daten von 216 Genussbotschafter/innen präsentiert, die an beiden Befragungen teilgenommen haben. Diese Analysen erlauben Rückschlüsse darauf, welche Bedingungen in der Fortbildung geschaffen werden sollten, um möglichst positive Fortbildungsergebnisse und einen möglichst hohen Transfer zu erreichen. Im Anschluss folgt eine vergleichende Auswertung, in der Erkenntnisse aus verschiedenen Perspektiven (Befragung der Genussbotschafter/innen, externe Beobachtung durch Videografie und Befragung der Trainer/innen) gegenüber gestellt verglichen werden. Schließlich folgt ein ausführlicher Einblick in die Umsetzung von Ich kann kochen! vor Ort. Hierzu wurden Beobachtungen von Kochangeboten sowie qualitative Interviews mit teilnehmenden Kindern und Genussbotschafterinnen durchgeführt und inhaltsanalytisch ausgewertet. Die Ergebnisse unterstreichen und ergänzen die quantitativen Analysen aus den Befragungen und vervollständigen abschließend die Wirkungskette der Evaluation durch das LOS 2.

4 Theoretischer Hintergrund

Aus der Unterrichts- und Schulforschung ist bekannt, dass das Lernen der Schüler/innen durch eine Vielzahl von Variablen (Persönlichkeit, Elternhaus, schulischer und unterrichtlicher Kontext) beeinflusst wird. Diese Multifaktorialität erhöht zum einen die Komplexität der Betrachtung von Wirkbedingungen bestimmter Angebote, offenbart aber zugleich die Chance, an verschiedenen Stellen Ansatzpunkte für Veränderungen und Optimierungen zu identifizieren und zu nutzen (Seidel & Shavelson, 2007). Zahlreiche Studien der empirischen Bildungsforschung haben gezeigt, dass Merkmale des Lehr-Lernkontextes wie z.B. Feedback, inhaltliche Klarheit und Strukturierung, lernwirksames Lehrer-Schüler-Verhältnis und positive Lernatmosphäre eine entscheidende Rolle spielen (Hattie, 2009; Köller, 2012; Kunter et al., 2013). Insofern ist es im Rahmen der vorliegenden Evaluation von zentraler Bedeutung, die Fortbildung aus Sicht der Lehr-Lern-Forschung näher in den Blick zu nehmen, um die Voraussetzungen für die Lehr-Lern-Qualität u.a. durch das Handeln der Trainer/innen zu beschreiben und zu prüfen und daraufhin gegebenenfalls Hinweise für die Optimierung der Fortbildung abzuleiten.

Fortbildungen stellen als Teilbereich der Berufsbildung eine besondere Art des professionellen Lernens dar (Richter, 2016). Erwachsene Lerner/innen unterscheiden sich in einigen lernbezogenen Aspekten von Kindern und Jugendlichen. Sie verfügen bereits über ein breites Repertoire an Vorwissen, Erfahrungen und Einstellungen, was zum einen mehr Anknüpfungspunkte für interessante Inhalte bietet, zum anderen aber auch zu Herausforderungen führen kann, da gewisse Strukturen sehr verfestigt („routinisiert“) und somit schwer aufzubrechen sind (Stern, 2006). Außerdem ist ihr Lernen viel stärker durch inhaltliche Interessen und den persönlichen Nutzen motiviert (vgl. Illeris, 2006). Im Bereich pädagogischen Handelns von insbesondere Erzieher/innen und Lehrkräften kommen darüber hinaus gefestigte Routinen (sog. „Skripts“, Seidel, 2003) und systembedingte Merkmale und Kontextfaktoren hinzu, die das Lernen und die Innovation beeinflussen und ggf. erschweren können (Gröschner, 2011; Lipowsky, 2014). Unterschiede zum schulischen Lernen ergeben sich auch aus dem speziellen Verhältnis erwachsener Lerner zu erwachsenen „Lehrern“ bzw. „Lehrerinnen“ (Trainer/innen, Facilitatoren, Moderator/innen), welches sich hinsichtlich der Expertise und Altersstruktur vom klassischen Lehrer-Schüler-Verhältnis abhebt und dem Lehrenden ein anderes Rollenverständnis abverlangt (Alles, Seidel & Gröschner, 2019). Aus dem Grund ist es bedeutsam, das berufsbezogene Lernen von pädagogischen Fachkräften im Rahmen eines innovativen Fortbildungsansatzes in den Blick zu nehmen, die subjektiven Wahrnehmungen und Lernerträge zu beschreiben und Merkmale des Fortbildungsangebots (z.B. der zur Verfügung gestellten Lehr- und Lernmaterialien) sowie der Fortbildungsgestaltung zu identifizieren (Alles et al., 2019; Darling-Hammond, Hyler & Gardner, 2017; Lipowsky, 2014). Hierzu hat sich bewährt, quantitative (zumeist standardisierte) Erhebungsverfahren sowie qualitative Methoden (z.B. Videobeobachtungen, Interviews) miteinander zu verbinden, um so mögliche Wirkungen und Einflussfaktoren zu identifizieren (Häusler et al, 2019).

Auf der Ebene der Angebotsgestaltung wurden in den letzten Jahren umfassende Kriterien identifiziert (Kap. 4.1), durch die effektive Fortbildungen gekennzeichnet sind (u.a. Wilson, 2013). Darüber hinaus kommt es auf die Qualität der Bildungsmaterialien an, die vor allem durch die Sarah Wiener Stiftung erarbeitet wurden und im Rahmen der Fortbildung durch die Trainer/innen zum Einsatz kommen. Die Lehr-Lern-Forschung hat gezeigt, dass insbesondere die Formulierung von Lernzielen von Bedeutung für die Vermittlung von Wissen ist (Kap. 4.2); diese stehen daher im Fokus der Analyse der Bildungsmaterialien. Auf der Ebene der Wahrnehmung und Nutzung des Angebots spielen seitens der Lernenden insbesondere die Motivation (Kap. 4.3) und die Selbstwirksamkeit (4.4) eine entscheidende Rolle für den Transfer der Inhalte in die pädagogische Praxis. Diese Aspekte bilden ein wesentliches theoretisches Gerüst der vorliegenden externen Evaluation aus Sicht der Lehr-Lern-Forschung und werden demzufolge für ein besseres Lese- und Textverständnis in den nachstehenden Abschnitten in ihren Grundannahmen näher erläutert.

4.1 Kriterien effektiver Fortbildung

Aus einer Vielzahl von Studien zur Wirksamkeit von Fortbildungen hat Desimone (2009) fünf zentrale *Kriterien effektiver Fortbildung* extrahiert. Im Folgenden werden diese kurz näher ausgeführt:

Aktives Lernen: Fortbildungen sollten die Teilnehmenden nicht zu passivem Zuhören und Rezipieren zwingen, sondern sie sollten dazu anregen, durch aktive Konstruktion und im Austausch mit anderen Teilnehmenden selbstgesteuert neues Wissen und Kompetenzen zu erwerben sowie durch Reflexion der Inhalte Einstellungen und Werte zu überdenken (Banilower & Shimkus, 2004; Borko, 2004; Carey & Frechtling, 1997; Darling-Hammond, 1997; Lieberman, 1996). Sowohl die aufgabenbezogene Nutzung der Lernzeit als auch die Zeit, die für die Behandlung eines Unterrichtsgegenstandes zur Verfügung gestellt wird, wirken sich positiv auf den Lernerfolg aus (Fredrick & Walberg, 1980; Hiebert & Grouws, 2007; Rowe & Rowe, 1999; Walberg & Paik, 2002).

Inhaltsfokus: Fortbildungen sollten inhaltlich auf spezifische Kompetenzen und Wissensbestände ausgerichtet sein und demnach nicht zu breit bzw. oberflächlich auf verschiedene Wissensbereiche und Oberflächenmerkmale abzielen (Carpenter, Fennema, Peterson, Chiang, & Loef, 1989; Cohen & Hill, 2001; Desimone, 2009; Kennedy, 1998; Porter, 2002).

Kollektive Teilnahme: Fortbildungen sind besonders wirksam, wenn die Teilnehmenden sich bereits kennen und ggf. sogar zusammenarbeiten, z.B., wenn sie in derselben Einrichtung tätig sind (Banilower & Shimkus, 2004; Borko, 2004; Desimone, 2003; Fullan, 1991; Guskey, 1994; Little, 1993; Loucks-Horsley et al., 1998; Rosenholtz, 1989). Darüber hinaus ist es effektiv, wenn die Teilnehmer/innen im Rahmen der Fortbildung Gelegenheit erhalten, sich kooperativ und kollegial über den Fortbildungsgegenstand und ihre individuellen Erfahrungen auszutauschen.

Kohärenz: Eine Fortbildung sollte so gestaltet sein, dass sich die Inhalte an bestehendes Wissen, eigene Erfahrungen und Werte anbinden lassen und nicht bzw. kaum im Widerspruch dazu stehen (Elmore & Burney, 1997; Firestone, Mangin, Martinez, & Polovsky, 2005; Fullan, 1993; Guskey, 1994; Little, 1982; Peniel et al., 2007; Rosenholtz, 1991). Sie sollte zugleich auf Aspekte abzielen, die im Alltag der Teilnehmenden Anwendung finden können und im konkreten Bezug zu den (sonstigen) professionellen Handlungen im Tätigkeitsbereich stehen.

Dauer: Studien zeigen, dass Fortbildungen erfolgsversprechend sind, wenn sie nicht bloß einen zeitlich begrenzten Termin (z.B. einen Fortbildungsnachmittag) beinhalten (Gröschner et al., 2015). Allerdings ist die Forschungsliteratur heterogen in Bezug auf den Umfang „effektiver“ Fortbildungen. So reichen Empfehlungen von Kurzinterventionen (30 h, Lauer et al., 2014) bis hin zu umfangreichen Programmen (ca. 150 h, Darling-Hammond et al., 2009). Die grundlegende Empfehlung ist, dass Fortbildungen eine Gesamtdauer von mindestens acht Stunden nicht unterschreiten und sich zugleich über einen längeren Zeitraum erstrecken sollten (Cohen & Hill, 2001; Fullan, 1993; Guskey, 1994; Supovitz & Turner, 2000). Die Effektivität einer Fortbildung hängt jedoch sehr stark von den inhaltlichen Schwerpunkten sowie Kontexten ab, insbesondere dem Verhältnis, in dem der Fortbildungsgegenstand zum täglichen Handeln der Teilnehmer/innen steht sowie deren subjektiven Einstellungen und Praktiken.

Merkmale effektiver Lehr-Lernsituationen

Über die globale Effektivität einer Fortbildung hinaus, sollte die Lernsituation vor Ort allgemeinen Kriterien effektiven Lernens gerecht werden (z.B. Helmke, 2015; Klieme, Lipowsky, Rakoczy & Ratzka, 2006; Lipowsky & Bleck, 2019; Seidel & Shavelson, 2007). In der Literatur werden folgende Aspekte besonders hervorgehoben:

Inhaltliche Klarheit und Strukturierung: Strukturierung des Lehr-Lernsettings gilt als bedeutendes Merkmal effektiven Unterrichts (Helmke, 2015; Lipowsky, 2009). Sie dient dem Ziel, Inhalte so zu vermitteln, dass dies zu einer gut organisierten Wissensbasis führt (Helmke, 2007). Die Zerlegung des Unterrichts in einzelne Phasen und Abschnitte sowie eine geschickte Rhythmisierung des Ablaufs hat sich bereits seit längerem als lernförderlich erwiesen (Rosenshine & Stevens, 1986; Fraser, Walberg, Welch & Hattie, 1987). Darüber hinaus umfasst Strukturierung auch Maßnahmen und Handlungen, die den Aufbau einer komplexen und geordneten Wissensstruktur beim Lernenden erleichtern (Lipowsky, 2009). Dazu zählt unter anderem das Zusammenfassen von Ergebnissen (Konsolidierung und Sicherung), aber auch die Herstellung hinreichender Transparenz von Zielsetzung und Organisation, welche u.a. durch die Verwendung eines Advanced Organizers, von Ablaufplänen und der bewussten Kommunikation von Lernzielen erzielt werden kann. Weiterhin sollte sich für die Teilnehmenden ein gut erkennbarer „roter Faden“ durch die Fortbildung ziehen (Brophy, 2000; McCown et al., 1996; Meyer, 2004).

„Inhaltliche Klarheit“ ist eine Basisdimension wirksamer Bildungsangebote für Lernende in Schule und Hochschule und befördert sowohl das affektiv-motivationale Erleben als auch kognitive Leistungen (Hattie, 2009; Schneider & Preckel, 2017; Titsworth, Mazer, Goodboy, Bolkan & Myers, 2015). Demzufolge gehen wir davon aus, dass die inhaltliche Klarheit auch für das Lernen von Lehrpersonen und Erzieher/innen im Rahmen von Fortbildungen von Bedeutung ist. Zur inhaltlichen Klarheit gehört nicht nur eine verständlich, gut nachvollziehbare Präsentation von (neuen) Inhalten und ein ansprechender Vortrags- und Moderationsstil des Fortbildners/der Fortbildnerin (der Trainer/innen), sondern auch die Fokussierung auf inhaltlich bedeutsame Kernideen.

Kognitive Aktivierung: Kognitive Aktivierung stellt eine Basisdimension der Unterrichtsqualität dar (Baumert et al., 2004; Klieme, Lipowsky, Rakoczy & Ratzka, 2006). Ein kognitiv aktivierendes Lernsetting fördert die Ausbildung (meta-)kognitiver Fähigkeiten und führt zu höheren Lernzuwächsen (Hattie, Biggs & Purdie, 1996; Klieme, Schümer & Knoll, 2001; Kramarski & Mevarech, 2003, Shayer & Adami, 2007).

Unter kognitiver Aktivierung verstehen wir, dass sich Lernende aktiv mit dem Lerngegenstand auseinandersetzen, selbstständig und eigenverantwortlich Verbindungen zu bereits bekanntem Wissen herstellen, wodurch Wissensstrukturen auf- und ausgebaut werden (Kunter & Trautwein, 2013). Dies kann durch die Fortbildnerin/den Fortbildner unter anderem dadurch gefördert werden, dass sie/er herausfordernde Aufgaben stellt, kognitive Konflikte erzeugt, anregende, wohlüberlegte Fragen stellt und die Lernenden ermutigt, ihre

eigenen Gedanken, Ideen und Konzepte darzulegen und ausführlicher zu erklären. Auf Seiten der Teilnehmenden lässt sich kognitive Aktivierung beobachten, wenn diese Argumente austauschen, Nachfragen, Querverbindungen zu anderen Themen herstellen und Wissen auf andere Situationen übertragen.

Lernklima: Ein gutes Klima ist eine zentrale Voraussetzung für effektives Lernen (Brophy, 2000; Fraser, 1994). In Gruppen mit positivem Lernklima, welches von gegenseitiger Wertschätzung und Respekt geprägt ist, fühlen sich Lernende wohler, haben positivere Beziehungen zu anderen Teilnehmenden und Fortbildnern/Fortbildnerinnen, fühlen sich stärker sozial eingebunden und sind stärker motiviert, was sich wiederum positiv auf den Lernerfolg auswirkt. Zahlreiche empirische Befunde konnten diesen indirekten Effekt des Lernklimas auf den Lernerfolg über das Erleben sozialer Eingebundenheit, das aktivere Engagement und eine höhere Lernmotivation zeigen (Furrer & Skinner, 2003; Osterman, 2000).

Darüber hinaus konnte gezeigt werden, dass ein unterstützendes Verhalten der Lehrpersonen, eine warme und fürsorgliche Atmosphäre und ein wertschätzender Umgang miteinander die Zielorientierung, das Selbstkonzept und die Selbstwirksamkeit der Lernenden sowie deren Anstrengungsbereitschaft fördern (Ames & Archer, 1988; Furrer & Skinner, 2003; Reeve, 2002; Goodenow, 1993; Ryan, Stiller & Lynch, 1994; Turner et al., 1998; Wentzel, 1997).

Nachhaltigkeit/Transfer: Menschen lernen am besten, wenn sie Aktivitäten ausführen, die für sie bedeutsam und relevant erscheinen (Vosniadou, 2002). Dies kann erreicht werden, indem konkrete Anwendungsbezüge zum Alltag der Lernenden hergestellt werden und es ihnen erleichtert wird, Transferimplikationen der gelernten Inhalte wahrzunehmen (Bruer, 1993; Bransford, Brown & Cocking, 1999; Bereiter, 1997).

Diese Kriterien effektiver Fortbildungen sowie die Merkmale effektiver Lehr-Lernsituationen werden im Rahmen der Evaluation des LOS 2 durch die schriftlichen Befragungen der Genussbotschafter/innen und Trainer/innen erfasst. Die Rolle der Trainer/innen wird in der neueren empirischen Forschung besonders betont, als sog. „Facilitator“ bereiten sie nicht nur mit ihrem Fachwissen die Inhalte vor bzw. für die Fortbildung auf, sondern moderieren je nach Instruktionsstil den Austausch über die Inhalte, sie schaffen eine anregende Arbeitsatmosphäre (u.a. für Feedback, Nachfragen, Elaboration) und unterstützen somit den Lernprozess der Teilnehmer/innen (Alles, Seidel & Gröschner, 2019; van Es et al., 2014).

4.3 Lernziele

Was sollen Lernende lernen? Diese Frage sollte am Anfang jeder Planung stehen und vor der Entwicklung von Lehrmaterial formuliert werden (Ballstaedt, 1997). Für die Veränderungen, welche im Lernenden bewusst angestrebt werden, wird der Begriff „Lernziele“ verwendet. Sie beschreiben Eigenschaften, die die Lernenden nach erfolgreichen Lernerfahrungen erworben haben sollen (Mager, 1994). Die Formulierung von Lernzielen ist aus vielfältigen Gründen sowohl für Lernende als auch für die Planung von Lernprozessen sinnvoll.

Tabelle 1: Übersicht über zielklare Formulierungen

Eindeutige Formulierung	Nicht eindeutige Formulierung
nennen, erklären, beschreiben, anwenden, ausführen, zuordnen, vergleichen, zusammenfassen	wissen, verstehen, kennen, glauben, vertraut sein mit, interessiert sein an, informiert sein
„Sie können die Besonderheiten von Galettes be- nennen“ (Ziel GB, Modul 9)	„Die Kinder lernen Techniken kennen, mit denen sie verschiedene Lebensmittel sicher schneiden können.“ (Ziel Kinder, Modul 2)

Es wird grundsätzlich davon ausgegangen, dass das Lernen relevanter Informationen verbessert wird, wenn dem Lernenden mitgeteilt wird, was gelernt werden soll (Fraser & Kreitzberg, 1975; McCrudden & Schraw, 2007). Dies hilft den Lernenden dabei, sich selbst spezifische Ziele zu setzen und Strategien der Erarbeitung zu generieren, ihre Aufmerksamkeit auf Relevantes zu richten und somit mehr zu lernen (Kaplan & Rothkopf, 1974; Lehman & Schraw, 2002; McCrudden & Schraw, 2007; McCrudden et al., 2005; Salmerón et al., 2010; Rothkopf & Billington, 1975). Neuere Videostudien haben gezeigt, dass Lernziele auch im Rahmen pädagogischer Interaktionen im Erwachsenenalter relevant sind, da sie maßgeblich den Verständnisprozess der Lernenden sowie die Selbstwirksamkeit der Lehrenden unterstützen (Johannes & Seidel, 2012).

Zudem können Lernziele den Lernenden dazu dienen, ein Verständnis der Anforderungen von Aufgaben zu erlangen, zu erfassen, welche Form des Engagements gefordert ist oder an welchen Standards die Aufgabenbearbeitung gemessen wird, um dann für sich zu entscheiden, wie sie vorgehen wollen (Hadwin & Winne, 2001).

Darüber hinaus können Lernziele den Lernenden dazu dienen, ein Verständnis der Anforderungen von Aufgaben zu erlangen, zu erfassen, welche Form des Engagements gefordert ist oder an welchen Standards die Aufgabenbearbeitung gemessen wird, um dann für sich zu entscheiden, wie sie vorgehen wollen (Hadwin & Winne, 2001).

Es konnte gezeigt werden, dass spezifische Lernziele einen größeren Einfluss auf das bewusste Lernen haben als allgemeine Lernziele (z.B. Kaplan & Rothkopf, 1974). Weisen formulierte Lernziele auf spezifische und konkrete Anforderungen hin, fällt es Lernenden leichter, diese richtig zu erfassen und sich selbst spezifische Ziele zu setzen. Sind Lernziele ungenau und allgemein formuliert (z.B. in der Lage sein, das Gelernte auf „neue Problemstellungen“ anzuwenden), erhöht sich die Wahrscheinlichkeit, dass die Lernenden falsch interpretieren oder überhaupt nicht in der Lage sind, zu erfassen, was notwendig ist, um das angestrebte Ziel zu erreichen (Hadwin & Winne, 2001).

Lernziele sollten daher mittels Operatoren formuliert werden und ein konkret beobachtbares Verhalten beschreiben (Mager, 1994). Dass eine Person etwas „wissen“ soll, lässt noch die Frage offen, woran man erkennen und überprüfen kann, dass sie es tatsächlich „weiß“. Dies lässt sich nur an Handlungen ablesen, die die betreffende Person ausführt. Ein Lernziel sollte daher handlungsbezogen, konkret und überprüfbar formuliert werden. Allgemeine, umfassende oder vieldeutige Angaben in Lernzielen sind zu vermeiden (Mager, 1994).

Nach Bloom (1976) können Lernziele in kognitive, affektive und psychomotorische Lernziele unterschieden werden. Als *kognitiv* werden Lernziele klassifiziert, denen es um die Entwicklung intellektueller Fähigkeiten und Fertigkeiten geht. Dies umfasst verschiedene Niveaustufen: von der Kenntnis von methodischem und abstraktem Wissen über die Anwendung des Wissens bei konkreten, bis dahin unbekanntem Problemstellungen bis hin zum Bewerten von Ergebnissen. *Affektive* Lernziele umfassen Interessen, Haltungen, Einstellungen, Wertschätzungen und Stellungnahmen. Sie beziehen sich darauf, dass Lernende Einstellungen, Werte, Prinzipien und Verhaltensweisen anderer Menschen und Kulturen verinnerlichen. Psychische Fähigkeiten und Fertigkeiten der Lernenden wie bestimmte handwerkliche oder technische Fähigkeiten werden als *psychomotorische* Lernziele bezeichnet.

Im Rahmen der Fortbildungsevaluation wurden die Lernzielformulierungen in den Bildungsmaterialien in den Blick genommen.

Tabelle 2: Übersicht über Lernziele

Kognitive Lernziele	Affektive Lernziele	Psychomotorische Lernziele
Wissen, Kennen, Verstehen	Gefühle, Einstellungen, Werte	Können, Handeln, Tun
„Sie können die Aufgaben benennen, die sich bei der Zubereitung eines Frucht-Quarks auf die Kinder verteilen lassen.“ (Ziel GB, Modul 1)	„Sie ordnen Trinkwasser als lebenswichtiges Element für unseren Körper ein, das regelmäßig getrunken werden sollte.“ (Ziel GB, Modul 7)	„Sie können einen Frucht-Vanille-Quark aus frischen Lebensmitteln zubereiten.“ (Ziel GB, Modul 1)

4.4 Motivation

Eine wichtige Grundlage für Lernen im Allgemeinen und damit auch den Erfolg berufsbegleitender Fortbildungen ist die Motivation der Fortbildungsteilnehmenden (Blume, Ford, Baldwin & Huang, 2010, Burke & Hutchins, 2007; Colquitt, LePine & Noe, 2000; Schellenbach-Zell, 2009). Wissenschaftliche Studien zeigen, dass das Ausmaß, in dem Bildung tatsächlich zu nachhaltigem Lernen führt, maßgeblich davon abhängt, was die Person zur Teilnahme bewegt. Als besonders günstig für das Lernen haben sich intrinsische Aspekte der Motivation erwiesen (Deci & Ryan, 1985a), welche im Bereich der Erwachsenenbildung häufig gegeben sind (Kao, Wu & Tsai, 2011).

Zur Erfassung der Motivationen von Lehrkräften existiert u. a. ein Instrument von Kao et al. (2011), welches die Beweggründe dieser in sechs Kategorien unterteilt. Hierzu zählen das Interesse am Thema, das Vorankommen im Beruf bzw. das Erreichen einer besseren Position, Erwartungen von Kollegen oder Leitung, das Streben nach besserem Unterricht, die Freude am Arbeiten mit Kolleg/inn/en und die Hoffnung, durch die Fortbildung dem Alltag entkommen zu können.

Der Theorie von Deci und Ryan (1985a) folgend wäre es demnach anzustreben, dass möglichst viele Genussbotschafter/innen durch inhaltliches Interesse und das Streben nach besserer Vermittlung bzw. besserem pädagogischen Handeln zur Teilnahme an der Fortbildung Ich kann kochen! motiviert sind.

Des Weiteren steigt die Motivation, wenn bestimmte Grundbedürfnisse erfüllt werden. Deci & Ryan (1985a) nennen in ihrer Selbstbestimmungstheorie drei grundlegende Bedürfnisse, die in Lernsituationen von zentraler Bedeutung sind: Autonomie, soziale Eingebundenheit und Kompetenzerleben. In zahlreichen Studien konnte ein Zusammenhang dieser sogenannten „Basic Needs“ mit Lernmotivation und -erfolg gezeigt werden (Deci & Ryan, 1985a; Deci & Ryan, 1985b, Ryan & Grolnik, 1986, Hardre & Reeve, 2003).

Autonomie: Menschen haben der Selbstbestimmungstheorie nach Deci & Ryan (1985a) zufolge ein Grundbedürfnis nach Autonomie. In Lernsituationen wollen sie selbst über Inhalt, Form, Ort, Zeit, Ablauf und soziale Umrahmung ihrer Lerntätigkeiten entscheiden. In ihrem Streben nach Selbstbestimmung können Personen unterstützt werden, indem man ihnen Wahlmöglichkeiten und Entscheidungsfreiheiten gibt (Deci & Ryan, 1987). So konnte gezeigt werden, dass Autonomieunterstützung die Neugierde der Lernenden anregt, ihre Freude an Herausforderungen steigert und die intrinsische Motivation fördert (Deci & Ryan, 2000). In Fortbildungen oder im Rahmen des Kochens mit Kindern kann dies realisiert werden, wenn Lernende selbst entscheiden dürfen, wo sie sitzen, mit wem sie zusammenarbeiten oder welche Aufgaben sie übernehmen wollen. Außerdem ist es hilfreich, nach den Zielen und Wünschen der Lernenden zu fragen, um ihnen ein gewisses Maß an Mitbestimmung zu ermöglichen. Der Autonomiebegriff darf jedoch nicht ausschließlich unter Rückgriff auf den alltäglichen Sprachgebrauch verstanden werden, da dieser nicht mit der Auffassung der Selbstbestimmungstheorie übereinstimmt. Autonomie bezieht sich auch darauf, inwiefern eine

Person mit den Anregungen, Vorgaben oder Normen der Umwelt übereinstimmt und aufgrund dessen freiwillig bereit ist, ihr Verhalten daran zu orientieren. Folglich können Lernende zukünftige Aufgaben autonom angehen, wenn ihnen Handlungsweisen erklärt und begründet werden (Krapp & Ryan 2002).

Kompetenz: Ein weiterer zentraler Faktor ist das Erleben eigener Kompetenz, welches umso stärker ist, je größer die Übereinstimmung zwischen den Anforderungen einer Tätigkeit und dem subjektiv eingeschätzten Fähigkeitsniveau ist. Eine Aufgabe darf also weder als zu leicht, noch als zu schwer empfunden werden. Die Herausforderung für die pädagogische Fachkraft besteht folglich darin, das Anforderungsniveau einer Tätigkeit an das jeweilige subjektive Fähigkeitsniveau der Lernenden anzupassen. Dies erfordert besonders bei stark heterogenen Gruppen eine entsprechende Differenzierung. Dafür ist es notwendig, dass pädagogische Fachkräfte den Schwierigkeitsgrad einer Tätigkeit oder Aufgabe korrekt einschätzen können und Wissen darüber besitzen, welche Formen der Unterstützung sich anbieten. Neben angemessener Schwierigkeit der Aufgaben steigert auch positives Feedback das Kompetenzerleben. Um den Lernenden zu ermöglichen, die Erfüllung der Aufgabe auf die eigene Kompetenz zu attribuieren, ist es unter anderem wichtig, dass ebenso ein gewisser Grad an Autonomie vorliegt.

Soziale Eingebundenheit: Gemäß der Selbstbestimmungstheorie wollen Menschen sich als Teil einer Gruppe bzw. sozialen Gemeinschaft fühlen. Zur Erfüllung dieses Bedürfnisses sollten Gelegenheiten zum Kennenlernen und Kooperieren gegeben werden. Wichtig ist, dass gemeinsame Ziele herausgestellt und alle Teilnehmenden in gemeinsame Aktivitäten wie Gruppendiskussionen oder Kochaktivitäten eingebunden werden. Eine Vorstellungsrunde, Kennenlernspiele oder andere Eisbrecher können helfen, Berührungsängste abzubauen und Gemeinsamkeiten zwischen den Teilnehmenden herauszustellen. Teilnehmerinnen und Teilnehmer sollten angeregt werden, sich gegenseitig Hilfestellung zu geben.

Da motivationale Aspekte auf allen Ebenen von Ich kann kochen! von hoher Bedeutung sind, wurden diese sowohl bei der Befragung der Trainer/innen und Genussbotschafter/innen als auch bei der Auswertung der Bildungsmaterialien berücksichtigt.

4.5 Selbstwirksamkeitserwartung

Eng im Zusammenhang mit Kompetenz und Motivation steht die Selbstwirksamkeitserwartung. Diese bezeichnet die mittlere Erwartung einer Person, Probleme überwinden und mithilfe eigener Fähigkeiten Ziele erreichen zu können (Bandura, 1997). Dies ist eine Grundvoraussetzung dafür, dass überhaupt entsprechende Handlungen initiiert und mit Ausdauer fortgeführt werden. Die Selbstwirksamkeitserwartung wächst nach erfolgreicher Bewältigung schwieriger Aufgaben, kann aber auch bei Misserfolgserfahrungen vermindert werden (van Dinther, Dochy & Segers, 2011). Erfährt die Person, dass andere an sie glauben, kann auch das zu einer gesteigerten Selbstwirksamkeitserwartung führen. Die Überzeugungen Lernender, ihr eigenes Lernverhalten regulieren und Anforderungen gerecht werden/meistern zu können, bestimmen ihre Ziele, ihre Motivation und schließlich ihre Leistungen. Auf Seiten von Lehrpersonen beeinflusst die subjektive Auffassung, in welchem Maße sie in der Lage sind, Lernende motivieren und deren Lernen unterstützen zu können, die Art der Lerngelegenheiten, die sie schaffen sowie den Grad des Fortschrittes, den die Lernenden erreichen (Bandura, 1993).

Im Kontext der Fortbildung ist es deshalb wichtig zu erfassen, inwiefern eine tätigkeitsspezifische Selbstwirksamkeitserwartung der Teilnehmenden nach der Fortbildung vorhanden ist, welche Bedingungen eher bewirken, dass sie gering ist und wie man die Selbstwirksamkeitserwartung positiv beeinflussen kann (Gröschner, Schindler, Holzberger, Alles & Seidel, 2018).

5 Vorgehen und Ergebnisse

5.1 Bildungsmaterialien: Lernziele

5.1.1 Methode

Die Analyse der Bildungsmaterialien basierte auf dem Stand der Materialien zum 17.10.2017. Seither haben gemäß des Design-Based Research Ansatzes der vorliegenden externen Evaluation aufgrund von Rückmeldungen an die Sarah Wiener Stiftung (siehe Zwischenbericht 2018) teilweise umfassende Veränderungen und Ergänzungen stattgefunden, sodass zum gegenwärtigen Stand die vorliegenden Ergebnisse eher rekonstruktiven Charakter der Entwicklung der Fortbildung Ich kann kochen! haben. Aus der Rückschau ist zusammenfassend festzuhalten, dass zahlreiche Anregungen und Empfehlungen aus Sicht der Lehr-Lern-Forschung in die Weiterentwicklung des Materials eingeflossen sind. Bestandteil der strukturierenden Inhaltsanalyse hinsichtlich der Lernziele waren die in den Onlinemodulen 0 bis 10 formulierten Lernziele für Genussbotschafter/innen und Kinder. Zunächst wurden einzelne Lernziele aus komplexen Lernzielformulierungen isoliert und anschließend mittels des Dimensionierungsrasters von Bloom und Krathwohl (1956) in kognitive, affektive und psychomotorische Lernziele unterteilt.

5.1.2 Ergebnisse

Sowohl in Bezug auf die Genussbotschafter/innen ($n = 52$ Lernziele) als auch in Bezug auf die Kinder und Jugendlichen ($n = 45$ Lernziele) wurden bereits eine hohe Anzahl von Lernzielen präzise formuliert. Diese ermöglichen den Genussbotschafter/inne/n einerseits Orientierung und Unterstützung ihrer eigenen Lernprozesse, andererseits werden dadurch auch Hinweise zur Gestaltung der Lernprozesse bei den Kindern und Jugendlichen geliefert.

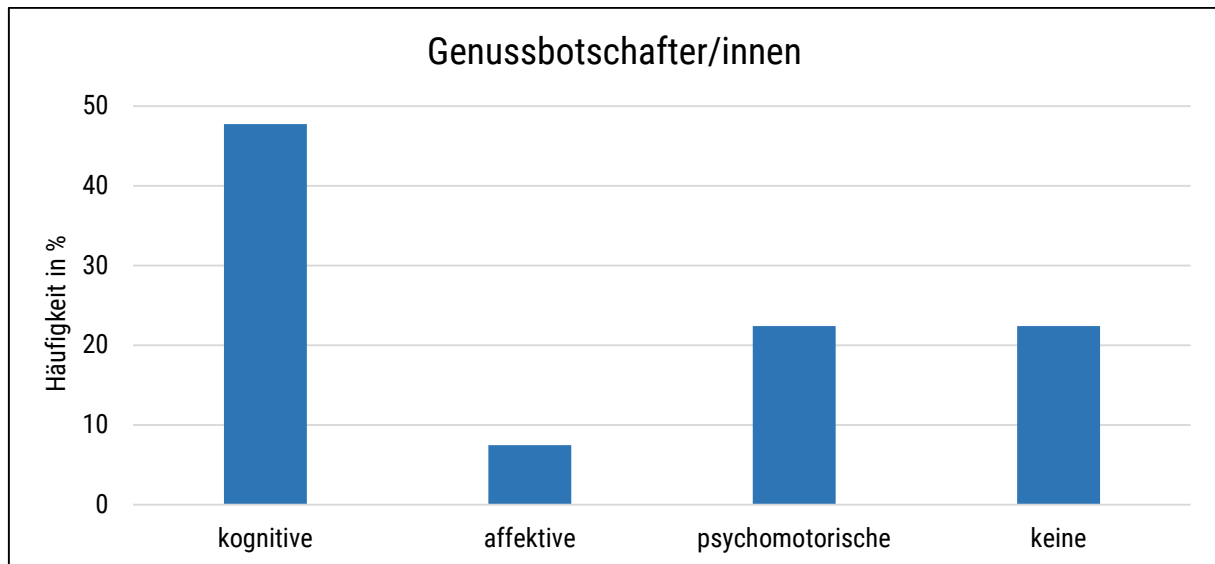


Abbildung 2: Verteilung der für Genussbotschafter/innen formulierte Lernziele

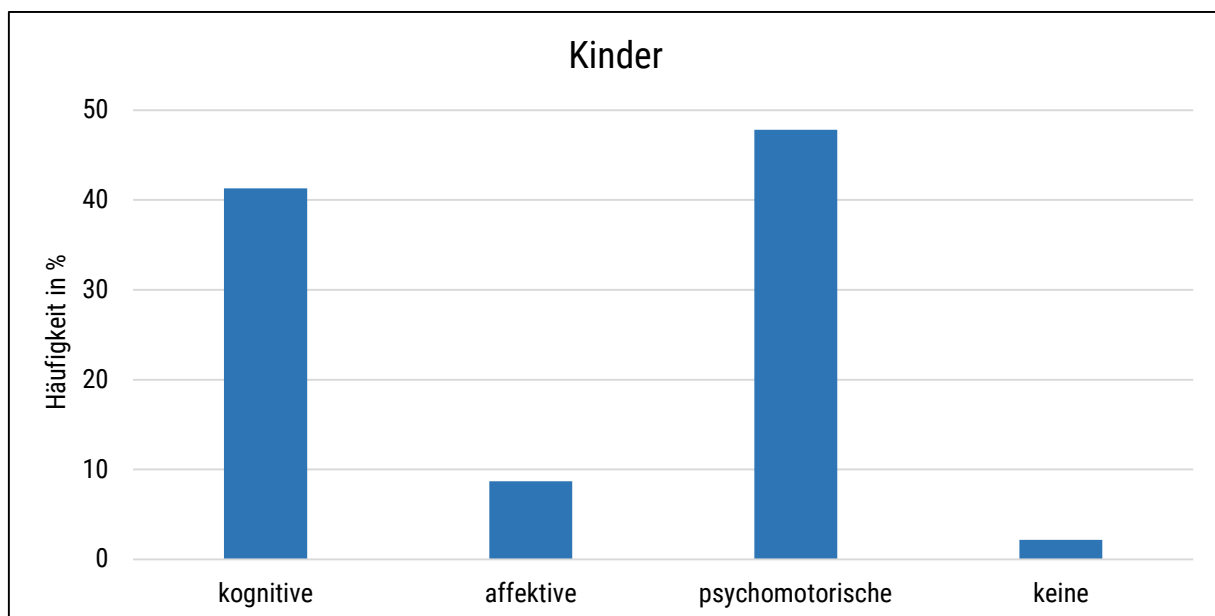


Abbildung 3: Verteilung der für Kinder formulierten Lernziele

Während der Großteil der Lernziele der Genussbotschafter/innen im kognitiven Bereich liegen (Abbildung 2), wurden für Kinder vor allem psychomotorische und kognitive Lernziele formuliert (Abbildung 3). Kritisch zu betrachten ist die Tatsache, dass bei den Genussbotschafter/inne/n 17 Formulierungen (22.4%) und bei den Kindern eine Formulierung (2%) nicht als Lernziele klassifiziert werden konnten. Nachfolgend soll an vier Beispielen erläutert werden, weshalb keine Klassifizierung möglich war und welche konkreten Alternativen sich anbieten.

„Sie können den Kindern vermitteln, wie sich aus unbehandelter Sahne selbst Butter herstellen lässt“ (Lernziel GB, Modul 5)

Das formulierte Lernziel beschreibt kein konkret beobachtbares Verhalten der Genussbotschafter/innen, denn inwiefern die Genussbotschafter/innen dies tatsächlich vermitteln konnten, müsste man auf Ebene der Kinder überprüfen. Lernziele sollten allerdings so formuliert sein, dass es überprüfbares Verhalten derjenigen darstellt, für die das Lernziel formuliert wurde. Weiterhin stellt man sich als Leser/in die Frage, wie genau diese Vermittlung gestaltet sein könnte. Eine theoriegeleitete Erklärung des Herstellungsprozesses im Gruppenraum stellt ebenso eine Vermittlung dar, wie das Vormachen in der Küche. Eine alternative Formulierung könnte wie folgt lauten:

„Die Genussbotschafter/innen können den Herstellungsprozess von Butter aus unbehandelter Sahne vormachen und erklären“. Dieses Lernziel beinhaltet eine kognitive (erklärende) und eine psychomotorische (anschaulich vorzeigende) Komponente.

„Sie können die Kinder beim Zerkleinern unterstützend begleiten [...]“

(Lernziel GB, Modul 5)

Auch hier stellt sich die Frage, welches konkrete Verhalten der Genussbotschafter/innen gewünscht ist, denn Unterstützung ist vielseitig denkbar:

- Die Genussbotschafter/innen zerkleinern exemplarisch eine Möhre eigenständig, die Kindern machen dies anschließend nach
- Die Genussbotschafter/innen lassen die Kinder eigenständig zerkleinern, geben jedoch schrittweise Anleitung
- Die Genussbotschafter/innen geben direkte Hilfestellung, indem Sie die Möhre festhalten oder bei der Messerführung assistieren
- Die Genussbotschafter/innen evaluieren gemeinsam mit den Kindern, welche bereits gelernte Schneidetechnik anzuwenden ist
- Die Genussbotschafter/innen regen die Kinder dazu an, sich gegenseitig zu unterstützen

Sämtliche Beispiele lassen sich unter die Formulierung „unterstützend begleiten“ subsumieren. Jedes genannte Verhalten setzt jedoch unterschiedliches Wissen und Fähigkeiten seitens der Genussbotschafter/innen voraus, welche wiederum als eigenständige Lernziele formuliert werden könnten. Soll im Vordergrund stehen, dass die Genussbotschafter/innen ihr Wissen und Können möglichst optimal auf die jeweilige Lerngruppe anpassen können, so lässt sich das folgende übergeordnete Lernziel formulieren:

„Die Genussbotschafter/innen können verschiedene Formen der Unterstützung beim Zerkleinern von Lebensmitteln unterscheiden. Anhand des Fähigkeitsniveaus der Kinder können Sie einschätzen, welche Methode sich anbietet und können diese entsprechend anwenden.“

„Die Kinder sind sich bewusst, dass sie die Atmosphäre am Esstisch beeinflussen können“

(Lernziel Kinder, Modul 4)

„Bewusst sein“ ist einer Kategorie von Verben zuzuordnen, welche den intendierten Lernertrag nicht präzise beschreiben. Es ist jedoch ersichtlich, dass die Zieldimension keine Haltung, Wertung oder ein Gefühl umfasst, sondern die Formulierung auf Wissen, Kennen, Verstehen gerichtet ist. Je nach gewünschter zu erreichender Niveaustufe könnten Zielformulierungen wie folgt lauten:

„Die Kinder können Faktoren nennen, welche einen Einfluss auf die Atmosphäre am Esstisch haben“ (Niveaustufe Wissen)

„Die Kinder können erläutern, wie ihr Verhalten die Atmosphäre am Esstisch beeinflussen kann“ (Niveaustufe Anwendung)

„Die Kinder können beobachten, wie das Verhalten am Esstisch die Atmosphäre beeinflussen kann“ (Niveaustufe Analyse)

„Die Kinder lernen Techniken kennen, mit denen sie verschiedene Lebensmittel sicher schneiden können.“ (Lernziel Kinder, Modul 2)

Das Lernziel beschreibt ebenfalls kein konkret beobachtbares Verhalten. Aus dieser Formulierung lassen sich sowohl konkrete Lernziele für Genussbotschafter/innen als auch konkrete Lernziele für die Kinder formulieren.

„Die Genussbotschafter/innen können den Tunnel- und den Krallengriff vormachen und erklären“ (Kognitives sowie psychomotorisches Lernziel)

„Die Kinder können den Tunnel- und den Krallengriff sicher anwenden“ (Psychomotorisches Lernziel)

5.1.3 Empfehlungen

Das Nennen von Lernzielen im Lernprozess regt Lernende dazu an, nachzuvollziehen, was von ihnen erwartet wird und sich selbst Ziele zu setzen (Hadwin & Winne, 2001). Dies gilt insbesondere, wenn Lernziele spezifische Anforderungen beinhalten und nicht unpräzise und allgemein formuliert sind (Jian & Ellen, 2011). Aus diesem Grund sollten bisher nicht als Lernziele klassifizierte Formulierungen überarbeitet werden und auch bereits formulierte Lernziele hinsichtlich unterschiedlicher zu erreichender Niveaustufen oder Lösungswege präzisiert werden, um so durch einen höheren Lernertrag den Transfererfolg in die Praxis zu erhöhen.

Des Weiteren ist zu überprüfen, inwiefern die dargestellte Dominanz kognitiver Lernziele bei Genussbotschafter/innen und psychomotorischer sowie kognitiver Lernziele bei Kindern intendiert ist, um die Module gegebenenfalls um Lernziele der anderen Bereiche zu ergänzen. Daraus ergibt sich, dass nach Ergänzung und Präzisierung der Lernziele zu überprüfen ist, inwiefern die in den Onlinemodulen dargestellten Inhalte geeignet sind, um die formulierten Lernziele zu erreichen. Letztlich sind gegebenenfalls Anpassungen der Lernmaterialien an die veränderten Lernziele vorzunehmen.

5.2 Bildungsmaterialien: Motivationsförderung

5.2.1 Methode

Zur Auswertung der Bildungsmaterialien wurden zunächst die 17 Rezepte betrachtet, welche unabhängig vom Einsteigerkochkurs als eigenständige Datei aus dem Onlineportal heruntergeladen werden können. Bestandteil der Analyse waren die jeweiligen Hinweise der Rand- und Fußzeile, welche konkrete Umsetzungshinweise zum pädagogischen Kochen mit Kindern enthalten. Die nachfolgenden Befunde beziehen sich auf insgesamt N=100 Textbausteine mit insgesamt 156 Sätzen.

Warmer Haferbrei mit Obst

- 1** Die Vanilleschote längs aufschneiden. Das Vanillemark herauskratzen und zusammen mit der Zimtstange in einen Kochtopf geben.
- 2** Die Milch dazugeben und unter Rühren aufkochen lassen.
- 3** Die Haferflocken zugeben, unterrühren und den Brei einmal aufkochen. Den Topf vom Herd nehmen und den Brei bei geschlossenem Deckel bis zum Servieren quellen lassen.
- 4** Die Orange halbieren und den Saft auspressen und in die Schüssel geben.
- 5** Die Äpfel waschen, trockenreiben und den Stiel entfernen. Danach die Äpfel achteln, die Kerngehäuse entfernen. Die Äpfel in kleine Stücke schneiden und zu dem Orangensaft geben.
- 6** Den Haferbrei nochmals umrühren, die Zimtstangen entfernen und den Brei zum Obst in die Schüssel geben. Alles vermischen. Mit Honig abschmecken.

Tipps & Tricks

Besteht keine Verschluckungsgefahr, können die Kinder eine Handvoll Walnüsse zerkleinern und als Dekor über den Haferbrei geben. Alternativ eignen sich auch Rosinen. Statt die Äpfel zu schneiden, können diese auch geraspelt werden.



Das Herauskratzen des Marks mit der Messerrückseite kann für jüngere Kinder schwierig sein. Assistieren Sie ihnen bei Bedarf und erklären Sie dabei, was Sie tun.

Achtung: Milch kocht schnell über! Bleiben Sie dabei und lassen die Kinder beobachten, wie die Milch aufsteigt.

Mit einem stabilen Tritthocker können die Kinder abwechselnd selbst umrühren.

Machen Sie die Kinder auf den fruchtig-aromatischen Duft der aufgeschnittenen Orange aufmerksam.

Werden die Apfelspalten auf die glatte Seite gelegt, können sie beim Schneiden nicht so leicht wegrutschen. Die Säure im Orangensaft verhindert, dass die Apfelstücke braun werden.

Das Abschmecken übernehmen alle Kinder gemeinsam.



Zimt ist nicht gleich Zimt: Wir empfehlen Ceylon-Zimt. Sein Aroma ist feiner und er enthält – anders als Cassia-Zimt – praktisch kein gesundheitsschädliches Cumarin. Ceylon-Zimtstangen bestehen aus mehreren feinen, ineinander gerollten Rinden. Cassia-Zimtstangen bestehen aus nur einer dicken Rinde.

Praktische Ernährungsbildung für Kinder. Eine Initiative von:



BARMER

Stand 09/17

Abbildung 4: Design einer Rezeptrückseite

5.2.2 Rezepte: Ergebnisse

Die Bildungsmaterialien erhalten eine hohe Anzahl motivationaler Hinweise, welche bei entsprechender Umsetzung das Kocherlebnis der Kinder positiv beeinflussen können. In den Hinweisen der Rezepte ließen sich insgesamt N=67 Formulierungen identifizieren, welche den Genussbotschafter/inne/n konkrete Tipps dazu geben, wie sie das Autonomieerleben, Kompetenzerleben und die soziale Eingebundenheit der Kinder

und Jugendlichen unterstützen können. Pro Rezept ergeben sich somit im Durchschnitt 3.9 motivationsunterstützende Hinweise, wobei der Bereich der sozialen Einbindung mit circa 25.4% aller Hinweise leicht unterrepräsentiert erscheint (Abbildung 5).

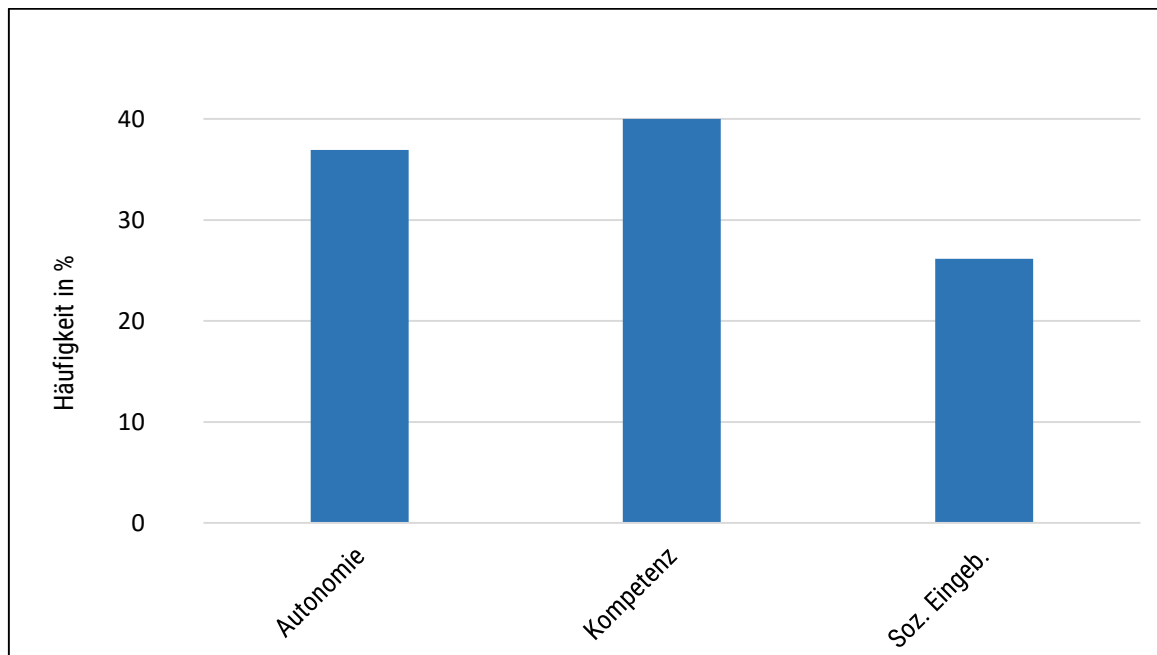


Abbildung 5: Motivationsförderliche Hinweise in den Rezepten

Darüber hinaus ist festzuhalten, dass es Rezepte gibt, in denen nicht alle motivationsförderlichen Bereiche der „Basic Needs“ thematisiert werden beziehungsweise insgesamt nur 1 bis 2 Hinweise gegeben werden. Weiterhin kritisch zu betrachten ist auch die Tatsache, dass zahlreiche Inhalte zwar in den Onlinemodulen thematisiert werden, nicht jedoch in den Rezepten zu finden sind. Dies betrifft hauptsächlich Hinweise zur Unterstützung des Autonomie- und Kompetenzerlebens (Abbildung 5).

Autonomieerleben

Der Befriedigung des Bedürfnisses nach Selbstbestimmung wird in den Rezepten Rechnung getragen, indem darauf hingewiesen wird, dass Kinder die Portionierung ihrer Speisen selbst übernehmen dürfen (3 Hinweise), Lebensmittel wie Rahm separat bereitgestellt werden sollen (4 Hinweise) oder die Kinder über die zu verwendende Küchentechnik entscheiden dürfen (2 Hinweise). Die Möglichkeit der freien Wahl wird den Kindern ebenfalls ermöglicht, in dem sie eigenständig das Abschmecken übernehmen dürfen (11 Hinweise). In den Rezepten finden sich zahlreiche Hinweise auf Tätigkeiten, bei denen die Genussbotschafter/innen den Kindern assistieren sollen. Darüber hinaus werden an drei Stellen diese Hinweise durch die

konkrete Aufforderung „[...] und erklären Sie dabei, was Sie tun“ ergänzt. Den Kindern wird durch die Erklärung des Vorgehens die Möglichkeit gegeben, die Anregungen und Vorgaben besser zu verstehen, und sie sind dadurch eher bereit, ihr Verhalten daran zu orientieren.

Kompetenzerleben

An fünf Stellen werden Hinweise gegeben, welche Tätigkeiten besonders für kleine Kinder geeignet sind („Das Zerkleinern des Salates eignet sich besonders für kleine Kinder“), Probleme darstellen („Das Herauskratzen des Marks [...] kann für jüngere Kinder schwierig sein“) bzw. alternative Vorgehensweisen verdeutlichen („Die Rosmarin-Nadeln können die Kinder zerschneiden oder mit den Fingern kleinzupfen“). An 13 Stellen wird darauf hingewiesen, den Kindern bei bestimmten Tätigkeiten bei Bedarf zu assistieren und somit eine gewisse den Tätigkeiten innewohnende Herausforderung verdeutlicht. Es folgen jedoch keine konkreten Vorschläge, wie diese Unterstützung realisiert werden kann. An vier Stellen werden die pädagogischen Fachkräfte darauf hingewiesen, die Kinder bei einer Tätigkeit zu unterstützen. Dies impliziert, dass alle Kinder bei diesen Tätigkeiten Hilfe benötigen und verhindert möglicherweise, dass pädagogische Fachkräfte nur die Unterstützung geben, die auch tatsächlich benötigt würde. Während dies bei sicherheitsrelevanten Hinweisen (zwei Hinweise) „Assistieren Sie den Kindern bei dem Herausholen des heißen Bleches“ nachvollziehbar erscheint, ist zu überprüfen, ob diese Festlegung in der Formulierung „Assistieren Sie beim Durchschneiden von Zwiebel und Sellerie“ notwendig ist.

Eine Abstufung findet sich auch bei den Formulierungen „Zeigen Sie den Kindern [...]“ (zwei Hinweise) sowie „Zeigen Sie den Kindern bei Bedarf [...]“ (ein Hinweis).

Soziale Eingebundenheit

In den Rezepten finden sich an insgesamt 17 Stellen Hinweise, die die soziale Eingebundenheit der Kinder unterstützen. An neun Stellen wird darauf hingewiesen, dass das Abschmecken des Rezeptes beziehungsweise die Garprobe alle Kinder gemeinsam übernehmen. Hilfestellungen, die sich darauf beziehen, wie mehrere Kinder an bestimmten Arbeitsprozessen beteiligt werden können (z.B.: „Die Erdbeeren schrittweise pürieren, so können mehrere Kinder beteiligt werden“), finden sich in den Rezepten achtmal wieder.

5.2.3 Onlinemodule: Ergebnisse

Die Kochmodule ergänzen die Rezepte nicht nur um je ein Thema des Tages und eine Arbeitstechnik, sondern spielen durch weitere motivationsförderliche Hinweise eine entscheidende Rolle für die Entwicklung persönlicher Ziele, Interessen und Motive der Kinder. Besonders hervorzuheben sind dabei die zahlreichen Differenzierungshinweise inklusive konkreter Lösungsmöglichkeiten, welche den Genussbotschafter/innen als Orientierung dienen und es ihnen ermöglichen, das Anforderungsniveau der Tätigkeit bestmöglich

auf das Fähigkeitsniveau der Kinder abzustimmen. In den Onlinemodulen werden insbesondere Aspekte der Kompetenzunterstützung angesprochen (Abbildung 6).

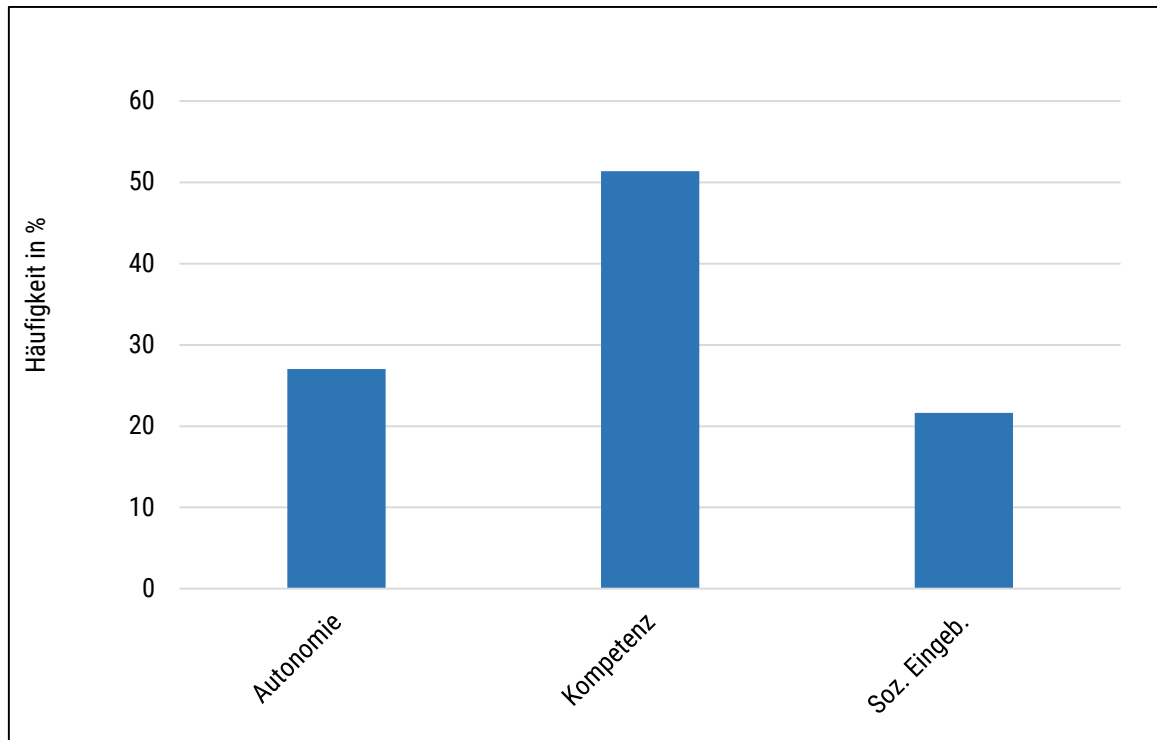


Abbildung 6: Motivationsförderliche Hinweise in den Onlinemodulen

Teilweise sind die Hinweise in den Onlinemodulen allerdings nicht ideal platziert. Beim Hinweis zur gegenseitigen Unterstützung beispielsweise fallen drei Probleme auf: (1) Der Hinweis findet sich in der Unterkategorie „Planung Schule“ wieder, welcher möglicherweise durch Genussbotschafter/innen von Kitas nicht aufgerufen wird. (2) Es ist notwendig, die Maus an der entsprechenden Stelle zu platzieren, um den relevanten Text angezeigt zu bekommen. (3) Die entscheidenden Informationen finden sich in der Mitte des Textes und passen nicht zur Überschrift. Auch der Hinweis darauf, die Kinder so viel wie möglich selbst machen zu lassen, ist an der gleichen Stelle platziert worden.



Abbildung 7: Designbeispiel motivationsförderlicher Hinweise in den Onlinemodulen

Autonomieerleben

Innerhalb der Kochmodule wurden zehn Hinweise identifiziert (27%), die das Autonomieerleben der Kinder unterstützen. Während auf das gemeinsame Abschmecken mit den Kindern in den Rezepten an elf Stellen hingewiesen wird, findet sich dieser Hinweis in den Kochmodulen nicht wieder. Der Großteil der Hinweise (fünf Hinweise) adressiert das eigenständige Anrichten des Essens, indem einzelne Bestandteile separat serviert werden oder ein Buffet aufgebaut werden soll.

In den Kochmodulen wird erstmalig aufgeführt, dass die Kinder ihren Arbeitsplatz eigenständig einrichten sollen (ein Hinweis). Ebenfalls erstmalig fokussiert wird die starke Einbindung der Kinder in die Auswahl und Variation der Rezepte (drei Hinweise).

Kompetenzerleben

Insgesamt lassen sich 20 Hinweise identifizieren (51.4), wie Kinder in ihrem Bestreben, sich kompetent zu fühlen, unterstützt werden können. Es werden sieben Hinweise gegeben, welche Tätigkeiten in bestimmten Altersgruppen Schwierigkeiten bereiten. Anders als in den Rezepten wird an diesen Stellen nicht nur darauf hingewiesen, dass die pädagogische Fachkraft die Kinder unterstützen soll, sondern es wird ein konkreter Vorschlag unterbreitet, welche Form der Unterstützung sich anbietet. Diese Differenzierung wird weiterhin

unterstützt, indem die pädagogischen Fachkräfte angeregt werden, im Vorfeld des Kochens das Fähigkeitsniveau der Kinder einzuschätzen und die Arbeitsvorgänge entsprechend daran anzupassen (ein Hinweis). Im Kontext dieser Adaptivität wird darauf hingewiesen, die Kinder möglichst viel selbst machen zu lassen (zwei Hinweise) und nicht nur ausschließlich selbst zu unterstützen, sondern auch eine gegenseitige Unterstützung unter den Kochkindern anzuregen (ein Hinweis).

Soziale Eingebundenheit

Die acht Stellen (21.6%), die Hinweise auf die Unterstützung der sozialen Eingebundenheit der Kinder geben, adressieren Tätigkeiten, bei denen sich die Kinder abwechseln sollen und somit möglichst alle Kinder eingebunden werden. Im Gegensatz zu den zahlreichen Hinweisen in den Rezepten finden sich in den Kochmodulen keine Hinweise darauf, dass das Abschmecken ein Prozess ist, der mit allen Kindern gemeinsam erfolgen sollte.

5.2.4 Empfehlungen

1. Soziale Eingebundenheit sollte stärker in den Rezepten thematisiert werden
2. Ergänzen Sie die Rezepte so, dass jeder Bereich in jedem Rezept thematisiert wird
3. Geben Sie möglichst häufig Differenzierungshinweise und erklären Sie konkrete Handlungsmöglichkeiten.
4. Verdeutlichen Sie, dass die Kinder so viel wie möglich selbst machen sollten und nur bei Bedarf geholfen werden soll.
5. Weisen Sie die Genussbotschafter/innen darauf hin, ihre Hilfeleistungen zu erklären.
6. Ergänzen Sie die Rezepte um Hinweise, die ausschließlich in den Online Modulen thematisiert werden oder schaffen sich eine analoge Variante des Grundlagenmoduls
7. Erhöhen Sie die Sichtbarkeit relevanter Hinweisen in den Online Modulen

5.3 Videografierte Fortbildungen: Perspektive Trainer/innen

5.3.1 Methode

Die Trainer/innen erhielten jeweils im Anschluss an eine der zwölf ??? videografierten Fortbildungen einen Fragebogen ausgehändigt. Das Ausfüllen des Fragebogens vor Ort nahm ca. 20 Minuten in Anspruch. Die Fragebogendaten wurden elektronisch eingelesen und mithilfe der Software Remark in eine Excel-Tabelle eingelesen. Für statistische Analysen wurden die etablierten Programme R (R Core Team, 2017) und SPSS (IBM) genutzt.

Die Trainer/innen (14% männlich) waren zum Zeitpunkt der Erhebung zwischen 30 und 56 Jahre alt. Ein Großteil der Trainer/innen ist entweder ausschließlich Oekotropholog/in/e oder übt darüber hinaus einen anderen Beruf aus (71%). Ergänzende Berufe sind Paar- und Familientherapeut/in, Erzieher/in, Konditor/in oder Küchenmeister/in. Trainer/innen ohne oekotrophologischen Hintergrund waren Küchenmeister/in und Ernährungsberater/in sowie Bildungsreferent/in und Referent/in im Team Bildungsprogramm.

Den jetzigen Beruf üben sechs Trainer/innen erst zwischen null und zehn Jahren aus, vier Trainer/innen sind schon 10-20 Jahre in diesem Beruf tätig und weitere vier Trainer/innen bereits 20-30 Jahre. Für die Sarah Wiener Stiftung waren die Trainer/innen zwischen 6 Monaten und 2 Jahren tätig ($M = 1.23$, $SD = 0.44$). 86% der Trainer/innen haben bereits eigene Erfahrungen in der Arbeit mit Kindern gesammelt. Die Trainer/innen sind in unterschiedlichem Zeitumfang für die Stiftung tätig. Die grob geschätzte Gesamtzahl der gehaltenen Fortbildungsstunden im vorangegangenen Kalenderjahr reichte von 0 bis 450 ($M = 245$ Stunden, $SD = 155$; ca. 30 Fortbildungen bei einer 8stündigen Veranstaltung).

Für die Auswertung wurden zusammengehörige Frageitems zu Skalen zusammengefasst. Tabelle 3 beinhaltet die gebildeten Skalen mit je einem Beispielitem und dem zugehörigen Reliabilitätswert. Für eine akzeptable interne Konsistenz der Skalen sollte Cronbach's Alpha größer als .70 sein (Blanz, 2015). Die aus der Forschung adaptierten Skalen *Lernklima* und *Nachhaltigkeit* weisen in beiden erfassten Dimension der Relevanz („Es ist mir wichtig, ...“) und des Kompetenzerlebens der Umsetzung („Es ist mir gelungen, ...“) geringere Werte auf, was darauf zurückgeführt werden kann, dass nur 14 Trainer/innen befragt wurden und eine eher niedrige Varianz im Antwortverhalten der Befragten existierte. Die Skalen *Aktives Lernen* und *Inhaltliche Klarheit und Strukturierung* konnten durch diese Tatsache nicht gebildet werden.

Tabelle 3: Skalen der Selbsteinschätzung der Trainer/innen

Skala	Item- anzahl	Beispielitem		Cronbach's Alpha	
		Es ist mir wichtig...	Es ist mir gelungen...	wichtig	gelungen
Inhaltsfokus	3	..., dass den GB die Wirkung ihres pädagogischen Handelns auf das Lernen der Kinder/Jugendlichen bewusst gemacht werden.		.77	.62
Kollektive Teilnahme	3	..., dass die GB im Austausch voneinander lernen.		.73	.64
Kohärenz	2	..., dass in der Fortbildung die Vorerfahrung der GB angemessen berücksichtigt wird.		.75	.28
Kognitive Aktivierung	6	..., verschiedene Lösungsmöglichkeiten und Ansätze zur Diskussion zu stellen.		.74	.77
Lernklima	5	..., dass die GB die Stimmung als angenehm empfinden.		.61	.54
Nachhaltigkeit	3	..., dass die GB in der Fortbildung viel für ihren pädagogischen Alltag lernen.		.49	.61

5.3.2 Ergebnisse

Für die Vorbereitung der Fortbildungen investierten die Trainer/innen im Schnitt 2 Stunden und 15 Minuten ($SD = 33$ min, Minimum: 1h 30 min, Maximum: 3h 30min). Die Trainer/innen schätzen die Bedeutung der Kriterien effektiver Fortbildungen und der Merkmale erfolgreicher Lehr-Lernsituationen für die Gestaltung einer Genussbotschafter/innen-Fortbildung sehr hoch ein ($M = 5.45$, $SD = 0.43$, 6-stufige Likert-Skala). Besonderes Augenmerk legen Sie dabei auf eine positive Lern-atmosphäre ($M = 5.79$, $SD = 0.44$, 6-stufige Likert-Skala).

Die Umsetzung der Bereiche schätzen sie sehr gelungen ein ($M = 5.13$, 6-stufige Likert-Skala). Dabei ist eine selbstkritische Tendenz zu erkennen, da sie die Umsetzung im Mittel 0.32 Punkte geringer einschätzen als die jeweilige subjektive Bedeutung. Mit einem Mittelwert von $M = 4.83$ ($SD = 0.57$, 6-stufige Likert-Skala) wird das Kompetenzerleben der *Kognitiven Aktivierung* am niedrigsten aller erfassten Dimensionen eingeschätzt, wenngleich betont werden muss, dass dies dennoch als eher zustimmend anzusehen ist.

Zwischen der subjektiven Bedeutung der jeweiligen Bereiche und dem Kompetenzerleben zeigen sich statistisch signifikante Zusammenhänge. Je höher die Trainer/innen die Bedeutung der Dimension *Kollektive Teilnahme* ($r = 0.89$, $p < .000$), *Kognitive Aktivierung* ($r = 0.83$, $p < .001$), *Nachhaltigkeit* ($r = 0.72$, $p = .008$) und *Lernklima* ($r = 0.58$, $p = .049$) einschätzten, desto höher schätzten Sie auch ihr Kompetenzerleben im jeweiligen Bereich ein.

Tabelle 4: Skalen der Selbsteinschätzung der Trainer/innen

Skala		Mittelwert (M)	Standardabweichung (SD)
Inhaltsfokus	Relevanz	5.44	0.66
	Umsetzung	5.17	0.52
Kollektive Teilnahme	Relevanz	5.47	0.54
	Umsetzung	5.11	0.66
Kohärenz	Relevanz	5.38	0.53
	Umsetzung	5.13	0.57
Kognitive Aktivierung	Relevanz	5.23	0.44
	Umsetzung	4.83	0.57
Lernklima	Relevanz	5.79	0.22
	Umsetzung	5.52	0.37
Nachhaltigkeit/Transfer	Relevanz	5.53	0.38
	Umsetzung	5.25	0.53

Anmerkung. Likert-Skala von 1 = „trifft gar nicht zu“ bis 6 = „trifft voll zu“.

Inhaltsfokus

Die Bedeutung des Bereiches *Inhaltsfokus* wird durch die Trainer/innen im Mittel hoch eingeschätzt ($M = 5.44$, $SD = 0.66$, 6-stufige Likert-Skala). Auffällig im Bereich der Relevanz ist, dass Trainer/in B lediglich einen Wert von 3.67 angibt, was auf die zwei durchschnittliche Einschätzungen (Itemwert 3) der Items „Es ist mir wichtig, dass in der Fortbildung deutlich wird, wie eng das Ess- und Kochverhalten der Lehrer/innen und Erzieher/innen mit dem Ess- und Kochverhalten der Kinder/Jugendlichen verknüpft ist“ und „Es ist mir wichtig, dass den GB die Wirkungen ihres pädagogischen Handelns auf das Lernen der Kinder/Jugendlichen bewusst gemacht werden“ zurückzuführen ist.

Das Kompetenzerleben schätzten die Trainer/innen ihrem Empfinden nach ebenfalls hoch ein ($M = 5.17$, $SD = .52$, 6-stufige Likert-Skala). Im Vergleich zwischen den Trainer/inne/n schätzt Trainer/in B das eigene Kompetenzerleben des *Inhaltsfokus* am niedrigsten ein ($M = 4.33$, 6-stufige Likert-Skala), da die Umsetzung der bereits genannten Items scheinbar nur bedingt gelang (Itemwert 4). Darüber hinaus weichen Trainer/in G und K ($M = 4.67$, 6-stufige Likert-Skala) am stärksten vom Gruppenmittelwert ab. Trainer/in C und L attestieren sich hingegen ein rundum hohes Kompetenzerleben (Itemwert 6).

Die Differenz zwischen Relevanz und Kompetenzerleben fällt insgesamt nur gering aus ($M = -.28$). Die höchste Abweichung zeigt Trainer/in K ($M = 4.67$, 6-stufige Likert-Skala), deren geringe Einschätzung des Kompetenzerlebens auf das Item „Es ist mir gelungen, dass den GB die Wirkungen ihres pädagogischen

Handelns auf das Lernen der Kinder/Jugendlichen bewusstgemacht werden“ (Itemwert 4) zurückgeführt werden kann.

Kollektive Teilnahme

Die Bedeutung der *Kollektiven Teilnahme* wird durch die Trainer/innen im Mittel sehr hoch eingeschätzt ($M = 5.47$, $SD = .54$, 6-stufige Likert-Skala). Trainer/in J weist den geringsten Wert (4) auf, was bedingt ist durch die Einschätzung der Aussagen (Itemwert jeweils 4) „*Es ist mir wichtig, dass die GB gut zusammenarbeiten*“, „*Es ist mir wichtig, dass die GB im Austausch voneinander lernen*“ und „*Es ist mir wichtig, dass GB in der Fortbildung im Austausch mit anderen Teilnehmer/inne/n über ihr pädagogisches Handeln reflektieren*“.

Mit $M = 5.45$ ($SD = 0.66$, 6-stufige Likert-Skala) schätzen die Trainer/innen insgesamt das Kompetenzerleben äußerst gelungen ein. Trainer/in K weicht allerdings mit der Einschätzung ($M = 3.33$, 6-stufige Likert-Skala) deutlich von der Einschätzung der anderen Trainer/innen ab. Von den bereits geschilderten Items schätzt sie/er die beiden erstgenannten lediglich mit dem Wert 3 ein. Die Differenz zwischen Relevanz und Kompetenzerleben fällt ebenfalls gering aus, stellt aber im Vergleich mit den anderen Skalen den zweithöchsten Wert dar ($M = -.36$). Im Vergleich der Trainer/innen untereinander zeigt sich ein eher homogenes Bild (Min = 0.00, Max = -0.67).

Kohärenz

Auch die Bedeutung der *Kohärenz* wird durch die Trainer/innen im Mittel als hoch eingeschätzt ($M = 5.47$, $SD = 0.54$, 6-stufige Likert-Skala). Trainer/in K findet es im Vergleich mit den anderen Trainer/inne/n am wenigsten wichtig, „*dass in der Fortbildung die Vorerfahrung der GB angemessen berücksichtigt wird*“ (Wert 4) und „*dass die Fortbildungsinhalte zu den Erwartungen/ Bedürfnissen der GB passen*“.

Während die Trainer/innen sich im Mittel auch im Bereich der *Kohärenz* ein hohes Kompetenzerleben empfinden ($M = 5.13$, $SD = 0.57$, 6-stufige Likert-Skala), schätzt dies Trainer/in K nur mäßig ein (Wert 4), was in gleichem Maße auf die Beantwortung der beiden genannten Items zurückzuführen ist. Mit einem Wert von -1.5 besteht bei diese/r/m Trainer/in auch die größte Abweichung zwischen eingeschätzter Relevanz und wahrgenommenen Kompetenzerleben. Insgesamt zeigt sich eine geringe Differenz zwischen beiden Einschätzungsaspekten ($M = -0.25$).

Kognitive Aktivierung

Der Bereich *Kognitive Aktivierung* wird durch die Trainer/innen als relevant erachtet ($M = 5.23$, $SD = 0.44$, 6-stufige Likert-Skala), wenngleich dies im Vergleich der Qualitätsbereiche untereinander den geringsten

Wert darstellt. Am wenigsten gelang es den Trainer/inne/n insgesamt hierbei, den Genussbotschafter/innen genügend Möglichkeiten zu geben, selbstständig zu arbeiten ($M = 4.25$, $SD = 1.29$, 6-stufige Likert-Skala).

Auch das Kompetenzerleben der *Kognitiven Aktivierung* wird im Vergleich zu den anderen Bereichen durch die Trainer/innen am geringsten eingeschätzt ($M = 4.83$, $SD = 0.57$, 6-stufige Likert-Skala). Trainer/in J attestiert sich mit $M = 3.63$ (6-stufige Likert-Skala) nicht nur den geringsten Wert aller Trainer/innen innerhalb der Skala *Kognitive Aktivierung*, sondern auch die geringste Ausprägung über alle Bereiche hinweg. Dieser Befund beruht im Wesentlichen auf den Einschätzungen, dass die Reflexion der Genussbotschafterinnen sowohl über ihre pädagogischen Angebote allgemein (Wert 2) als auch über ihre ernährungs- und gesundheitsbezogenen Angebote in ihrer Einrichtung im speziellen (Wert 2) nur wenig gelungen sei.

Lernklima

Sowohl die Bedeutung ($M = 5.79$, $SD = 0.22$, 6-stufige Likert-Skala) als auch das Kompetenzerleben ($M = 5.52$, $SD = 0.37$, 6-stufige Likert-Skala) des *Lernklimas* wird durch die Trainer/innen am höchsten ausgeprägt eingeschätzt. Trainer/in D schätzt diesen Bereich mit einem Wert von 5.29 am geringsten ein. Sowohl den absolut geringsten Wert ($M = 4.86$, 6-stufige Likert-Skala) als auch die größte Differenz (-0.85) lässt sich bei Trainer/in B finden.

Nachhaltigkeit/Transfer

Die Bedeutung der *Nachhaltigkeit* wird durch die Trainer/innen im Mittel sehr hoch eingeschätzt ($M = 5.53$, $SD = 0.38$, 6-stufige Likert-Skala). Am stärksten weicht Trainer/in D mit $M = 4.67$ (6-stufige Likert-Skala) vom Gruppenmittelwert ab, was auf die Bewertung des Items „Es ist mir wichtig, dass die GB in der Fortbildung viel für ihren pädagogischen Alltag lernen“ (Wert 4) zurückzuführen ist.

Ebenfalls erlebten sich die Genussbotschafter/innen im Mittel sehr kompetent ($M = 5.25$, $SD = 0.53$, 6-stufige Likert-Skala). Die Abweichung von der subjektiven Bedeutung kommt dadurch zustande, dass es den Trainer/inne/n im Vergleich zu den anderen Items der Skala *Nachhaltigkeit* am schwersten gefallen ist, konkrete Bezüge zum pädagogischen Alltag der Genussbotschafter/innen herzustellen ($M = 5.08$, $SD = 0.79$, 6-stufige Likert-Skala).

5.3.3 Empfehlungen

Die Trainer/innen messen den Kriterien effektiver Fortbildungen und erfolgreicher Lehr-Lernsituationen eine hohe Bedeutung zu und schätzen die Umsetzung dieser Bereiche im Rahmen eigenen Kompetenzerlebens als gelungen ein. Nachfolgend angeführte Empfehlungen fokussieren aus dem Grund eher Bereiche, in denen trotz bereits hoher Qualität am meisten Potenzial für die Weiterentwicklung aus Sicht der Lehr-Lern-Forschung besteht.

Im allgemeinen Vergleich der Qualitätsbereiche sollte hauptsächlich der Aspekt der *Kognitiven Aktivierung* adressiert werden, da die Umsetzung dieses Bereichs am wenigsten gelungen eingeschätzt wird. Darüber hinaus herrscht bei diesem Bereich die größte Diskrepanz zwischen subjektiver Bedeutung der Relevanz und dem wahrgenommenen Kompetenzerleben. Die Trainer/innen sollten folglich darin geschult werden, verschiedene Lösungsmöglichkeiten und Ansätze zur Diskussion zu stellen sowie den Genussbotschafter/innen Möglichkeiten zu geben, selbstständig zu arbeiten und ihre pädagogischen Angebote zu reflektieren.

Eine weitere Handlungsempfehlung ergibt sich aus der Diskrepanz zwischen subjektiver Bedeutung und gelungener Umsetzung im Qualitätsbereich *Kollektive Teilnahme*. Darüber hinaus liegen in diesem Bereich die Qualitätseinschätzungen der einzelnen Fortbildungen am stärksten auseinander. Dieser Bereich könnte positiv ausgebaut werden, indem Gruppenarbeiten implementiert werden, in denen im Austausch mit den anderen Teilnehmenden über das eigene pädagogische Handeln reflektiert und stärker noch im Austausch voneinander gelernt werden kann.

Weiterhin sollten die Trainer/innen dabei unterstützt werden, wie sie die Fortbildung zeitlich strukturieren können und Genussbotschafter/innen motiviert werden können, aktiv bei der Sache zu sein und den eigenen pädagogischen Alltag im Kontext der Initiative zu reflektieren.

5.4 Videografierte Fortbildungen: Perspektive Genussbotschafter/innen

5.4.1 Methode

Die Genussbotschafter/innen (N=142) erhielten jeweils im Anschluss an eine videografierte Fortbildung einen Fragebogen ausgehändigt. Das Ausfüllen des Fragebogens vor Ort nahm ca. 20 Minuten in Anspruch. Die Fragebogendaten wurden elektronisch eingelesen und mithilfe der Software Remark in eine Excel-Tabelle eingelesen. Für statistische Analysen wurden die etablierten Programme R (R Core Team, 2017) und SPSS (IBM) genutzt.

Table 5: Skalen der Selbsteinschätzung der Genussbotschafter/innen

Skala	Itemanzahl	Beispielitem	Cronbach's Alpha
Aktives Lernen	5	In der Fortbildung konnte ich mich aktiv einbringen.	0.72
Inhaltsfokus	3	In der Fortbildung wurde deutlich, welche Wirkungen mein Handeln auf das Lernen der Kinder/Jugendlichen haben kann.	0.62
Kollektive Teilnahme	3	In der Fortbildung habe ich im Austausch mit anderen Teilnehmer/inne/n über mein generelles pädagogisches Handeln reflektiert.	0.60
Kohärenz	2	Die Fortbildungsinhalte passten genau zu meinen Erwartungen/Bedürfnissen.	0.50
Inhaltliche Klarheit und Strukturierung	4	Die Fortbildung war zielführend aufgebaut.	0.64
Kognitive Aktivierung	6	In der Fortbildung standen verschiedene Lösungsmöglichkeiten und Ansätze zur Diskussion.	0.72
Lernklima	5	In der Fortbildung empfand ich die Stimmung als angenehm.	0.56
Nachhaltigkeit	3	In der Fortbildung wurden konkrete Handlungen bezüglich der Umsetzung der Inhalte aus Ich kann kochen! Besprochen.	0.56

Anmerkung. Likert-Skala von 1 = „trifft gar nicht zu“ bis 6 = „trifft voll zu“.

5.4.2 Ergebnisse

Die Genussbotschafter/innen schätzen sämtliche Qualitätsdimensionen sehr hoch ein. Besonders hoch bewerten Sie den Bereich der *Inhaltlichen Klarheit und Strukturierung* ($M = 5.73$, $SD = .39$, 6-stufige Likert-Skala). Die Qualitätsdimension, die im Vergleich mit den anderen Dimensionen am niedrigsten einge-

schätzt wurde, ist *Kollektive Teilnahme* ($M = 4.87$, $SD = 0.82$, 6-stufige Likert-Skala). Da sämtliche Dimensionen insgesamt sehr hoch eingeschätzt wurden, sind sprachliche Formulierungen wie „Item X wurde am niedrigsten eingeschätzt“ nicht absolut, sondern vor dem Hintergrund dieser hohen Einschätzung zu betrachten.

Tabelle 6: Ergebnisse der Selbsteinschätzung der Genussbotschafter/innen

Skala	Mittelwert	Standardabweichung
Aktives Lernen	5.49	0.51
Inhaltsfokus	5.31	0.71
Kollektive Teilnahme	4.87	0.82
Kohärenz	5.08	0.82
Inhaltliche Klarheit und Strukturierung	5.73	0.39
Kognitive Aktivierung	5.12	0.69
Lernklima	5.53	0.48
Nachhaltigkeit	5.37	0.62

Anmerkung. Likert-Skala von 1 = „trifft gar nicht zu“ bis 6 = „trifft voll zu“.

Aktives Lernen

Der Bereich *Aktives Lernens* wird nach den Bereichen *Inhaltliche Klarheit und Strukturierung* sowie *Lernklima* am höchsten eingeschätzt ($M = 5.49$, $SD = 0.51$, 6-stufige Likert-Skala). Am „geringsten“ wurde das Item „In der Fortbildung konnte ich mein fachliches/pädagogisches Wissen aktiv einbringen“ eingeschätzt ($M = 5.10$, $SD = 1.01$, 6-stufige Likert-Skala). Abweichungen zwischen den Fortbildungen werden dahingehend deutlich, dass die Genussbotschafter/innen die aktiven Lerngelegenheiten in der Fortbildung G¹ am höchsten ($M = 5.78$, $SD = 0.47$, 6-stufige Likert-Skala) und in der Fortbildung J am niedrigsten ($M = 5.04$, $SD = .70$, 6-stufige Likert-Skala) einschätzten.

Inhaltsfokus

Die drei dem Bereich des *Inhaltsfokus* zugehörigen Items werden sehr ähnlich bewertet, was zu einem Mittelwert von $M = 4.31$ ($SD = 0.71$, 6-stufige Likert-Skala) führt. Die Analyse ergab, dass Fortbildung B ($M = 4.68$, $SD = 0.64$, 6-stufige Likert-Skala), Fortbildung C ($M = 4.94$, $SD = 1.25$, 6-stufige Likert-Skala) und Fortbildung N ($M = 4.96$, $SD = 0.30$, 6-stufige Likert-Skala) mit einem Wert kleiner 5.00 von den Genussbotschafter/innen am „niedrigsten“ eingeschätzt werden. Dies ist darauf zurückzuführen, dass es diesen

¹ Im Folgenden werden für die Fortbildungen alphabetische Buchstaben genutzt, um die Anonymisierung der Veranstaltungen zu gewährleisten.

Trainer/inne/n aus Perspektive der Genussbotschafter/innen im Vergleich zu den anderen weniger gelungen ist, zu verdeutlichen, wie eng das Ess- und Kochverhalten der Lehrer/innen und Erzieher/innen mit dem Ess- und Kochverhalten der Kinder/Jugendlichen verknüpft ist.

Kollektive Teilnahme

Am niedrigsten schätzen die Genussbotschafter/innen die *Kollektive Teilnahme* ein ($M = 4.87$, $SD = 0.82$, 6-stufige Likert-Skala). Dabei attestieren sich die Genussbotschafter/innen gut zusammengearbeitet haben ($M = 5.71$, $SD = 0.69$, 6-stufige Likert-Skala). Hingegen geben Sie an, vergleichsweise weniger von den Kolleg/inn/en gelernt ($M = 4.37$, $SD = 1.10$, 6-stufige Likert-Skala) und weniger im Austausch mit anderen Teilnehmenden ihr pädagogisches Handeln reflektiert zu haben ($M = 4.55$, $SD = 1.34$, 6-stufige Likert-Skala). Am niedrigsten wurde Fortbildung J ($M = 4.19$, $SD = 1.06$, 6-stufige Likert-Skala) diesbezüglich eingeschätzt.

Kohärenz

Auch das Aufzeigen von *Kohärenz* wird im Vergleich mit den anderen Qualitätsbereichen niedriger eingeschätzt ($M = 5.08$, $SD = 0.82$, 6-stufige Likert-Skala). Dabei zeigen sich über alle Fortbildungen hinweg keine Unterschiede zwischen den Items. Betrachtet man die Ebene der einzelnen Fortbildungen, stellt man fest, dass das Item „In der Veranstaltung wurde meine Vorerfahrung angemessen berücksichtigt“ in den Fortbildungen B ($M = 4.00$, 6-stufige Likert-Skala) und J ($M = 4.17$, 6-stufige Likert-Skala) etwas geringer eingeschätzt wurde. Darüber hinaus wurde die Fortbildung B ebenfalls eher gering hinsichtlich des Items „Die Fortbildungsinhalte passten genau zu meinen Erwartungen/ Bedürfnissen“ ($M = 4.43$, 6-stufige Likert-Skala) eingeschätzt, woraus sich insgesamt die niedrigste Einschätzung aller Fortbildungen ergibt ($M = 4.21$, $SD = 1.07$, 6-stufige Likert-Skala).

Inhaltliche Klarheit und Strukturierung

Die Fortbildungen werden hinsichtlich des Bereichs *Inhaltliche Klarheit und Strukturierung* am positivsten eingeschätzt ($M = 5.73$, $SD = 0.39$, 6-stufige Likert-Skala). Bezogen auf die Einschätzung der einzelnen Items des erfassten Bereiches zeigen sich keinerlei Unterschiede. Die Fortbildung B wird durch die Genussbotschafter/innen niedriger eingeschätzt ($M = 5.36$, $SD = 0.57$, 6-stufige Likert-Skala), wobei der Wert auch hier nur leicht unter den anderen liegt und immer noch deutlich positiv ausgeprägt ist.

Kognitive Aktivierung

Der Bereich *Kognitive Aktivierung* wird durch die Genussbotschafter/innen nach der *Kollektiven Teilnahme* im Vergleich zu den anderen geringer eingeschätzt ($M = 5.12$, $SD = 0.69$, 6-stufige Likert-Skala). Auffällig ist, dass den Genussbotschafter/innen eher durchschnittlich die eigenen Routinen des pädagogischen

Handelns bewusst geworden sind ($M = 4.78$, $SD = 1.15$, 6-stufige Likert-Skala) und über die pädagogischen Angebote für Kinder/Jugendliche reflektiert haben ($M = 4.82$, $SD = 1.30$, 6-stufige Likert-Skala). Die Fortbildung J wurde durch die Genussbotschafter/innen am kritischsten eingeschätzt ($M = 4.48$, $SD = .96$, 6-stufige Likert-Skala), wobei das Item „*In der Fortbildung standen verschiedene Lösungsmöglichkeiten und Ansätze zur Verfügung*“ am niedrigsten bewertet wird ($M = 4.00$, $SD = 1.28$, 6-stufige Likert-Skala).

Lernklima

Das *Lernklima* innerhalb der Fortbildungen wird deutlich wahrgenommen seitens der GB ($M = 5.53$, $SD = 0.48$, 6-stufige Likert-Skala). So wird gleichermaßen viel gelacht ($M = 5.76$, $SD = 0.49$, 6-stufige Likert-Skala) und die Stimmung als angenehm empfunden ($M = 5.84$, $SD = 0.44$, 6-stufige Likert-Skala). Einzig das Item „*In der Fortbildung haben wir uns auch kritisch ausgetauscht*“ wurde etwas niedriger eingeschätzt ($M = 4.82$, $SD = 0.57$, 6-stufige Likert-Skala) als die anderen Items. Die Einschätzung des kritischen Austauschs ($M = 4.22$, $SD = 1.09$, 6-stufige Likert-Skala) und inwiefern sich die Genussbotschafter/innen als Mitglied einer Lerngemeinschaft wahrnehmen ($M = 4.89$, $SD = 1.54$), führt dazu, dass die Fortbildung N insgesamt niedriger im Vergleich zu den anderen Fortbildungen eingeschätzt wird ($M = 5.20$, $SD = 0.62$, 6-stufige Likert-Skala).

Nachhaltigkeit

Im Bereich der *Nachhaltigkeit* wird das Item „*In der Fortbildung wurden konkrete Handlungen bezüglich der Umsetzung der Inhalte aus Ich kann kochen! besprochen*“ ($M = 5.79$, $SD = 0.60$, 6-stufige Likert-Skala) deutlich positiver eingeschätzt als die Items, inwiefern viel für den pädagogischen Alltag gelernt ($M = 5.11$, $SD = 0.97$, 6-stufige Likert-Skala) oder konkrete Bezüge zum eigenen pädagogischen Alltag hergestellt wurden ($M = 5.22$, $SD = 0.94$, 6-stufige Likert-Skala). Die Fortbildung B wird hierbei insgesamt am niedrigsten eingeschätzt ($M = 4.48$, $SD = 0.74$, 6-stufige Likert-Skala).

5.4.3 Empfehlungen

Auch durch die Genussbotschafter/innen wird die Qualität der Fortbildungen über alle Bereiche sehr hoch eingeschätzt. Nachfolgend angeführte Punkte adressieren die Bereiche, in denen trotz bereits hoher Qualität am meisten Potenziale identifiziert werden konnten.

Im allgemeinen Vergleich der Qualitätsbereiche aus Sicht der videografierten Genussbotschafter/innen stellt die *Kollektive Teilnahme* den Bereich dar, welcher zukünftig noch stärker adressiert werden sollte. Dieser Bereich könnte im Rahmen der Fortbildung verbessert werden, indem methodisch-didaktische Ansätze (u.a. Gruppenarbeitsphasen) implementiert werden, in denen der Austausch mit anderen Teilnehmenden über das eigene pädagogische Handeln und die individuellen Erfahrungen in der Umsetzung der Ich kann kochen!- Initiative intensiviert wird und Handlungsoptionen (auch als Spielräume) reflektiert werden. Betrachtet man die Qualitätsbereiche aus Perspektive der Qualität der einzelnen Fortbildungen, so sollten – ähnlich der externen Beobachtung – aufgrund der etwas auseinanderliegenden Einschätzungen der Genussbotschafter/innen der einzelnen Fortbildungen zusätzlich die *Kohärenz*, *der Inhaltsfokus* und die *Kognitive Aktivierung* stärker thematisiert werden. Bei einem Blick auf sehr konkrete Qualitätsaspekte wird deutlich, dass stärker die Vorerfahrungen der Genussbotschafter/innen einbezogen, die eigenen pädagogischen Angebote reflektiert sowie die eigenen Routinen des pädagogischen Handelns der Fachkräfte berücksichtigt und angesprochen werden sollten.

5.5 Videografierte Fortbildungen: Perspektive externe Beobachtung

5.5.1 Quantität

5.5.1.1 Methode

Um Aussagen über die Qualität der Fortbildungen machen zu können, ist es notwendig, diese in einem ersten Analyseschritt in vergleichbare Sinneinheiten zu unterteilen. Im Rahmen der Methode Videoanalyse wird daher zunächst die Analyse von „Sichtstrukturen“ unternommen (Häusler et al., 2019). Diese ermöglichen Aussagen über Unterschiede und Gemeinsamkeiten in den beobachtbaren Phasen der Fortbildung. Die hierzu notwendige Sequenzierung der videografierten Fortbildungen wurde unter Berücksichtigung der curricularen Fundierung anhand der inhaltlichen Phasen des „Ablaufplan einer Genussbotschafter/innenfortbildung“ (Tabelle 7) vorgenommen. Diese steht jeder/m Trainer/in als Orientierung zur Gestaltung der Fortbildung zur Verfügung.

Tabelle 7: Übersicht über Haupt- und Subphasen einer Genussbotschafter/innenfortbildung

Hauptphase	Subphase
Begrüßung und Einführung	Begrüßung
	Einstieg
	Vorstellung TN, Erwartungsabfrage Agenda
Die Stiftung und das Projekt	SWS und BARMER
	Praktische Ernährungsbildung
	Einsteiger-Kochkurs
So lernen Kinder essen	Imagefilm
	Bildungsauftrag Gesundheit
Bildungsauftrag Gesundheit und pädagogisches Kochen	Kochen ist mehr
	Pädagogisches Kochen Haltung und Rolle
Praxisteil	Verkostung
	Vorbereitung Küchenteil Kochen, Essen
Die Umsetzung in den Einrichtungen	Erarbeitung pädagogische Umsetzung
	Austausch
Das bieten wir Genussbotschafter/innen	Vorstellung Online-Portal
	Allgemeine Infos
Abschluss und Feedback	

Der beispielhafte Ablaufplan besteht aus neun Hauptphasen, welche sich aus insgesamt 22 Subphasen zusammensetzen. Die Subphase *Kochen, Essen, Aufräumen* wurde für die nachfolgenden Analysen der Sichtstrukturen in die Subphasen *Kochen* und *Essen* unterteilt. Die Phase des Aufräumens wurde entfernt, da diese Tätigkeit häufig parallel im Speiseraum/Gruppenraum und in der Küche erfolgte und aus technischen oder organisatorischen Gegebenheiten nicht oder nur teilweise videografiert werden konnte. Ebenfalls aus der Analyse ausgeschlossen wurde die Subphase *Vorbereitung Raum/Material*, die bis zu 1,5 Stunden vor der Fortbildung geschehen sollte und die videografiierende Person zu diesem Zeitpunkt noch nicht anwesend war.

5.5.1.2 Ergebnisse

Bestandteil der Auswertungen für die vorliegende Evaluation waren zunächst elf (der insgesamt 15) videografierten Fortbildungen². Die Daten zeigen, dass die Fortbildungsdauer (Ist-Vid: $M = 6:55:15$ h, $Min = 6:09:10$ h, $Max = 7:49:39$ h) nicht der intendierten Gesamtdauer von $7:55:00$ h (Soll) entspricht (Abbildung 8).

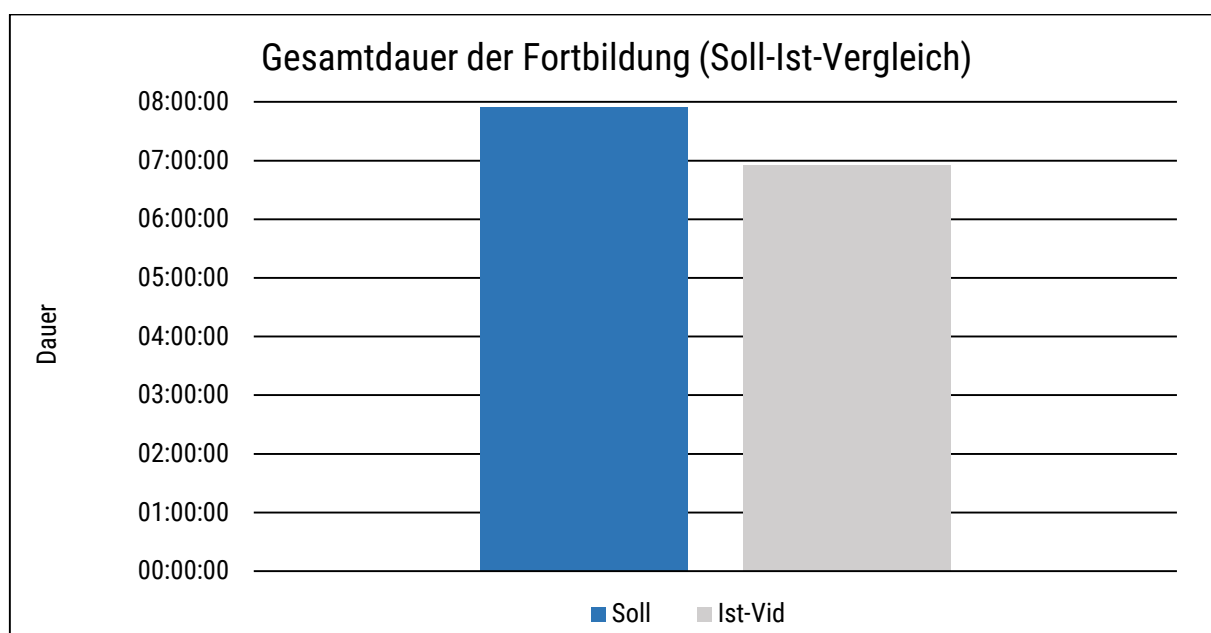


Abbildung 8: Durchschnittliche Gesamtdauer von $N = 11$ Genussbotschafter/innen-fortbildungen

Aus der Abbildung 9 wird deutlich, dass die Differenz zwischen intendierter Gesamtsollzeit und tatsächlich realisierter Gesamtzeit (Ist-Vid) sich nicht etwa daraus ergibt, dass nur eine bestimmte Hauptphase während der Fortbildungen inhaltlich nicht thematisiert wird, sondern mit Ausnahme der Hauptphasen *So lernen Kinder essen* und *Praxisteil Küche* durchschnittlich in jeder Hauptphase die realisierten Phasendauern

² Aufgrund einer unvollständig videografierten Fortbildung wurde diese für die Analyse der Sichtstrukturen im Rahmen der Phaseneinteilung nicht berücksichtigt.

geringer sind als die geplanten Phasendauern. Darüber hinaus ist an den dargestellten Minimum- und Maximumwerten ersichtlich, dass eine hohe Variabilität der Inhalte zwischen den einzelnen Fortbildungen besteht. Inwiefern diese unterschiedlichen inhaltlichen Gestaltungen auf Präferenzen der Trainer/innen zurückzuführen oder Ausdruck einer Anpassung an die Bedürfnisse der jeweiligen Teilnehmergruppe sind, kann zum jetzigen Zeitpunkt nicht beantwortet werden und wird im weiteren Verlauf der Evaluation aus Sicht der Lehr-Lern-Forschung durch die videobasierte Kodierung der Qualitätsaspekte der Fortbildung in Verbindung mit den Ergebnissen der Trainer/innen-befragungen untersucht werden.

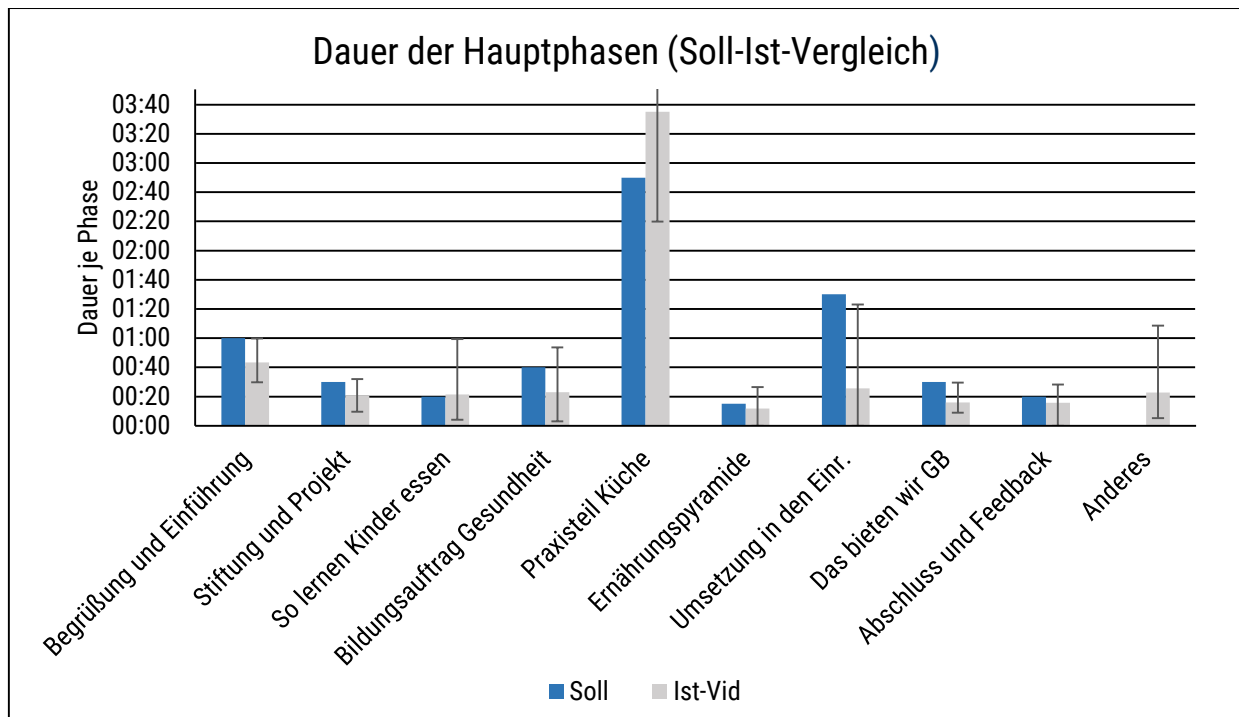


Abbildung 9: Durchschnittliche Dauer der Hauptphasen von N = 11 Genussbotschafter/innen-fortbildungen

Die Variabilität der Fortbildungen ist ebenfalls an den von den Sollzeiten abweichenden realisierten Dauern der Subphasen und dem kompletten Wegfallen einzelner Subphasen zu erkennen. Das komplette Wegfallen einzelner Subphasen lässt jedoch noch keine qualitativen Aussagen zu, sondern ist stellenweise dem methodischen Vorgehen geschuldet. Das scheinbar häufige Wegfallen der Subphasen *Erarbeitung pädagogische Umsetzung* und *Austausch* ist nicht zwangsläufig darauf zurückzuführen, dass während der Fortbildungen kein Austausch stattgefunden oder die pädagogische Umsetzung nicht thematisiert wurde. Vielmehr wurde eine Videosequenz nur dann als eine bestimmte Phase identifiziert, wenn diese auch methodisch und inhaltlich mit den Phasenbeschreibungen des Ablaufplans übereinstimmte. Die Subphase *Erarbeitung pädagogische Umsetzung* sieht eine Vertiefung und Wiederholung der Aspekte Ernährungswissen, Hygiene, Arbeitsplatzorganisation und Arbeitssicherheit sowie Räumlichkeiten mit besonderen Herausforderungen in Form eines Stationenlernens vor (Soll). Ein/e Trainer/in, der in den Subphasen *So lernen Kinder*

essen, *Praxisteil Küche* und *Ernährungspyramide* Reflexionsfragen stellt und nach praktischen Anwendungsbezügen fragt, thematisiert damit zwar permanent und wiederkehrend die Umsetzung in den Einrichtungen, es würde jedoch aufgrund der curricular orientierten Kodierregel keine Identifizierung der Subphase *Erarbeitung pädagogische Umsetzung* stattfinden.

5.5.1.3 Empfehlungen

Da die intendierten Sollzeiten der einzelnen Phasen im Durchschnitt nicht erfüllt werden, sollte Zeit und Raum geschaffen werden, um zu gewährleisten, dass diese Inhalte tatsächlich vermittelt werden können. Dies könnte im Rahmen weiterer Präsenzveranstaltungen oder auch durch weitere Online- oder Blended Learning Formate der Fortbildung Ich kann kochen! geschehen.

5.5.2 Qualität

5.5.2.1 Methode

Abbildung 10: Screenshots zweier Videoaufzeichnungen



Um Aussagen über die Qualität der Fortbildungen machen zu können, ist es notwendig, diese in einem ersten Analyseschritt in vergleichbare Sinneinheiten zu unterteilen. Im Rahmen der Methode Videoanalyse haben wir im Zwischenbericht 2018 daher zunächst die quantitative Analyse von „Sichtstrukturen“ unternommen (Häusler et al., 2018). Für die qualitative Analyse wurde ein Messinstrument zur Messung der Dimensionen *Aktives Lernen*, *Kohärenz*, *Inhaltliche Klarheit und Strukturierung* sowie *Lernklima* entwickelt. Dafür wurden auf der Basis des internationalen Forschungsstands Items formuliert, welche Teilaspekte der genannten Bereiche erfassen. Da diese Items sowohl messbares Verhalten der Trainer/innen als auch

der Genussbotschafter/innen adressieren, stellen die in Kapitel 5.2.2 ausgeführten Befunde keine Einschätzungen der Qualität der einzelnen Trainer/innen dar, sondern sind als Beschreibung der Qualität der einzelnen Fortbildung zu verstehen.

Das Messinstrument wurde empirisch pilotiert, indem zwei geschulte Rater 25% der Videos getrennt voneinander einschätzten. Um die Übereinstimmung zwischen den Ratern zu bestimmen, berechneten wir daran anschließend den ICC (Chaturvedi & Shweta, 2015; Wirtz & Caspar, 2002). Die erste Pilotierung zeigte eine akzeptable Übereinstimmung zwischen den Ratern. Schwache Items wurden entfernt, sodass der ICC für die verbleibenden Items zwischen 0.43 und 0.91 lag. Um das Rating weiter zu verbessern, wurden die Urteile verbal verglichen und problematische Fälle, bei denen keine Einigkeit herrschte, ausführlich diskutiert. Im Anschluss erfolgte eine weitere Überarbeitung und Differenzierung der problematischen Items, sowie die vollständige Kodierung aller Videos durch eine Raterin. Bestandteil der Analysen sind 13 videografierte Fortbildungen mit insgesamt 346 Phasen mit einer durchschnittlichen Länge von $M = 15,25$ Minuten. Um präzise Aussagen über die Qualität treffen zu können, wurden gewichtete Mittelwerte gebildet. Somit kann gewährleistet werden, dass eine 25-minütige Phase einen stärkeren Einfluss auf die Gesamteinschätzung hat als eine 5-minütige Phase.

Table 8: Skalen des Videoinstruments

Skala	Itemanzahl	Beispielitem	Cronbach's Alpha
Aktives Lernen	3	Die Teilnehmer/innen stellen Anwendungsbezüge zu ihrer Lebenswelt her.	0.60
Kohärenz	1	Der Trainer/die Trainerin macht nimmt Bezug auf Erfahrungen und Wissensbestände der GB.	-----
Inhaltliche Klarheit und Strukturierung	4	Der Trainer/die Trainerin fassen zentrale Inhalte zusammen.	0.75
Kognitive Aktivierung	5	Die GB bringen sich mit eigenen Beiträgen aktiv ein.	0.61
Lernklima	9	Die nonverbale Kommunikation des Trainers/der Trainerin ist enthusiastisch.	0.82

Anmerkung. Likert-Skala von 1 = „trifft gar nicht zu“ bis 4 = „trifft voll zu“.

5.5.2.2 Ergebnisse

Das Rating der videografierten Fortbildungen ($N = 13$) zeigt insgesamt ein heterogenes Bild. Während das *Lernklima* ($M = 3.03$, $SD = 0.31$, 4-stufige Likert-Skala) besonders positiv eingeschätzt wird, liegt das Rating der Skalen *Inhaltliche Klarheit und Strukturierung* ($M = 2.49$, $SD = 0.32$, 4-stufige Likert-Skala) und *Kognitive Aktivierung* ($M = 2.48$, $SD = 0.23$, 4-stufige Likert-Skala) im Mittelfeld der beobachteten Qualität. Die Bereiche *Aktives Lernen* ($M = 2.17$, $SD = 0.27$, 4-stufige Likert-Skala) und *Kohärenz* ($M = 2.1$, $SD = 0.30$, 4-stufige

Likert-Skala) wurden im Vergleich zu den anderen Dimensionen am geringsten ausgeprägt beobachtet, da die Werte nur leicht unter dem theoretischen Skalenmittelwert von 2.5 liegen.

Tabella 9: Ergebnisse der Videokodierung

Skala	Mittelwert	Standardabweichung
Aktives Lernen	2.17	0.27
Inhaltliche Klarheit und Strukturierung	2.49	0.32
Kognitive Aktivierung	2.48	0.23
Lernklima	3.03	0.31
Kohärenz	2.10	0.30

Anmerkung. Likert-Skala von 1 = „trifft gar nicht zu“ bis 4 = „trifft voll zu“.

In Abbildung 11 sind für jede Dimension die Ratings der einzelnen videografierten Fortbildungen (N=13) abgebildet. Somit erhält man einen besseren Eindruck über die einzelnen Fortbildungen. Dabei repräsentiert die jeweils erste Säule in Abbildung 11 nicht die Fortbildung A, Säule zwei die Fortbildung B etc., sondern jeweils diejenige Fortbildung mit der höchsten, zweithöchsten etc. eingeschätzten Qualität im jeweiligen Bereich.

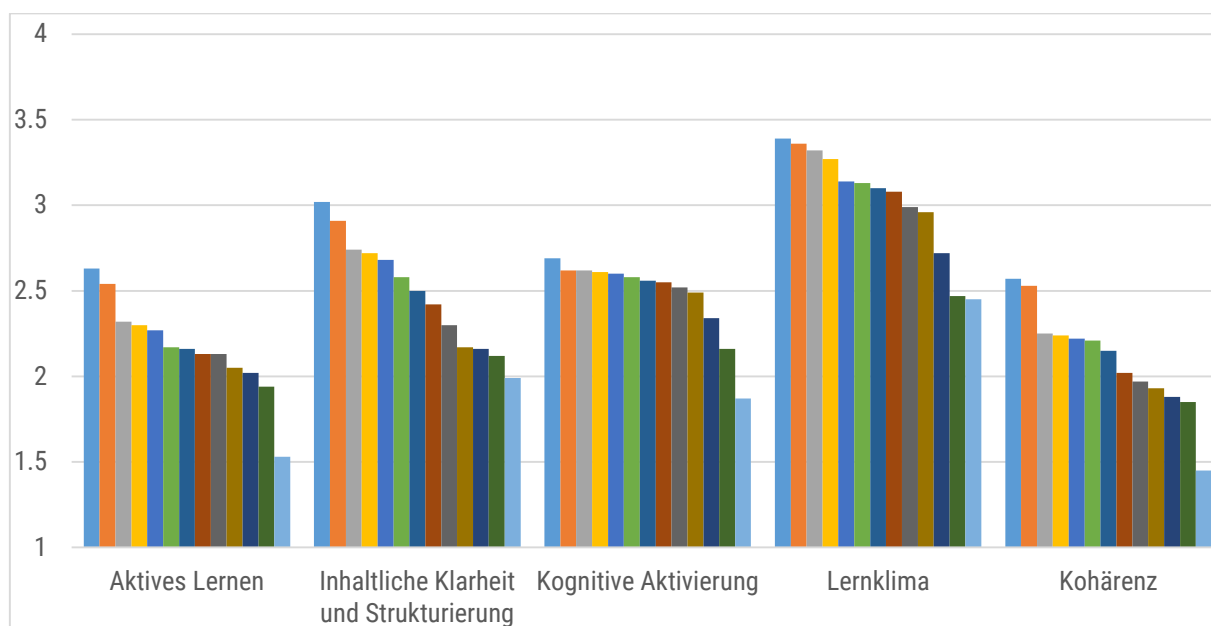


Abbildung 11: Unterschiede zwischen den Fortbildungen innerhalb der jeweiligen Dimensionen

Mit Ausnahme der *kognitiven Aktivierung* kann für jede Qualitätsdimension festgestellt werden, dass es Fortbildungen gibt, die als „Ausreißer“ entweder besonders positiv oder eher negativ eingeschätzt werden. So liegen insgesamt neun unterschiedliche Fortbildungen unterhalb der Wertung „2 = trifft eher nicht zu“,

davon betreffen fünf Einschätzungen die Dimension *Kohärenz*. Demgegenüber erreichen neun Fortbildungen auch ausgeprägte positive Werte, davon ist eine bei *Inhaltliche Klarheit/Strukturierung* zu finden sowie sind acht Fortbildungen im *Lernklima* positiv einzuordnen. Schließlich ist auffällig, dass die videografierten Fortbildungen bezüglich der Qualitätsdimensionen unterschiedlich stark divergieren. Während die *Kognitive Aktivierung* aus externer Perspektive eher homogen eingeschätzt wird, zeigt sich in den anderen Qualitätsbereichen ein stärkeres Gefälle zwischen den einzelnen Fortbildungen.

Die Abbildung 12 stellt die jeweiligen Einschätzungen der einzelnen Fortbildungen dar. Auch hier wurde ein Ranking der Dimensionen innerhalb der einzelnen Fortbildungen erstellt. Folglich steht der kürzeste Balken nicht konstant für die Dimension *kognitive Aktivierung*, sondern stellt jeweils die am schwächsten ausgeprägte Qualitätsdimension der jeweiligen Fortbildung dar. Richtet man den Blick auf die einzelnen Fortbildungen, so wird deutlich, dass innerhalb jeder Fortbildung starke Unterschiede in der eingeschätzten Qualität der einzelnen Bereiche zu finden sind. In jeder Fortbildung fallen ein bis zwei Qualitätsdimensionen positiv auf, während zugleich große Divergenzen hinsichtlich der anderen Dimensionen auftreten.

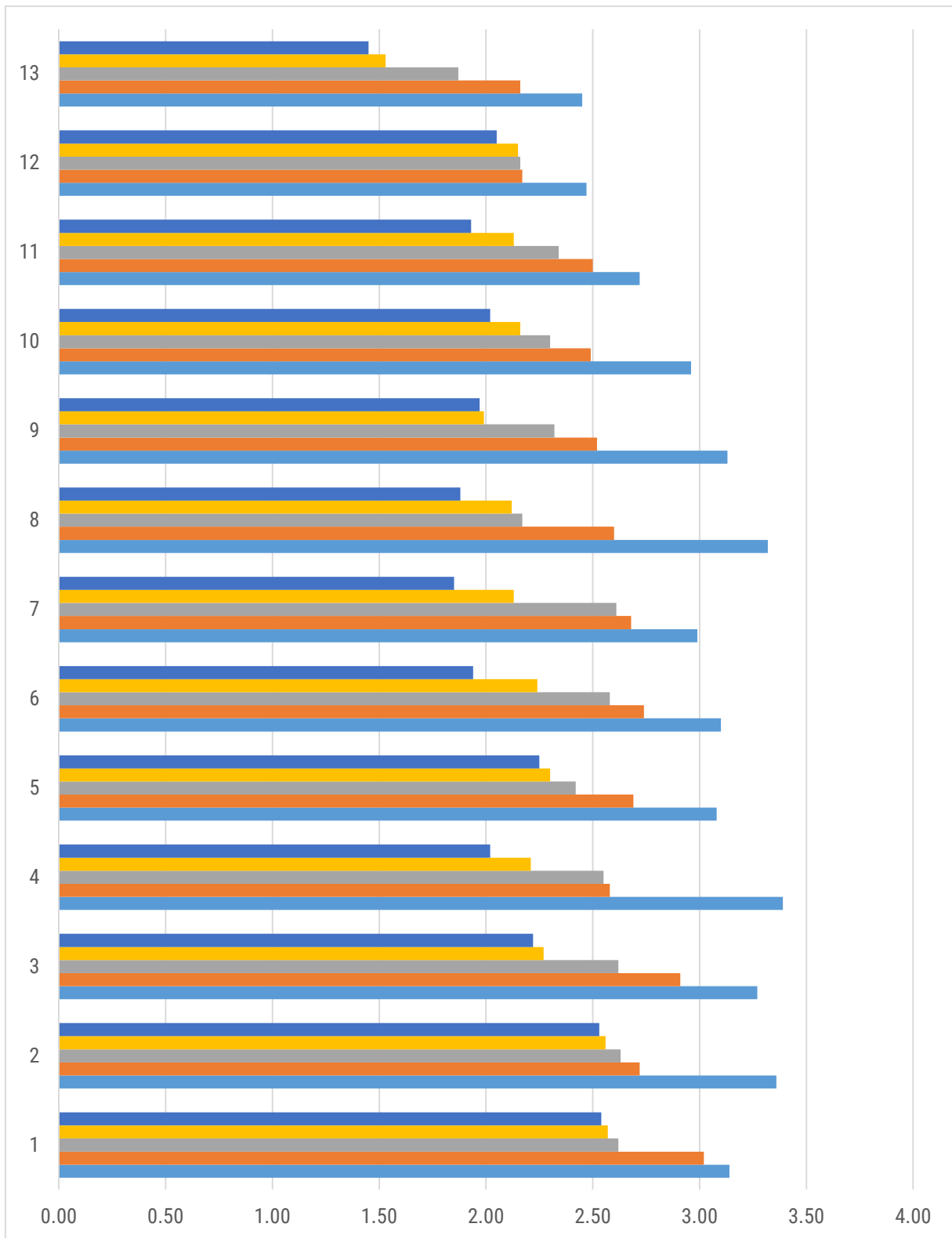


Abbildung 12: Vergleich der einzelnen Fortbildungen mit den Skalen Aktives Lernen, Inhaltliche Klarheit und Strukturierung, Kognitive Aktivierung, Lernklima, Kohärenz.

Im Folgenden wird auf die Qualitätsdimensionen näher eingegangen. Dabei werden anhand der spezifischen Indikatoren der Beobachtung gelingende und weniger gelingende Aspekte hervorgehoben sowie Potenziale zur Verbesserung der Fortbildungsqualität aufgezeigt.

Aktives Lernen

In der Fortbildung stellen sowohl die Trainer/innen ($M = 2.42$, $SD = 0.37$, 4-stufige Likert-Skala) als auch die GB ($M = 2.74$, $SD = 0.44$, 4-stufige Likert-Skala) eher durchschnittlich Bezüge zur Lebenswelt der GB her. Ausschlaggebend für den niedrigen Mittelwert der Skala ist das Einzelitem „räumt Trainer/in den Teilnehmenden Freiräume hinsichtlich ihrer Lernaktivitäten ein“, welches sowohl im Gesamtmittelwert $M = 1.34$ ($SD = 0.26$, 4-stufige Likert-Skala) als auch in jeder Phase der Fortbildung separat sehr niedrig eingeschätzt wurde. Dieses Item erfasst, in welchem Maße die Teilnehmenden während der Fortbildung Entscheidungsspielräume hinsichtlich der Wahl der Inhalte, der Zeitaufteilung, des Orts der Aufgabebearbeitung oder der Zusammensetzung der Partner- oder Gruppenarbeit hatten.

Am stärksten wurde *Aktives Lernen* in den Phasen „So lernen Kinder essen“ ($M = 2.36$, $SD = 0.55$, 4-stufige Likert-Skala), „Umsetzung in den Einrichtungen“ ($M = 2.33$, $SD = 0.78$) und der „Lebensmittelpyramide“ ($M = 2.37$, $SD = 0.29$, 4-stufige Likert-Skala) eingeschätzt.

Kohärenz

Es wurde erfasst, inwieweit die Trainer/innen Bezüge auf die Erfahrungen und Wissensbestände der Genussbotschafter/innen nehmen, was über die gesamte Fortbildung hinweg nur mäßig erfolgt ($M = 2.01$, $SD = 0.30$, 4-stufige Likert-Skala). Der Blick auf die einzelnen Phasen zeigt jedoch ein differenziertes Bild. In der Phase „Lebenspyramide“ ($M = 3.20$, $SD = 0.63$, 4-stufige Likert-Skala) und „So lernen Kinder essen“ ($M = 3.20$, $SD = 0.63$, 4-stufige Likert-Skala) versuchen Trainer/innen deutlich stärker, an vorhandenem Vorwissen anzuknüpfen.

Inhaltliche Klarheit und Strukturierung

Der Fortbildung liegt aus Sicht der externen Beobachtung ein stimmiges Konzept zugrunde ($M = 3.22$, $SD = 0.37$, 4-stufige Likert-Skala). Auch Aufgabenstellungen und Fragen werden klar und gut nachvollziehbar formuliert ($M = 3.23$, $SD = .49$, 4-stufige Likert-Skala). Potenzial ist hinsichtlich der Zusammenfassung wichtiger und zentraler Inhalte durch den Trainer/die Trainerin erkennbar ($M = 1.94$, $SD = 0.47$, 4-stufige Likert-Skala), was am ehesten in der Phase „Umsetzung in den Einrichtungen“ zu beobachten war ($M = 2.79$, $SD = 0.98$, 4-stufige Likert-Skala). Fortbildungsziele und der Verlauf der Fortbildung werden über die Fortbildung hinweg ebenfalls nur mäßig ($M = 1.52$, $SD = 0.32$, 4-stufige Likert-Skala) thematisiert, was u.a. auch in der „Begrüßung und Einführung“ der Fortbildung eher selten vorkommt ($M = 2.11$, $SD = 1.14$, 4-stufige Likert-Skala).

Kognitive Aktivierung

Während der Fortbildung sind die Genussbotschafter/innen „aufmerksam bei der Sache“ ($M = 3.59$, $SD = 0.24$, 4-stufige Likert-Skala). Darüber hinaus beteiligen sie sich eher aktiv am Fortbildungsgeschehen ($M = 2.98$, $SD = 0.41$, 4-stufige Likert-Skala), indem sie sich selbstständig z.B. aufgrund ihres Vorwissens oder durch Alltagserfahrungen und Anwendungsbeispiele einbringen. Am aktivsten bringen sie sich mit eigenen Beiträgen in den Phasen „Umsetzung in den Einrichtungen“ ($M = 3.00$, $SD = 1.41$, 4-stufige Likert-Skala) und „Abschluss und Feedback“ ($M = 3.67$, $SD = 0.58$, 4-stufige Likert-Skala) ein.

Deutliche Potenziale zeigen sich hinsichtlich eines regen gegenseitigen Austausches. Sowohl Trainer/innen ($M = 1.55$, $SD = 0.29$, 4-stufige Likert-Skala) als auch Genussbotschafter/innen ($M = 1.55$, $SD = 0.40$, 4-stufige Likert-Skala) nehmen wenig Bezug zu Beiträgen anderer Teilnehmenden oder greifen diese auf.

Potenzial besteht zudem hinsichtlich der Beteiligung möglichst vieler Genussbotschafter/innen durch die Trainer/innen ($M = 2.64$, $SD = 0.66$, 4-stufige Likert-Skala). Diese fordern mäßig mehr Beteiligung ein oder intervenieren, wenn nur ein kleiner Bruchteil der Gruppe Beiträge leistet. Dies steht auch im Zusammenhang mit eher selten zu beobachtender Wartezeit nach Fragen ($M = 2.52$, $SD = .41$, 4-stufige Likert-Skala). Fällt diese gering aus, indem nach einer Frage ein/e Genussbotschafter/in zügig zu Wort kommt oder die Frage umformuliert wird, kann nicht gewährleistet werden, dass alle Genussbotschafter/innen gleichermaßen über die Frage nachdenken können. Dies kann zu einer geringen kognitiven Aktivierung von weniger beteiligten Genussbotschafter/innen führen.

Lernklima

Besonders hervorzuheben ist, dass sowohl die Trainer/innen die Genussbotschafter/innen ($M = 3.70$, $SD = 0.35$, 4-stufige Likert-Skala) als auch die Genussbotschafter/innen sich untereinander gegenseitig ausreden lassen ($M = 3.71$, $SD = 0.29$, 4-stufige Likert-Skala). Darüber hinaus treten die Trainer/innen den Genussbotschafter/inne/n respektvoll gegenüber, indem sie während Interaktionen Blickkontakt suchen ($M = 3.66$, $SD = 0.33$, 4-stufige Likert-Skala).

Nennung der BARMER als Förderin der Initiative (Einzelitem)

Neben qualitative Einschätzung relevanter Skalen wurde auch erhoben, wie oft der Begriff „BARMER“ während einer Fortbildung erwähnt wurde. Die Ergebnisse zeigen, dass die BARMER als Förderer der Initiative Ich kann kochen! durchschnittlich $M = 2.15$ mal ($SD = 1.42$) pro Fortbildung (ca. 2 bis 3mal von den Trainer/innen) genannt wird. Diese Nennungen treten dabei hauptsächlich in den Phasen „Die Stiftung und das Projekt“ ($N = 33$) und „Das bieten wir den Genussbotschafter/inne/n“ ($N = 27$) auf.

5.5.2.3 Empfehlungen

Im Vergleich der Qualitätsbereiche im Rahmen der externen Beobachtung sollte zukünftig verstärkt der Fokus auf die Dimensionen *Aktives Lernen* und *Kohärenz* gelegt werden. Diese können verbessert werden, indem u.a. mehr konkrete Bezüge zur Alltags- und Berufswelt der Genussbotschafter/innen hergestellt werden und ihnen Gelegenheiten gegeben werden, selbstständig noch stärker Anwendungsgebiete und Themen zu identifizieren und zu erproben. Wünschenswert wäre in dem Zusammenhang, dass die Trainer/innen noch stärker auf Erfahrungen und Wissensbestände der Genussbotschafter/innen eingehen (z.B. in Form der Folgefortbildung oder auch durch digitale Beratungs- und Coaching-Angebote o.ä. über die Präsenzfortbildung hinaus).

Da in jeder Fortbildung eher gering ausgeprägte Qualitätsdimensionen identifiziert werden konnten und darüber hinaus jede Qualitätsdimension (bis auf *Lernklima*) in ein bis zwei Fortbildungen schwächer eingeschätzt wurden, sollten in weiteren Schulungen und Workshops die Umsetzung und Verbesserung aller Qualitätsdimensionen explizit adressiert werden. Die Dimensionen der Lehr-Lern-Forschung könnten dabei explizit angesprochen, mit konkreten methodisch-didaktischen Beispielen unterfüttert und somit handlungsnah für die Durchführung der Ich kann kochen!-Initiative thematisiert werden.

5.6 Genussbotschafter/innen/befragung erster Messzeitpunkt:

Deskriptiva und zentrale Befunde

Die Befragung der Genussbotschafter/innen im Rahmen der externen Evaluation aus Sicht der Lehr-Lern-Forschung erfüllte mehrere Zwecke. Zum einen ermöglichten Fragen zum Verhalten der Trainer/innen eine Fremdeinschätzung bedeutsamer Aspekte der Durchführung der Fortbildung durch die Trainer/innen. Zum anderen, wurden diese Aussagen durch die Genussbotschafter/innen unmittelbar an deren Bedürfnissen gemessen und dadurch indirekt eine Bewertung der Passung zwischen Trainer/innen/handeln und Genussbotschafter/innen/bedürfnissen vorgenommen. Dieser Ansatz geht über objektive Beobachtungsmaße (wie Videografien) hinaus. Somit zeigen die standardisierten Befragungen mittels Fragebogen im Anschluss an die Fortbildung in Zusammenschau mit den Beobachtungen auch, ob der/die Trainer/in in adaptiver Weise den Bedürfnissen der Teilnehmer/innen gerecht werden konnte. Zudem wurde die Befragung der Genussbotschafter/innen dazu genutzt, individuelle Voraussetzungen der Teilnehmenden zu erfragen, um später die Fortbildung gezielter daran ausrichten zu können. Dies betrifft sowohl Kontextmerkmale wie finanzielle und personelle Möglichkeiten der Einrichtungen, in denen die Genussbotschafter/innen tätig sind, als auch in den Personen liegende Faktoren wie Motivationen, Einstellungen und Instruktionsstile.

5.6.1 Methode

Der Genussbotschafter/innen-Fragebogen lag in zwei Versionen vor. Alle Teilnehmenden, die während der Fortbildung videografiert wurden, erhielten direkt im Anschluss den Fragebogen in Papierform ausgehändigt und füllten ihn vor Ort aus. Alle anderen Teilnehmenden der Fortbildung des Zeitraums 15.01.2018 bis 31.5.2018 erhielten einen Link, der sie auf das Online-Fragebogenportal „Unipark“ führte, wo der Fragebogen digital zum Ausfüllen am Bildschirm hinterlegt wurde. Insgesamt wurden so 1105 Genussbotschafter/innen (95% weiblich) befragt. Ein Großteil der Einschätzungen musste unter Bezugnahme auf 4-stufige bis 6-stufige Ratingskalen vorgenommen werden, vereinzelt enthielt der Fragebogen auch offene Angaben zu Häufigkeiten oder Auswahllisten.

Die Daten des Präsenz-Fragebogens wurden mithilfe der Software „Remark“ computerisiert eingelesen und offene Antworten per Hand abgeschrieben und in der Datenmaske ergänzt. Alle Ergebnisse wurden dann in einer csv-Datei gespeichert und mit der Analysesoftware *R* ausgewertet.

Im Fragebogen wurden die Teilnehmer/innen durch zwei offene Items dazu befragt, was sie sich in Bezug auf die Bildungsmaterialien wünschen und welche Ideen sie haben, um die Fortbildung zu verbessern. Diese Antworten wurden übergeordneten Kategorien zugewiesen und deren Häufigkeiten ausgezählt.

5.6.2 Ergebnisse zum ersten Messzeitpunkt

In der Auswertung der Befragungsdaten zum ersten Messzeitpunkt wurde der Schwerpunkt auf deskriptive Analysen gelegt und im Wesentlichen ermittelt, was die vorliegende Stichprobe an Genussbotschafter/innen kennzeichnet und wie die Befragten die Fortbildung wahrnehmen bzw. welche Ziele sie in der Umsetzung des Angebots haben (und inwiefern sie auf initiierte Aspekte wie das Starthilfegeld zugreifen).

5.6.2.1 Profession

Der Großteil der Teilnehmenden ist als Erzieher/in (37%) oder Lehrer/in (17%) tätig (Abbildung 13). Neben Sozialpädagog/inne/n (7%) findet sich eine große Anzahl anderweitiger pädagogischer Fachkräfte (18%) wie z.B. Heilpädagog/inn/en, Sprachpädagog/inn/en, Sonderpädagog/inn/en oder Schulsozialarbeiter/innen. Außerdem lassen sich 15% der Teilnehmenden keiner der vorgegebenen Kategorien (Sonstige) zuordnen. Diese arbeiten in vielfältigen Berufen wie z.B. als Workshopleiter/in, Sprach-Kita-Fachkraft, Ergänzungsfachkraft, Koordinator/in, Tageseltern, pädagogische Assistenz, NABU Trainer/in, Kräuterpädagog/in, Inklusionsfachkraft oder Naturpädagog/in.

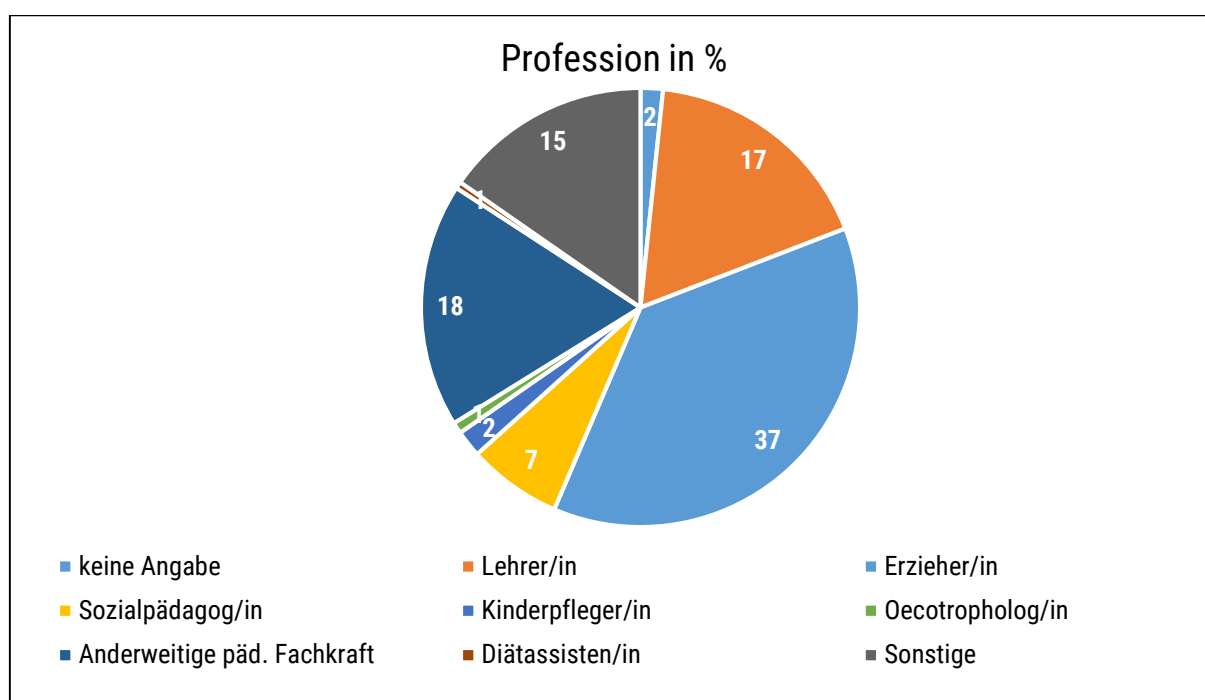


Abbildung 13: Profession der teilnehmenden Genussbotschafter/innen

5.6.2.2 Art der Einrichtung

Eine hohe Heterogenität wird auch bei der Art der Einrichtung deutlich. Zwar arbeiten die meisten Teilnehmenden in Kitas (42%) und Schulen (29%), doch geben auch 24% an, in einer anderen Einrichtung tätig zu sein (Abbildung 14). Hierzu zählen unter anderem Jugendclubs, Familienbildungsstätten, Kinderheime, Jugendfreizeiten, Jugendhäuser, ökologischer Lehrgarten oder Krabbelstuben. Eine Analyse der Daten der

T0 Befragung (n= 2712) zeigt, dass auch in der großen Stichprobe, die durch die Sarah Wiener Stiftung erreicht und befragt wird, dieselbe Arbeitsplatzverteilung vorliegt und damit die Repräsentativität gegeben ist.

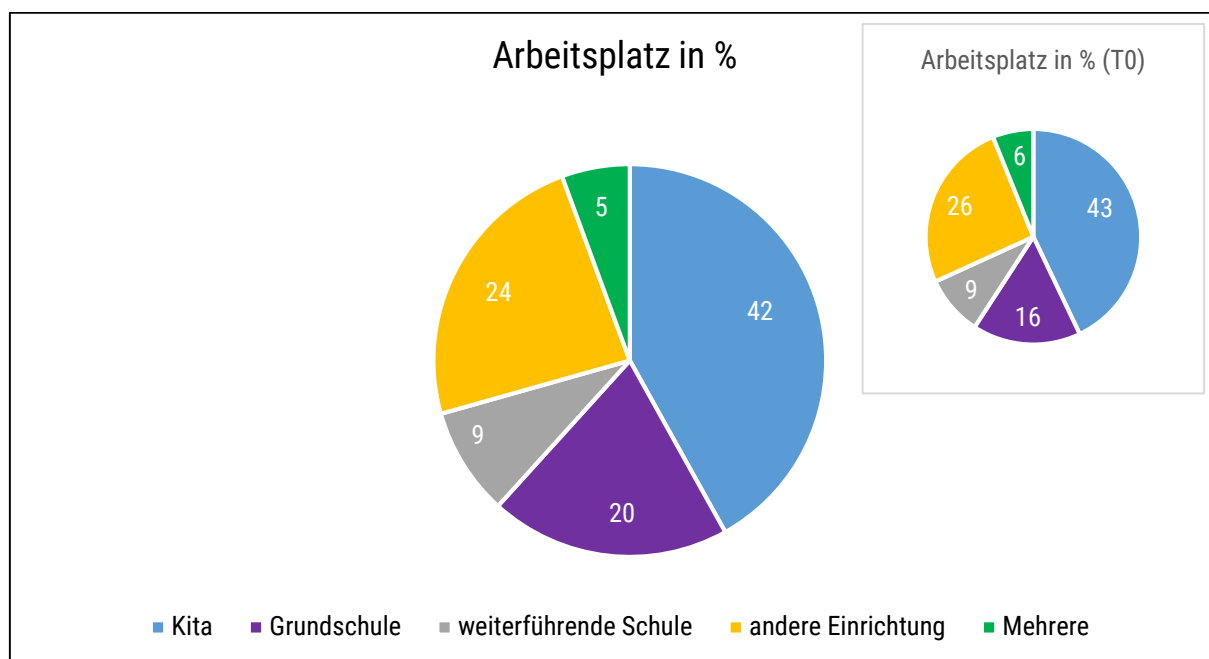


Abbildung 14: Art der Einrichtungen, an denen die Genussbotschafter/innen tätig sind

5.6.2.3 Vorerfahrungen mit Ernährungsangeboten

Für die Planung und Optimierung der Fortbildung ist es wichtig zu wissen, ob und in welchem Umfang bereits Erfahrungen mit Kochangeboten oder anderen Ernährungsbildungsangeboten vorliegen. Dieses Wissen ermöglicht es der/dem Trainer/in und der Stiftung abzuschätzen, inwiefern die Inhalte komplett neu sind oder behutsam in bereits bestehende Erfahrungen oder Wissensbestände integriert werden müssen. Des Weiteren ergibt sich hieraus auch, ob an eigene Erlebnisse der Teilnehmenden angeknüpft werden kann bzw. ob es sinnvoll ist, bereits eine Problemlöserunde zur Besprechung bisheriger Barrieren einzubauen.

Die Ergebnisse zeigen, dass die Teilnehmenden insgesamt über ein hohes Maß an Vorerfahrungen verfügen. 78% der Teilnehmenden haben bereits Kochangebote durchgeführt (durchschnittlich 15 Angebote in den letzten 12 Monaten). 55% der angehenden Genussbotschafter/innen haben bereits Verkostungen durchgeführt (durchschnittlich 6 in den letzten 12 Monaten). Diese Daten decken sich größtenteils mit der T0-Befragung, in der die Befragten zu 74% angeben, bereits mit Kindern zu kochen (durchschnittlich 28 Mal jährlich).

Von denjenigen, die bereits Kochangebote durchgeführt haben, geben 62% in der vorliegenden Befragung aus Sicht der Lehr-Lern-Forschung an, auch bereits Verkostungen durchgeführt zu haben. Im Durchschnitt

haben in den letzten 12 Monaten in den Einrichtungen der angehenden Genussbotschafter/innen 36 Kinder von Kochangeboten profitiert (Median: 20). Jedes dieser Kinder hat durchschnittlich sechs Mal teilgenommen.

Des Weiteren zeigt sich, dass in vielen Einrichtungen bereits Strukturen gegeben sind, die die Ernährungsbildung begünstigen. So ist ein Tischspruch oder ein Gebet als Merkmal der Tisch- und Esskultur bereits in 55% der Einrichtungen Bestandteil mindestens einer Mahlzeit. Auch eine Kasse zur Finanzierung von Angeboten zur Ernährungsbildung existiert bereits in 49% der Einrichtungen der Genussbotschafter/innen.

Neben unmittelbaren Implikationen für Inhalte und Form der Fortbildung in Bezug auf vorausgesetzte Kompetenzen und die Nutzung bereits vorhandener Expertise zeigen diese Befunde, dass offenbar vor allem diejenigen Fachkräfte teilnehmen, die ohnehin bereits sehr aktiv im Bereich Ernährungsbildung tätig sind.

Tabelle 10: Gegenüberstellung der Vorerfahrungen in Kindertagesstätten und Schulen

	Kita (n=266)	Schule (n=202)
Bereits Kochangebote durchgeführt	81.2 %	75.74 %
Anzahl der Kochangebote in den letzten 12 Monaten	12.19	14.79
Bereits Verkostungen durchgeführt	61.98 %	57.65 %
Anzahl durchgeführter Verkostungen in den letzten 12 Monaten	7.29	5.16
Anzahl Kinder, die in den letzten 12 Monaten profitiert haben	35.16	45.18
Kasse für Kochangebote	51.94 %	48.98 %
Gebet/Tischspruch vorhanden	88.97 %	23.83 %

Zur besseren Einordnung der Ergebnisse wurde eine separate Analyse für Genussbotschafter/innen in Kitas und Schulen durchgeführt. Die Ergebnisse finden sich in Tabelle 10. Es existieren keine statistisch signifikanten Unterschiede bezüglich der Vorerfahrungen mit Ernährungsangeboten. Lediglich das Tischgebet bzw. der Tischspruch ist in Schulen signifikant seltener vorhanden als in Kindertagesstätten.

5.6.2.4 Alter der Kochkinder

Im Hinblick auf die Herausforderungen der Aufbereitung der Kochangebote sowie die vermittelten pädagogischen Strategien ist es relevant, mit welcher Altersgruppe die Teilnehmenden kochen wollen.

Die Abbildung 15 zeigt die absolute Häufigkeit der Nennungen der jeweiligen Altersgruppe. Hieraus geht hervor, dass die meisten Teilnehmenden planen, im Bereich Kindergarten und Grundschule zu kochen und folglich die vorhandenen Materialien sehr gut auf die Zielgruppe zugeschnitten sind. Dennoch finden sich auch 90 Personen, die mit Kindern unter drei Jahren sowie 134 Personen, die mit Jugendlichen über 11 Jahren kochen möchten.

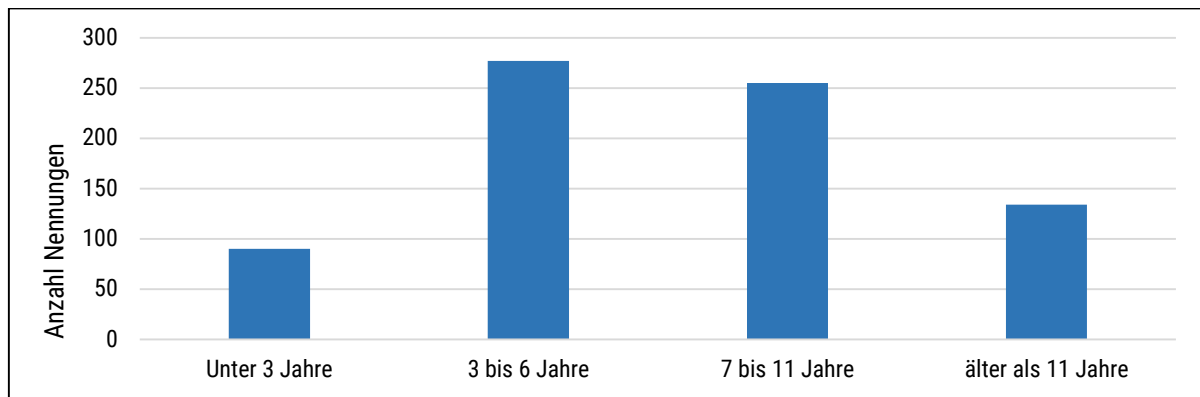


Abbildung 15: Alter der Kinder, mit denen gekocht werden soll

Anmerkungen: Häufigkeit der Nennung. Zu beachten ist, dass durch Mehrfachauswahl die Summe der Nennungen nicht mit dem Umfang der Stichprobe übereinstimmt.

5.6.2.5 Zufriedenheit mit der Fortbildung

Zur Einschätzung der Fortbildungszufriedenheit wurden Antworten auf mehrere Einzelitems herangezogen (Tabelle 11). Dabei zeigt sich insgesamt, dass die Teilnehmer/innen in hohem Maße mit der Organisation, Struktur, Durchführung und Möglichkeiten zum Transfer zufrieden sind.

Tabelle 11: Einschätzung der Fortbildung

1-trifft gar nicht zu bis 6-trifft voll zu	M	SD
Die Fortbildung war zeitlich gut strukturiert.	6	105
Die Fortbildung war im Vorfeld gut organisiert.	6	0.98
Ich habe die Fortbildung als sehr hilfreich erlebt.	5	1.09
Ich denke, dass ich die Anregungen aus der Fortbildung in meinem pädagogischen Alltag umsetzen kann.	5	1.11
Ich denke, die Fortbildung wird einen positiven Einfluss auf mein pädagogisches Handeln haben.	5	1.12
Die Differenz zwischen den Inhalten der Fortbildung und der tatsächlichen Wirklichkeit in meiner Einrichtung ist zu groß.(umkodiert)	4	1.63
Die Fortbildung hilft mir bei der Planung von pädagogischen Angeboten.	5	1.16
1-trifft gar nicht zu bis 6-trifft voll zu	M	SD
Die Anregungen aus der Fortbildung Ich kann kochen! lassen sich gut in meine Kochangebote übertragen.	5	1.24
Für mich hat sich die Teilnahme an der Fortbildung gelohnt.	6	0.90
Die Fortbildung erfüllte voll und ganz meine Erwartungen.	5	1.09

5.6.2.6 Rezepte

Bezüglich der Rezepte wurden die Teilnehmenden gefragt, inwiefern der Schwierigkeitsgrad des Rezepts angemessen ist, inwiefern sie glauben, dass es ihren Kochkindern schmecken wird und ob sie vorhaben, dieses Rezept in der Einrichtung zu kochen. Hierbei war die Frage zur Umsetzungserwartung ein zentrales Maß, da sie zeigt, inwiefern aus der Fortbildung Motivation und schließlich sogar eine Handlungsintention als wichtige Stufe vor dem tatsächlichen Handeln entsteht. Die Genussbotschafter/innen beantworten die ersten beiden Fragen für jedes Rezept separat mithilfe einer vierstufigen Skala von „trifft nicht zu“ (1), bis „trifft zu“ (4). Die Umsetzungserwartung wurde dichotom als Ja-Nein-Item (Nein=1, Ja=2) erfasst. Die Mittelwerte für Geschmack und Schwierigkeit sowie der Prozentuale Anteil derjenigen, die das Rezept umsetzen wollen, finden sich in Tabelle 12.

Tabelle 12: Ergebnisse der Einschätzung der Rezepte durch die GB

	wird Kindern schmecken	ist angemessen schwierig	werde ich umsetzen	
			% ja	% fehlend
Haferbrei	2.8	3.3	50.8	28.4
Kartoffel-Gemüse-Eintopf	3.3	3.2	57.9	27.6
Kichererbsensalat	2.6	3.1	36.5	31.5
Knuspermüsli	3.6	3.6	66.7	29.2
Möhrencremesuppe	3.3	3.3	55.3	31.8
Rosmarin-Kartoffelspalten	3.7	3.5	72.4	21.0
Salat mit Champignons	2.5	3.2	41.7	23.6
Vanillepudding	3.8	3.6	62.2	30.5
Herzhafte "Arme Ritter"	3.3	3.3	52.5	32.7
	wird Kindern schmecken	ist angemessen schwierig	werde ich umsetzen	
			% ja	% fehlend
Ayran	2.5	3.4	44.4	24.8
Belegtes Brot	3.7	3.7	76,6	21.6
Couscous-Salat	2.7	3.2	41.3	33.0
Frischkäse-Galette	2.7	2.9	35.5	33.7
Frucht-Smoothie	3.7	3.6	65.2	30.9
Frucht-Vanille-Quark	3.8	3.7	74.9	22.9
Gemüse-Flammkuchen	3.2	3.2	50.8	32.8
Gemüse-Nuss-Bratlinge	3.0	3.0	50.3	23.6
Gesamt	3.2	3.3	55.0	28.2

Insgesamt lässt sich feststellen, dass sowohl die Qualität der Rezepte als auch die erwartete Umsetzung sehr hoch eingeschätzt werden. Aus der Fortbildung resultiert eine hohe Motivation, die vorgeschlagenen Rezepte mit den Kindern und Jugendlichen zu kochen. Dies kann an den Rezepten selbst und/oder an einer generell hohen resultierenden Motivation infolge der Fortbildung liegen.

5.6.2.7 Online-Campus

Anhand von zwei Items bewerteten die Teilnehmenden auf einer Skala von 1 (trifft gar nicht zu) bis 4 (trifft voll zu), ob sie Lust haben, im Nachgang den Online-Einsteigerkurs zu absolvieren und ob sie motiviert sind, nach der Fortbildung in das Online-Portal zu klicken.

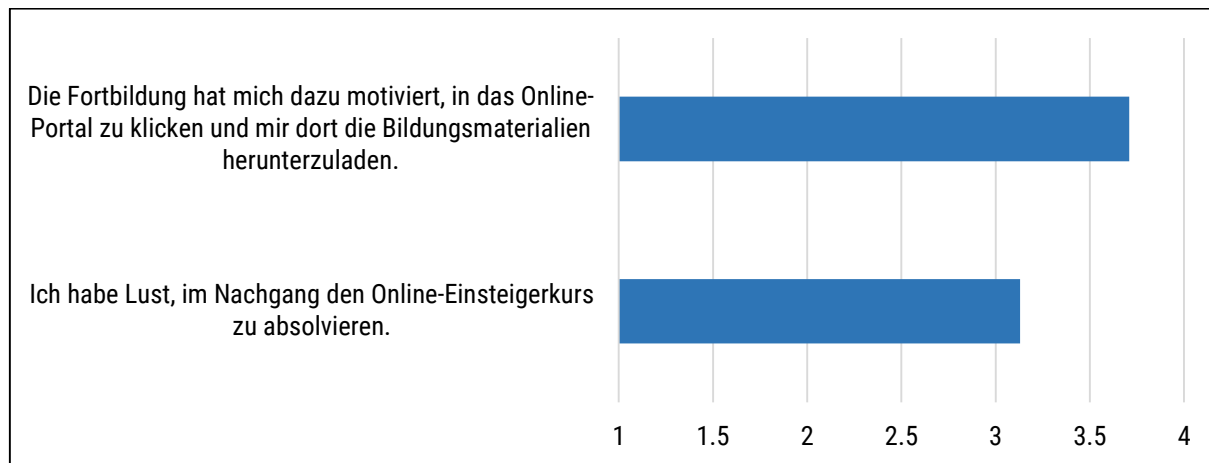


Abbildung 16: Nutzungsmotivation Online-Materialien (Skala 1-gar nicht, 4-sehr)

Im Durchschnitt zeigen die Teilnehmenden eine starke Tendenz (Mittelwert = 3.71, SD=1.86) in das Online-Portal zu klicken und sind auch dem Einsteigerkurs gegenüber positiv eingestellt (Mittelwert = 3.13, SD=1.41). Getrennte Analysen für GB an Schulen und in Kindertagesstätten zeigen keine signifikanten Unterschiede (Tabelle 13).

Tabelle 13: Einschätzungen bezüglich der Online-Materialien. Mittelwerte der Einschätzungen auf den Ratingskalen (1-4)

	Kita (n=266)	Schule (n=202)
Lust auf Online-Einsteigerkurs	3.15	3.13
Motiviert, in das Online-Portal zu klicken	3.38	3.74

Ratingskala: 1-gar nicht, 4-sehr

5.6.2.8 Starthilfegeld

Die Genussbotschafter/innen schätzen die Wahrscheinlichkeit, dass sie das Starthilfe-Geld beantragen, im Durchschnitt auf 66%. In Anbetracht der Tatsache, dass dieses Geld jeder beantragenden Einrichtung, die die Voraussetzungen erfüllt, zur Verwendung für Lebensmitteleinkäufe zur Verfügung gestellt wird, kann die Frage gestellt werden, warum nicht noch mehr Genussbotschafter/innen zunächst davon ausgehen, das Geld zu beantragen. Denkbar wäre neben der Vermutung eines formalen Aufwands auch, dass für diesen Zweck in vielen Einrichtungen bereits Gelder zur Verfügung stehen. Dies würde den Wunsch von

fünf Genussbotschafter/innen aufgreifen, die in den freien Items äußerten, dass sie sich Geld für Utensilien und Geräte wünschen würden. Dieser Aspekt wird in einer zweiten Befragungswelle erneut aufgegriffen. Getrennte Analysen für Kita (70 %) und Schule (71 %) zeigen, dass die mangelnde Beantragungsabsicht nicht auf ein für eine dieser Einrichtungen spezifisches Kontextmerkmal zurückgeführt werden kann.

5.6.2.9 Einrichtungsbedingungen

Ein bedeutsamer Gelingensfaktor von Fortbildungen ist der Kontext, in dem die Inhalte umgesetzt werden sollen. Um Aussagen hierüber zu ermöglichen, wurden die Genussbotschafter/innen gefragt, welche materiellen und organisatorischen Rahmenbedingungen in den einzelnen Einrichtungen vorliegen und ob Unterstützung aus dem Kollegium erwartet wird.

Eine Küche zur Zubereitung kalter Speisen gibt es laut Selbstauskünften in 95% der Einrichtungen. 85% davon verfügen zudem über die Möglichkeit, warme Speisen zuzubereiten. 75% der Genussbotschafter/innen sehen kein Problem darin, Zutaten für Kochangebote zu beschaffen. Die erwartete Unterstützung in der Einrichtung wurde auf einer neun-stufigen Skala (1-stimmt nicht, 9-stimmt genau) eingeschätzt. Unterstützung des Vorhabens vonseiten der Einrichtungsleitung wird im Mittel mit 7.4 bewertet. Auch aus dem Kollegenkreis erwarten die Genussbotschafter/innen eine positive Einstellung gegenüber Ich kann kochen! (M=7.2).

Weitere zeitliche und personelle Rahmenbedingungen wurden auf einer Skala von 1-trifft gar nicht zu bis 6-Trifft voll zu eingeschätzt. Die Ergebnisse finden sich in Tabelle 14.

Tabelle 14: Einschätzungen der Rahmenbedingungen. Mittelwerte der Einschätzungen auf den Ratingskalen

Item	M
In meiner Einrichtung stehen genügend personelle Ressourcen für die Durchführung von Kochangeboten zur Verfügung.	4.01
In meiner Einrichtung gibt es offene Zeitslots, in denen Kochangebote gut durchgeführt werden können.	3.99
In meiner Einrichtung gibt es genügend interessierte Kinder und Jugendliche, um ein Kochangebot erfolgreich umzusetzen.	5.31
In meiner Einrichtung ist gesunde Ernährung ein Thema.	5.26

Ratingskala: 1-trifft gar nicht zu, 6-trifft voll zu

Während durchaus Interesse am Thema „gesunde Ernährung“ besteht, werden sowohl zeitliche als auch personelle Ressourcen als suboptimal eingeschätzt. Insbesondere bei der Erfassung der Kontextbedingungen ist es interessant, ob diese sich zwischen Schule und Kita unterscheiden. Ein direkter Vergleich zeigt signifikante Unterschiede auf zwei der vorgenannten Items. Offene Zeitslots für die Durchführung von Kochangeboten sind signifikant häufiger in Kitas (M=3.98) als in Schulen (M=3.62) vorhanden. Desweiteren unterscheiden sich die Institutionen darin, dass gesunde Ernährung in Kitas deutlich häufiger ein Thema ist (5.44) als in Schulen (5.17).

5.6.2.10 Verbesserungsvorschläge der Genussbotschafter/innen für die Fortbildung

Insgesamt wurde die Fortbildung von 53 der Befragten als nicht verbesserungswürdig beschrieben. In Tabelle 15 sind alle Wünsche enthalten, die mehr als fünfmal genannt wurden. Der häufigste Wunsch betrifft weitere Fortbildungen. Dies wäre auch aus wissenschaftlicher Sicht zu begrüßen, da sich effektive Fortbildungen über einen längeren Zeitraum erstrecken sollten (Cohen & Hill, 2001; Fullan, 1993; Guskey, 1994; Supovitz & Turner, 2000). Die Punkte Erfahrungsaustausch und mehr Zeit hängen eng miteinander zusammen. Wenn ein/e Trainer/in ohnehin Schwierigkeiten hat, alle gewünschten Inhalte in der Fortbildung zu thematisieren, kommt der Erfahrungsaustausch tendenziell zu kurz. Dies spiegelt erneut das bereits in den Videoanalysen gezeigte Ergebnis wider, dass tendenziell weniger Zeit für jedes Thema zur Verfügung steht als ursprünglich vorgesehen. Insbesondere die Phase zur Umsetzung in den Einrichtungen, welche sehr gut für den Erfahrungsaustausch geeignet wäre, fällt im Mittel deutlich kürzer aus als angedacht. Interessant ist, dass trotz der ausgedehnten Kochphase weiterhin der Wunsch nach mehr Praxis besteht.

Tabelle 15: Verbesserungsvorschläge zur Fortbildung (mehr als fünf Nennungen)

Fortbildung	Anzahl
Folgefertbildungen	34
Erfahrungsaustausch	14
Mehr Zeit oder weniger Inhalt bei gleicher Zeit	13
Weniger Theorie/Frontalunterricht, mehr Praxis	9
Andere Räumlichkeiten, sauberere Küche	8
Mehr Pausen, Mittagspause	6
Angebot für Kinder unter drei Jahren	6

5.6.2.11 Wünsche in Bezug auf die Bildungsmaterialien

In Bezug auf die Bildungsmaterialien wünschen sich 41% der Teilnehmenden regelmäßig neue Rezepte (Tabelle 16). Während 32 Personen angaben, voll zufrieden zu sein, werden noch Bedarfe im Bereich kindgerechter Materialien sowie Alters- und Entwicklungsdifferenzierung gesehen. Dies gilt insbesondere für die 224 Genussbotschafter/innen, die mit Kindern jünger als drei oder älter als elf Jahre kochen wollen. 27 Mal wurde der Wunsch nach simplen, schnellen Praxisideen geäußert. Insbesondere der Wunsch nach regelmäßig erneuerten Materialien und Rezepten signalisiert eine Bereitschaft, sich weiter mit dem Thema zu beschäftigen und das Bedürfnis, dabei begleitet zu werden. Dieses wurde auch in den Anregungen zur Fortbildung selbst im Wunsch nach Erfahrungsaustausch und Folgeterminen deutlich. Aus Sicht der Unterrichtsforschung erscheint es sinnvoll, diese zeitliche Erweiterung und Fortführung des Angebotes vorzunehmen, um nachhaltige Veränderungen zu fördern.

Tabelle 16: Wünsche in Bezug auf die Materialien (mehr als fünf Nennungen)

Materialien	Anzahl
Regelmäßig neue Rezepte	41
Bestellbare Materialien (Rezeptbuch, laminierte Karten)	31
Simple, schnelle Praxisideen, Ideen für wenig Zeit	27
Kindgerechtes Material, Bildrezepte (einseitig), Rezeptkollagen, Großformate	24
Materialien für Theorie, Stationsarbeit	8
Materialien für Kinder mit Handicap oder Verhaltensauffälligkeiten	7
Kalte Küche, Frühstück und gesunde Brotdose	7
Entwicklungs-/Altersdifferenzierung	6
Plakat zu Theorie, Ernährungspyramide	6
Material für Jugendliche	6
Schürzen (auch käuflich)	6
Materialien für Kinder unter drei Jahren	6

5.6.3 Empfehlungen Befragung Genussbotschafter/innen (t 1)

Die deskriptiven Befunde zeigen, dass die Zielgruppe erreicht wurde und die Fortbildung von den Teilnehmenden positiv bewertet wird. Gleichzeitig wird deutlich, dass eine große Diversität hinsichtlich Berufsgruppen, Einrichtungsarten, Alter und Fähigkeiten der Kinder vorliegt. Dieser Heterogenität der teilnehmenden Genussbotschafter/innen gilt es einerseits mit differenzierten fachlichen bzw. methodisch-didaktischen Angeboten zu begegnen und andererseits für die Effektivität der Fortbildung zu nutzen. So sollte grundsätzlich abgewogen werden, ob die Vorteile der Zusammensetzung der Gruppen überwiegen oder das Angebot für alle Teilnehmer/innen effektiver würde, wenn eine interessengeleitete Gruppierung (z.B. nach Alter der Kochkinder) erfolgt, sodass ganz speziell auf diese Zielgruppe eingegangen werden und über lebensnahe Situationen und konkrete Umsetzungsideen gesprochen werden kann. In jedem Fall setzt ein Praxistransfer voraus, dass für alle Genussbotschafter/innen nutzbare Materialien und Fortbildungsinhalte vorhanden sind. Um dem Wunsch der Genussbotschafter/innen nach Materialien für Kinder unter 3 Jahren und für Kinder mit Förderbedarf gerecht zu werden, könnte über ein Modul nachgedacht werden, in dem die Genussbotschafter/innen angeregt werden, z.B. durch Aufgabenteilung, Vereinfachung und Gestaltung beliebig (vorhandene oder neue) Rezepte für Kinder mit geringerem Fähigkeitsniveau anzupassen. Eine Idee, die hierzu auch von den Genussbotschafter/inne/n geäußert wurde, sind stärker bildgebundene Materialien (wie Bildrezepte, Poster etc.) zu kreieren. Auch dies könnte Teil des Kreativ-Moduls sein. Dies würde innerhalb der Fortbildung Zeit erfordern, die den Genussbotschafter/inne/n zufolge aber bereits für die bestehenden Inhalte zu knapp bemessen ist. Hier kann über inhaltliche Reduktionen an anderer Stelle, eine Aufteilung auf zwei Termine oder eine fakultative Vertiefungsfortbildung nachgedacht werden (siehe Empfehlungen Videografie sowie Bildungsmaterialien). Es zeigt sich, dass in den Einrichtungen allgemein und verstärkt in den Schulen nicht ausreichend zeitliche Ressourcen zur Umsetzung der Kochangebote zur Verfügung stehen.

5.7 Genussbotschafter/innen/befragung erster Messzeitpunkt:

Weiterführende Analysen

5.7.1 Methode

Im Rahmen der Fortbildungsorganisation ist die gezielte Zusammensetzung der Fortbildungsgruppen eine beeinflussbare Variable. Aus diesem Grund wurde die Komposition der Fortbildungsgruppen hinsichtlich des professionellen Hintergrundes näher beleuchtet.

5.7.2 Theoretische Rahmung

Aus der Unterrichtsforschung ist bekannt, dass die „Klassenkomposition“ (Jurik et al., 2013) eine bedeutende Rolle für die Beteiligung und den Lernertrag der Schüler/innen spielt. Während es Hinweise darauf gibt, dass Merkmale der Gruppenkomposition wie Geschlecht (Guntermann & Tovar, 1987; Wiedmann, Leach, Rummel & Wiley, 2012; Wilkinson & Fung, 2002), Persönlichkeit (Webb, 1982) oder Fähigkeitsniveau (Webb, 1998; Kenny, 1995) im schulischen Kontext wichtig sind (Jurik et al., 2013), ist noch wenig über die Effekte von Gruppenkompositionen im Bereich beruflicher Fort- und Weiterbildung bekannt. Im Rahmen der Fort- und Weiterbildung im pädagogischen Bereich steht jedoch zunehmend auch die differenzielle Perspektive auf das Lernen z.B. von Lehrkräften im Fokus (Kazemi & Hubbard, 2008). Die Betrachtung von Gruppenzusammensetzungen stellt in diesem Kontext ein Desiderat dar, das im vorliegenden Rahmen der Evaluation betrachtet wird. Ein zentrales Merkmal erfolgreicher Fortbildungen im pädagogischen Bereich ist kollektive Partizipation, welche laut Desimone (2009) u.a. dadurch erreicht werden kann, dass pädagogische Fachkräfte derselben Einrichtung teilnehmen. Die kollektive Teilnahme ermöglicht Interaktionen und Diskurse, den Austausch von Materialien, aber auch Fallarbeit an konkreten Problemen im geteilten Kontext (u.a. Vermunt et al., 2019). Entsprechend ist anzunehmen, dass es im Rahmen von Ich kann kochen! erfolgversprechend ist, pädagogische Fachkräfte aus demselben Wirkungsbereich, z.B. Kita, in einer Fortbildungsveranstaltung zusammen zu bringen, um möglichst zielgruppenspezifisch an den pädagogischen Herausforderungen zu arbeiten und über alltagsnahe Beispiele die Transferchancen zu erhöhen. Eine in diesem Zusammenhang ebenfalls interessante Größe ist die Bedeutung der Zugehörigkeit des Einzelnen. Ist es bei überwiegend homogenen Fortbildungen ein Nachteil, zu einer unterrepräsentierten Berufsgruppe zu gehören, also z.B. als Lehrer/in unter Erzieher/inne/n? Dies sollte zumindest dann teilweise der Fall sein, wenn der Vorteil homogener Gruppen darin bestünde, dass der thematische Fokus enger und zielgenauer gesetzt werden kann.

5.7.3 Methode

Zur Untersuchung von Effekten der Gruppenzusammensetzung wurden fünf Indizes gebildet, die jeweils leicht unterschiedliche Informationen beinhalten. In Tabelle 17 findet sich eine Übersicht der verschiedenen Indizes.

Tabelle 17: Variablen zur Beschreibung der Gruppenkomposition

Index	Bedeutung
Kontextzahl	Anzahl der in der Fortbildung vertretenen Kontexte
Kontextprozent	Maximale Teilnehmer/innen-anteile in einem einzigen Kontext (%)
Kontext3	Anzahl der Kontexte mit mindestens drei Teilnehmer/inne/n
Gleichgesinnte	Anteil der GB, die mindestens zwei Personen aus einem gleichen Kontext haben
Majority50	Variable, die angibt, ob die jeweilige Person einer mindestens 50 %igen Mehrheit angehört
Majority	Variable, die angibt, ob die jeweilige Person einer absoluten Mehrheit angehört, d.h. einer Gruppe mit der höchsten Mitgliederzahl

Für eine hohe Homogenität sprechen eine geringe *Kontextzahl* und ein *hoher Kontextprozent-Index*. Die Variablen *Kontext3* und *Gleichgesinnte* zielen auf jeweils spezifischere Konstellationen und deren Folgen ab und können deshalb nicht ohne Weiteres als reine Homogenitätskennwerte im Sinne von „je höher, desto homogener“ interpretiert werden. Während *Gleichgesinnte* anzeigt, welcher Anteil der GB die Möglichkeit hat, sich mit anderen GB aus demselben Wirkungsfeld auszutauschen (unabhängig davon, ob es viele oder wenige GB aus diesem Bereich sind), ist *Kontext3* eher eine Variable, die Ausgewogenheit hinsichtlich Homogenität zum guten Austausch auf der einen und Heterogenität für variabelere Erfahrungen auf der anderen Seite anzeigt. *Majority* zeigt an, ob die Person zum größten in der Fortbildung vertretenen Kontext gehört, während *Majority 50* zeigt, ob der Kontext zu dem die Person gehört, von mindestens 50% der Teilnehmenden der Fortbildungsveranstaltung repräsentiert wird.

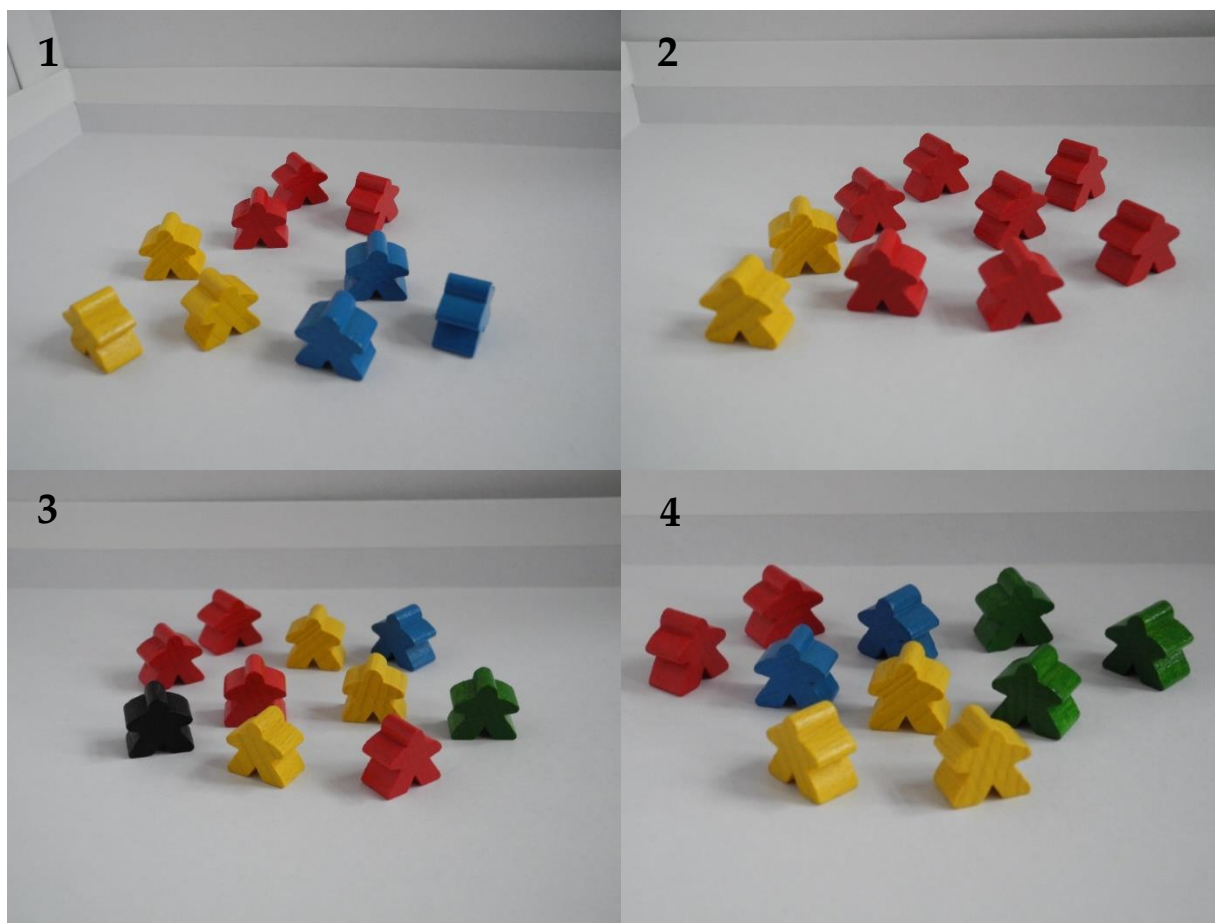


Abbildung 17: Darstellung beispielhafter Gruppenkompositionen

Tabelle 18 zeigt beispielhaft die Ausprägungen auf den gruppengleichen Variablen, also solche, welche für alle Mitglieder einer Fortbildungsveranstaltung denselben Wert annehmen, für die Kompositionen auf den Bildern 1 - 4 (Abbildung 17). Für die gruppengleichen Variablen wurden Korrelationen mit den abhängigen Maßen: *Aktives Lernen*, *Inhaltsfokus*, *Inhaltliche Klarheit und Strukturierung* sowie *Nachhaltigkeit* (für eine Beschreibung der Skalen siehe Kapitel 5.3) gebildet. Für *Majority* und *Majority 50* wurden t-Tests gerechnet, in denen Personen aus dem Mehrheitskontext mit solchen verglichen wurden, die keinem Mehrheitskontext angehörten. Bei den anderen Qualitätsmerkmalen zeigen sich keine Zusammenhänge mit der Gruppenkomposition. Zusätzlich wurde die Auswirkung auf die Zufriedenheit der Genussbotschafter/-innen sowie Transfervariablen untersucht.

Tabelle 18: Beispielhafte Ausprägungen der gruppengleichen Kompositionsvariablen

Index	Ausprägung			
	Bild 1	Bild 2	Bild 3	Bild 4
Kontextzahl	3	2	5	4
Kontextprozent	33 %	78 %	40 %	30 %
Kontext3	3	1	2	2
Gleichgesinnte	100 %	78 %	70 %	60

5.7.4 Ergebnisse

Aktives Lernen

Eine positiv signifikante Korrelation mit *Kontext3* ($r = .246, p < .01$) spricht dafür, dass eine Ausgewogenheit aus Homogenität und Heterogenität entscheidend für *aktives Lernen* ist. Dabei ist es nicht entscheidend, einen besonders hohen Anteil an Genussbotschafter/innen aus demselben Kontext zusammen lernen zu lassen (Korrelation mit *Kontextprozent* wird nicht signifikant), sondern lediglich, dass jede/r Teilnehmende zumindest zwei Ansprechpartner/innen aus demselben Kontext vorfindet. Des Weiteren zeigt sich ein signifikanter Unterschied zwischen Teilnehmenden aus Mehrheits- und Minderheitskontexten ($t(121) = 2.36, p < .05$). Personen, deren Berufskontext durch mindestens 50% der Teilnehmenden repräsentiert wurde, gaben eine signifikant höhere Ausprägung *aktiven Lernens* an als solche GB, für die der Anteil des gleichen Berufskontexts nicht zutraf.

Inhaltsfokus

Wie bereits angenommen, zeigt sich in der Tendenz eine höhere Ausprägung des *Inhaltsfokus* bei mehr Teilnehmer/innen aus einem einzigen Kontext ($r = .164, p < .10$). Dies spricht dafür, dass bei geringer Heterogenität die Themen stärker auf die jeweilige Berufsgruppe zugeschnitten werden. Dies wird besonders deutlich innerhalb der Genussbotschafter/innen aus der Kita ($r = .40, p < .01$). Passend dazu wird der Inhaltsfokus auch von denjenigen Genussbotschafter/inne/n am höchsten eingeschätzt, deren Berufsgruppe von mindestens 50% der Teilnehmenden repräsentiert wird ($t(121) = 2.02, p < .05$).

Inhaltliche Klarheit und Strukturierung

Zur *Inhaltlichen Klarheit und Strukturierung* zeigt sich ein Zusammenhang mit der Anzahl vertretender Kontexte ($r = .25, p < .01$). Je mehr Kontexte innerhalb einer Fortbildung vertreten sind, desto klarer und strukturierter empfinden die teilnehmenden GB die Fortbildung. Innerhalb der Genussbotschafter/innen aus der Grundschule zeigt sich ein positiver Zusammenhang der Einschätzung zum maximalen Anteil an Teilnehmer/inne/n aus einem einzigen Kontext ($r = .396, p < .05$). Dies deutet daraufhin, dass Teilnehmende aus der Grundschule die Fortbildung als besser strukturiert und inhaltlich klarer empfinden, wenn möglichst viele andere Personen aus der Grundschule teilnehmen. Unter den Teilnehmenden aus der Kita hingegen zeigt sich eine höhere Ausprägung *Inhaltlicher Klarheit und Strukturierung* bei sehr heterogenen Gruppen ($r = .34, p < .05$).

Nachhaltigkeit

Die eingeschätzte *Nachhaltigkeit* hängt positiv mit der Anzahl der Kontexte ($r = .25, p < .01$) aber auch mit der Anzahl der Kontexte mit mindestens drei Teilnehmenden zusammen ($r = .18, p < .05$). Dies spricht

dafür, dass die Nachhaltigkeit von der Vielfalt an Kontexten profitiert, aber nur dann, wenn trotzdem noch für jede/n Teilnehmer/in auch Ansprechpartner aus demselben Kontext vorhanden sind.

Selbstwirksamkeit

Ein marginaler Zusammenhang zeigt sich zwischen dem Anteil der GB, die mindestens zwei weitere Teilnehmende aus demselben Kontext antreffen und der Selbstwirksamkeitserwartung der Genussbotschafter/innen ($r = .16, p < .10$). Hierbei ist die Selbstwirksamkeitserwartung besonders hoch, wenn der Teilnehmende einer Berufsgruppe angehört, die mindestens 50% der Teilnehmenden der Fortbildung ausmacht ($t(121) = 2.05, p < .05$). Eine Interpretationsmöglichkeit ist, dass bei sehr homogenen Gruppen thematisch sehr stark auf die konkrete Umsetzung im jeweiligen Kontext eingegangen wird, was dazu führt, dass bestehende Hürden der betroffenen pädagogischen Fachkräfte ganz konkret bearbeitet und Lösungswege aufgezeigt werden können.

Transfererwartung

Paradoxerweise hängt sowohl die antizipierte Kurszahl als auch die antizipierte Anzahl der im kommenden Jahr erreichten Kinder negativ mit dem Anteil GB mit mindestens zwei anderen GB aus demselben Kontext und mit dem maximalen Anteil an Teilnehmenden aus einem einzigen Kontext zusammen. Ebenso fraglich ist, warum die Transfererwartung bei denjenigen GB höher ist, die aus einer unterrepräsentierten Gruppe kamen. Diese Effekte überraschen, weil aus früheren Analysen zunächst bekannt ist, dass aus einer erhöhten Selbstwirksamkeitserwartung auch eine erhöhte Transfererwartung resultiert. Entsprechend sollten die Zusammenhänge zur Homogenität vergleichbar sein.

Video

Aus den Videoanalysen sind im Zusammenhang mit der Gruppenzusammensetzung vor allem jene Variablen interessant, die auf den Austausch untereinander zielen. So zeigt sich ein negativer Zusammenhang zwischen der Wertschätzung verbaler Teilnehmer/innen/beiträge durch die/den Trainer/in und der Anzahl der Kontexte ($r = -.36, p < .001$), aber ein positiver mit den drei anderen Kompositionsmaßen (Kontextprozent: $r = .16, p < .1$; Gleichgesinnte: $r = .59, p < .001$; Kontext3: $r = .37, p < .001$). Dies deutet darauf hin, dass in Fortbildungen mit sehr vielen professionellen Hintergründen eher unidirektional Informationen von der/dem Trainer/in an die Genussbotschafter/innen übermittelt werden.

5.7.5 Empfehlungen

Insgesamt scheint eine Balance aus Homogenität und Heterogenität eine gute Lösung zu sein, um alle Qualitätsaspekte zu adressieren. Dies bedeutet konkret, dass die Gruppen so zusammengesetzt sein sollten, dass mehrere Kontexte vorkommen, aber kein/e Genussbotschafter/in als einzige/r Vertreter/in eines Kontextes präsent sein sollte. Jeder sollte in der Fortbildungsveranstaltung immer mindestens eine/n Ansprechpartner/in aus demselben Kontext haben. Für vertiefende Angebote oder die Besprechung konkreter Hürden der Umsetzung im Rahmen einer Folgefortbildung kann darüber nachgedacht werden, eher homogene Gruppen zu bilden.

5.8 Befragung der Genussbotschafter/innen zum zweiten Messzeitpunkt: Deskriptiva und zentrale Befunde

5.8.1 Methode

Da zum Zeitpunkt der Planung und Durchführung der externen Evaluation durch LOS 2 keine weitere Präsenzveranstaltung im Rahmen der Ich kann kochen!-Fortbildung vorgesehen war, wurde die Befragung der Genussbotschafter/innen zum zweiten Messzeitpunkt, ca. 12 Monate nach der ersten Befragung, als ausschließliche Online-Befragung ausgerichtet. Hierzu wurden in einem aufwändigen Prozedere mit Unterstützung der Stiftung alle Teilnehmenden der Fortbildung im Erhebungszeitraum 1 (Januar bis Dezember 2018) beginnend im Januar 2019 erneut angeschrieben und gebeten, Ihre Erfahrungen des ersten Umsetzungsjahres im Abstand von 12 Monaten zur Fortbildungsveranstaltung anzugeben. Ziel war die Erfassung der Umsetzung von Ich kann kochen! durch die Genussbotschafter/innen. Hierzu zählen Veränderungen der Einstellungen und Wahrnehmungen über die Zeit, Anzahl umgesetzter Angebote, Anzahl und Merkmale erreichter Kinder sowie der Umsetzungserfahrungen mit möglichen Hürden und der erreichten Veränderungen.

Im Zwischenbericht 2019 wurden Handlungsempfehlungen auf Basis vorläufiger Daten (N=236) präsentiert, da der volle Umfang der Stichprobe (N=370) erst zum Jahresende 2019 erreicht war. Aus diesem Grund wurden die Daten der Genussbotschafter/innen-Befragung zum zweiten Messzeitpunkt für den vorliegenden Abschlussbericht final analysiert. Im Folgenden finden sich die Ergebnisse der vollständigen Stichprobe.

Ein Vergleich der professionellen Kontexte in der Stichprobe des zweiten Messzeitpunktes mit jenen der Grundgesamtheit aus dem Anmeldebogen für die Fortbildung im selben Zeitraum (N = 3781) ergab nur leichte Abweichungen (Abbildung 18). Dies ist ein Hinweis darauf, dass die Daten der Befragung auch im Hinblick auf die Gesamtheit der an der Fortbildung teilgenommenen Genussbotschafter/innen Gültigkeit besitzen.

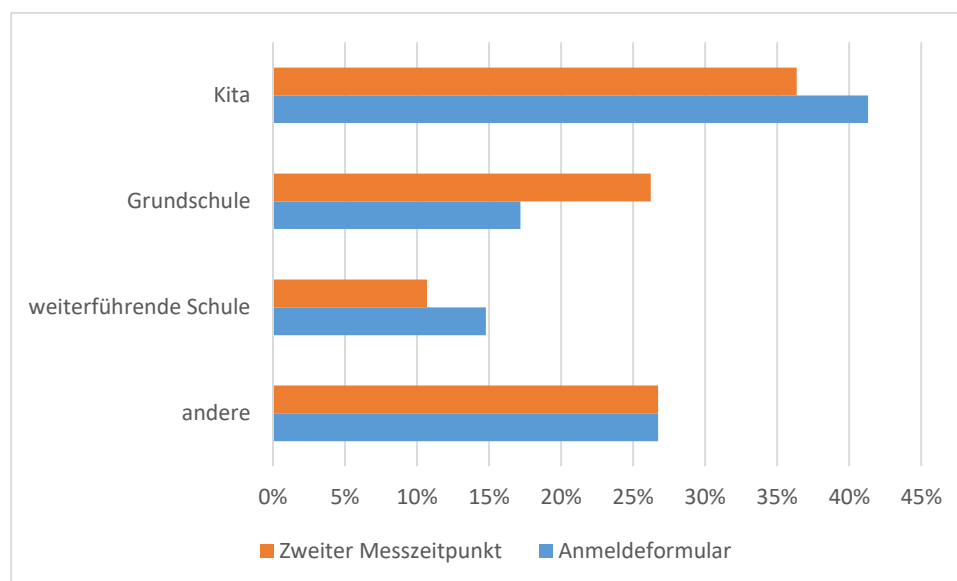


Abbildung 18: Professionelle Kontexte der Genussbotschafter/innen in der Gesamtpopulation und der Stichprobe zum zweiten Messzeitpunkt

Im Folgenden werden zunächst die deskriptiven Befunde in den Blick genommen. Im Kapitel „Ergänzende Analysen“ (Abschnitt 6.1) finden sich darüber hinaus erste Zusammenhangsanalysen zu ausgewählten Themen.

5.8.2 Ergebnisse

An der t2-Befragung nahmen 366 Personen mit einem mittleren Alter von 46.03 Jahren ($SD = 10.92$) teil. Im Folgenden sollen vier Schwerpunktthemenbereiche in den Blick genommen werden:

Beurteilung der Fortbildung

Nachdem zum ersten Messzeitpunkt durch offene Items Wünsche der Genussbotschafter/innen erfragt wurden, wurden diese zum zweiten Messzeitpunkt wieder aufgegriffen, um sie von allen Teilnehmenden hinsichtlich ihrer Relevanz einschätzen zu lassen (Abbildung 18). Hierbei wurden die Wünsche in direkt fortbildungsrelatierte Wünsche und materialbezogene Wünsche unterteilt. In Bezug auf die Fortbildung selbst lag die mittlere Relevanz der Wünsche bei $M=3.4$ ($SD = 1.63$). Werte überhalb dieses Mittelwertes wurden als besonders relevant eingestuft. Es zeigte sich der stärker ausgeprägte Wunsch nach einer weiteren Fortbildung zur Vertiefung der Inhalte von Ich kann kochen! ($M = 4.93$, $SD = 1.55$, 6-stufige Likert-Skala) sowie weiteren Fortbildungen im Rahmen von Ich kann kochen! ($M = 4.85$, $SD = 1.44$, 6-stufige Likert-Skala). Auch Möglichkeiten des Erfahrungsaustausches zwischen den Genussbotschafter/innen werden als hoch relevant eingeschätzt ($M = 3.98$, $SD = 1.75$, 6-stufige Likert-Skala).

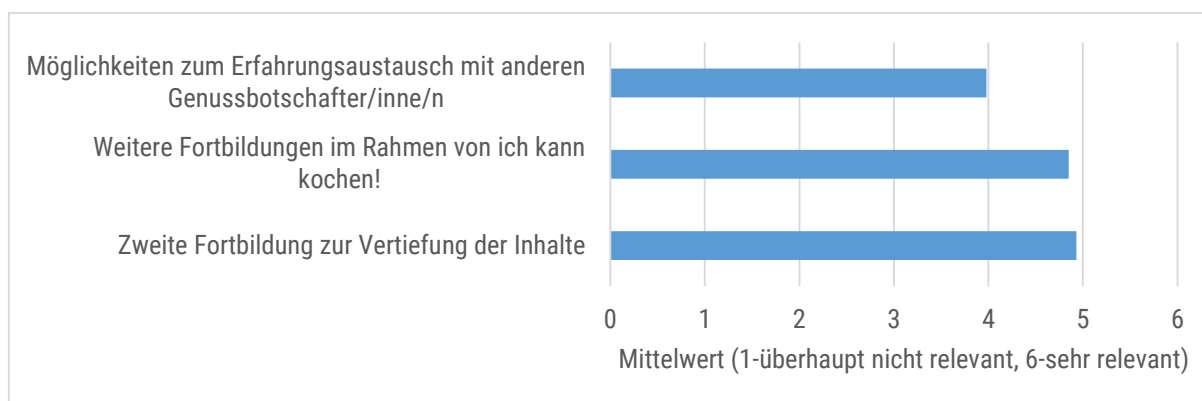


Abbildung 19: Offene Wünsche bezüglich der Fortbildung

Im Bereich der Materialien (M = 4.51, SD = 1.65, Abbildung 19) wünschen sich die Genussbotschafter/-innen in erster Linie simple, schnelle Praxisideen (M=5.41, SD = 1.24), kindgerechtes Material (M = 5.28, SD = 1.28), regelmäßig neue Rezepte (M = 5.23, SD = 1.31) und Materialien, um bestimmte ernährungsbezogene Themen auch theoretisch zu erarbeiten (M = 4.99, SD = 1.38). Überdurchschnittlich relevant waren zudem Materialien zu den Themen „kalte Küche“, „Frühstück“ und „gesunde Brotdose“, bestellbare Materialien (M = 4.96, SD = 1.56) und Ich kann kochen! Schürzen und T-Shirts (M = 4.55, SD = 1.84) (Abbildung 19).

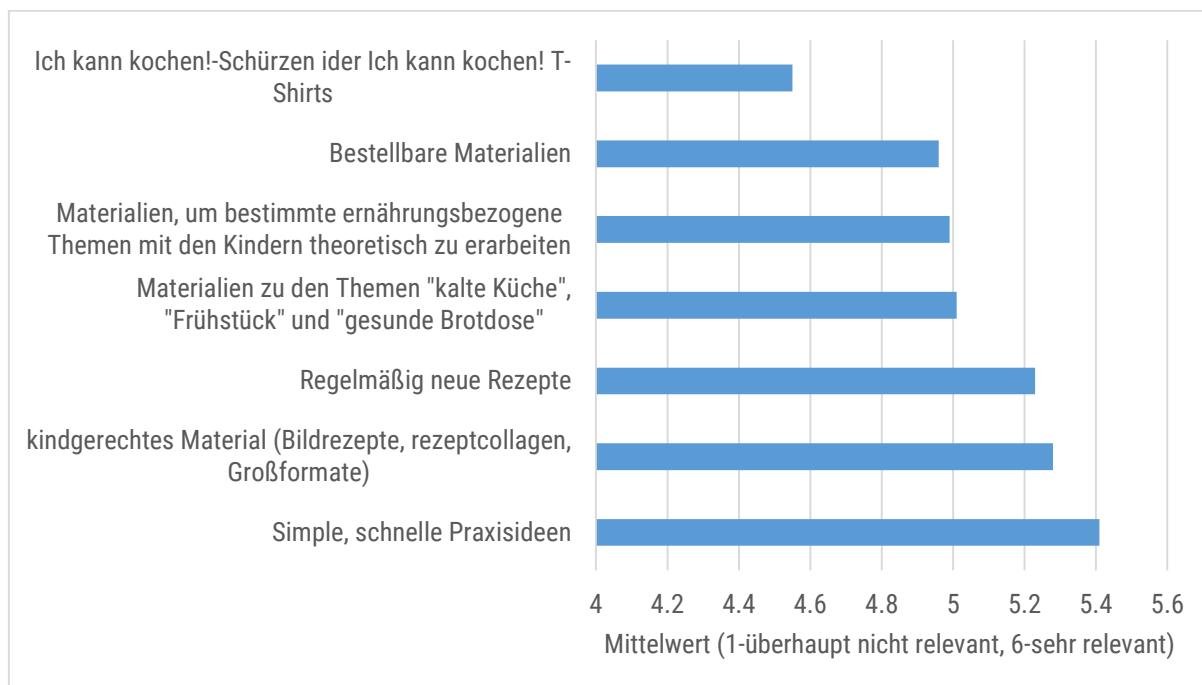


Abbildung 20: Offene Wünsche der Genussbotschafter/-innen hinsichtlich der Materialien

Angebot seitens der Genussbotschafter/-innen

Der Prozentsatz der Genussbotschafter/innen, die bereits Kochangebote durchgeführt haben, war schon zum ersten Messzeitpunkt mit 78.94% eher hoch und steigerte sich zum zweiten Messzeitpunkt nochmal auf 93.72%. Die Mehrzahl der befragten Genussbotschafter/innen ($N = 370$, 58.20%) setzte bereits im ersten Monat nach der Fortbildung erste Kochangebote um. Im Durchschnitt benötigte es $M=7.34$ ($SD = 12.34$) Wochen bis das erste Kochangebot umgesetzt wurde.

Der Mittelwert der bisher durchgeführten Kochangebote ($M_{t1} = 14.79$, $M_{t2} = 19.21$, Abbildung 21) ist merklich gestiegen. Der Anteil GB, die bereits Verkostungen durchgeführt haben, steigerte sich von 54% auf 82%. Die mittlere Anzahl durchgeführter Verkostungen betrug $M = 11.10$ ($SD = 17.58$). Offenbar gab die Vorstellung dieser, für viele Genussbotschafter/innen sicherlich neuen Art der Ernährungsbildung, einen wichtigen Impuls zur Umsetzung in der eigenen Einrichtung.

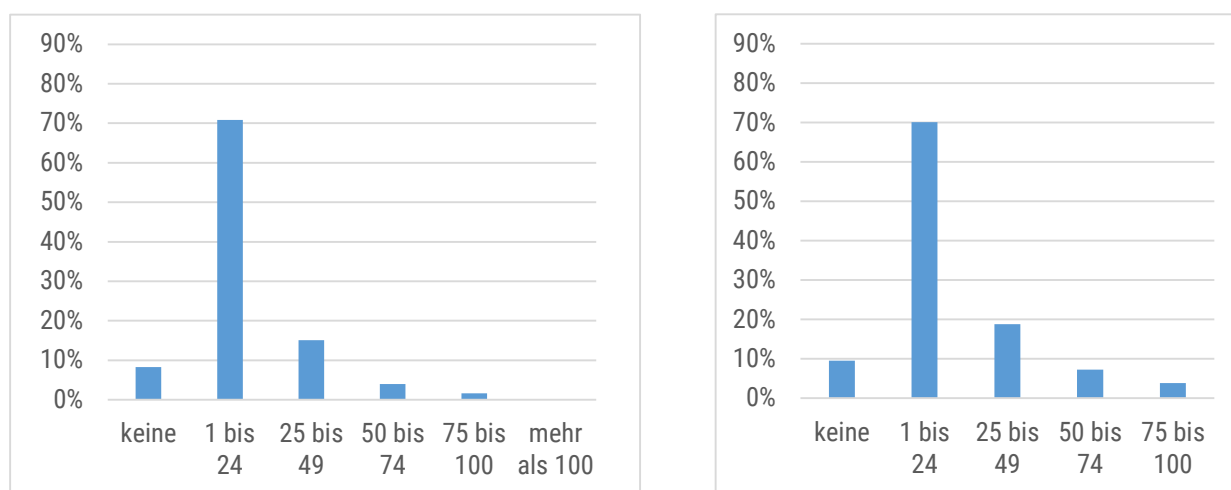


Abbildung 21: Anzahl durchgeführter Kochangebote, links: Erster Messzeitpunkt, rechts: Zweiter Messzeitpunkt, z.B. 70% der GB haben zu t 2 bereits 1 bis 24 Kochangebote durchgeführt.

Die geschätzte Anzahl der voraussichtlich durchgeführten Kochangebote ($t 1: M = 13.77$, $SD = 13.13$; $t 2: M = 17.20$, $SD = 19.23$) im kommenden Kalenderjahr hat sich ebenfalls erhöht. Dies ist ein Indikator dafür, dass die Transfermotivation weiterhin hoch ist. Obwohl zum ersten Messzeitpunkt ein Großteil der Genussbotschafter/innen angaben, den Online-Einsteigerkurs durchführen zu wollen ($M = 3.13$, $SD = 1.08$), gaben zum zweiten Messzeitpunkt nur 26% an, diesen tatsächlich absolviert zu haben. Allerdings hat etwa die Hälfte der GB zumindest einige Module daraus durchgeführt (48%) und ein Großteil im Online-Portal gestöbert (85%). Als häufigster Grund zum Aufsuchen des Online-Portals werden die Rezepte (75%) genannt. Der Umfang und die Nützlichkeit des Online-Portals werden durchgehend überdurchschnittlich eingeschätzt (Umfang $M = 3.64$, $SD = 1.80$; Nützlichkeit $M = 3.57$, $SD = 2.00$, beides 6-stufige Likert-Skala). Im Mittel wurde das Online-Portal von jedem Genussbotschafter in den letzten 12 Monaten 13mal genutzt ($M=13.19$, $SD = 17.13$).

Kontextuelle Gelingensfaktoren

Zur besseren Einordnung der Ergebnisse im Bereich der Angebote wurden zum zweiten Messzeitpunkt eine Reihe kontextueller Bedingungen erfasst. Eine Betrachtung der wahrgenommenen Hürden kann Aufschluss darüber geben, warum ein Jahr nach der Fortbildung noch knapp zehn Prozent der Genussbotschafter/innen kein Angebot umgesetzt haben.

Auf einer sechsstufigen Likert-Skala (1-überhaupt kein Problem bis 6-sehr starkes Problem) wurden die Hürden im Mittel mit 2.26 bewertet. Hürden, welchen ein Wert über diesem Durchschnitt zugewiesen wurde, können als besonders relevant betrachtet werden. Am relevantesten ($M=3.54$, $sd=1.67$) wurden unzureichende zeitliche Ressourcen eingeschätzt. Damit eng verbunden ist ein unzureichender Betreuungsschlüssel ($M=3.34$, $sd=1.68$). Im materiellen Bereich folgen Finanzierungsprobleme ($M=3.32$, $sd=1.75$) sowie mangelnde Ausstattung ($M=2.69$, $sd=1.69$). In vielen Einrichtungen wird zudem das Fehlen einer geeigneten Küche ($M=2.42$, $sd=1.72$) sowie ein zu hoher Organisationsaufwand ($M=2.51$, $sd=1.34$) beklagt. Am wenigsten relevant wird das mangelnde Interesse der Kinder und Jugendlichen ($M=1.6$, $sd=1.0$) eingeschätzt.

Tabelle 19 enthält eine Aufschlüsselung der wichtigsten Hürden aus Sicht der Genussbotschafter/innen, die bereits ein Angebot durchgeführt haben, und derjenigen, die zum jetzigen Zeitpunkt der t 2-Befragung noch keine Angebote umgesetzt haben, wenngleich diese Gruppe sehr klein ist.

Tabelle 19: Hürden mit mittleren Ratings größer 2 (Skala: 1 überhaupt nicht problematisch bis 6 sehr stark problematisch)

Hürde	Mittelwert: bisher Angebote (N=343)	Mittelwert: bisher gar keine Angebote (N=23)
Finanzierungsprobleme	3.32	3.26
Unzureichende zeitliche Ressourcen	3.55	3.30
Nicht ausreichender Betreuungsschlüssel	3.36	3.04
Zu hoher Organisationsaufwand	2.47	3.22
Mangelnde Unterstützung durch die Eltern	2.15	2.04
Keine geeignete Küche	2.43	2.22

Gegen bestehende Hürden haben bislang 53% der Genussbotschafter/innen Maßnahmen ergriffen. Möglicherweise stellten sich bei den übrigen Genussbotschafter/innen die Hürden als unüberwindbar heraus oder wurden erst nach der Einschätzung, dass sie schwer zu überwinden sind überhaupt als Hürde eingestuft. Obwohl Finanzierungsprobleme die drittgrößte Hürde darstellen, haben nur 54% der Genussbotschafter/innen das Starthilfegeld beantragt. Unabhängig davon konnte während der Laufzeit des Projektes

Ich kann kochen! bei immerhin 33% der Genussbotschafter/innen eine Änderung in den institutionellen Rahmenbedingungen verzeichnet werden.

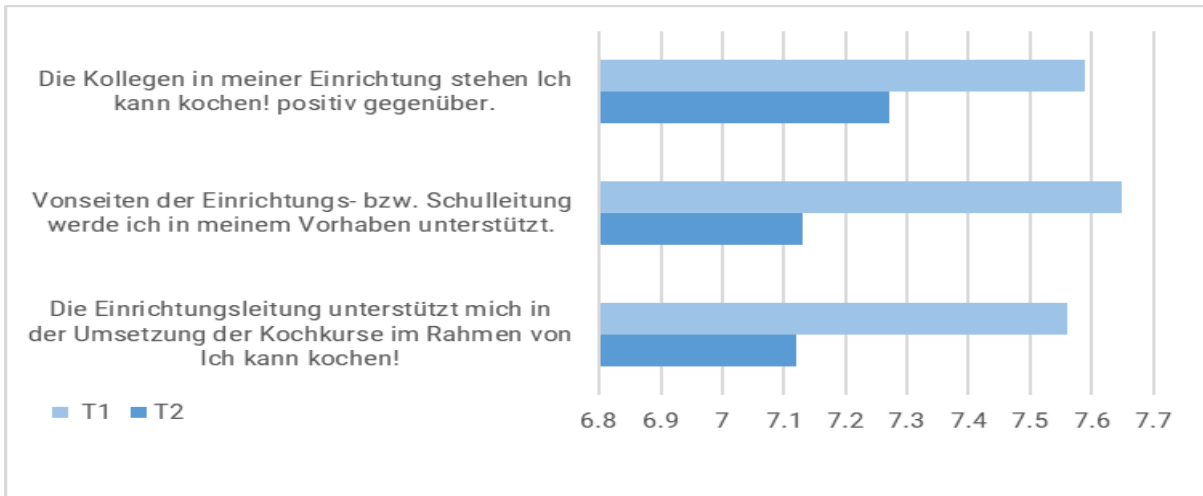


Abbildung 22: Unterstützung in der Einrichtung zum ersten (T1) und zweiten Messzeitpunkt (T2). 9-stufige Likert-Skala.

Indikatoren der Nutzung

Ein ähnliches Bild wie bei der Anzahl der Angebote ergibt sich auch bei der Anzahl erreichter Kinder. Im Mittel nahmen bei jeder/m Genussbotschafter/in 52 Kinder ($SD = 67.45$) an Angeboten im Rahmen von Ich kann kochen! teil. Im Vergleich zum Wert aus dem ersten Messzeitpunkt sind das 19 Kinder pro GB mehr und im Vergleich zur geplanten Anzahl erreichter Kinder 16 Kinder mehr. Während bei einigen GB nach wie vor keine Kinder profitiert haben ($N = 19$ Angaben), konnten diejenigen GB, die schon Angebote umgesetzt hatten, die Zahl der profitierenden Kinder maßgeblich steigern (Abbildung 23).

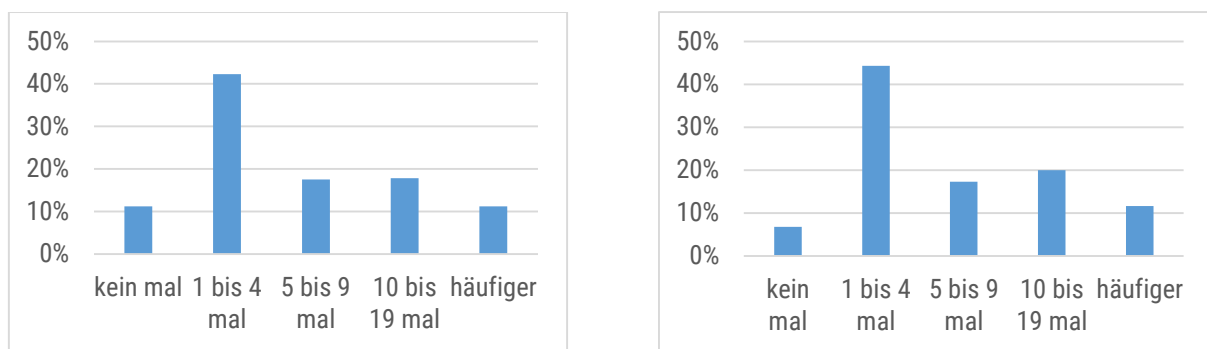


Abbildung 23: Durchschnittliche Häufigkeit der Teilnahme pro Kind (in %), links: Erster Messzeitpunkt, rechts: Zweiter Messzeitpunkt

Im Sinne der Nachhaltigkeit ist es wichtig, dass Kinder mehr als einmal an ernährungsbezogenen Angeboten teilnehmen. Die Hälfte der Genussbotschafter/innen berichtet zum jetzigen Stand der Befragung, dass alle Kinder mehr als einmal an den Angeboten teilgenommen haben. Bei rund 26% der GB haben immerhin

90-100% der Kinder mehr als einmal teilgenommen und bei 23% der GB konnten mehr als 10% der Kinder nur einmal teilnehmen. Ein Kind nimmt durchschnittlich neun Mal ($M=9.12$, $SD = 12.20$) in 12 Monaten an Angeboten von Ich kann kochen! teil. Fast die Hälfte der Angebote von Ich kann kochen! fand als regelmäßiges Angebot statt. Dies zeigt vorläufig, dass die Initiative zentrale Ziele bezüglich einer nachhaltigen Veränderung bezüglich eines regelmäßig stattfindenden Genussangebotes erreicht.

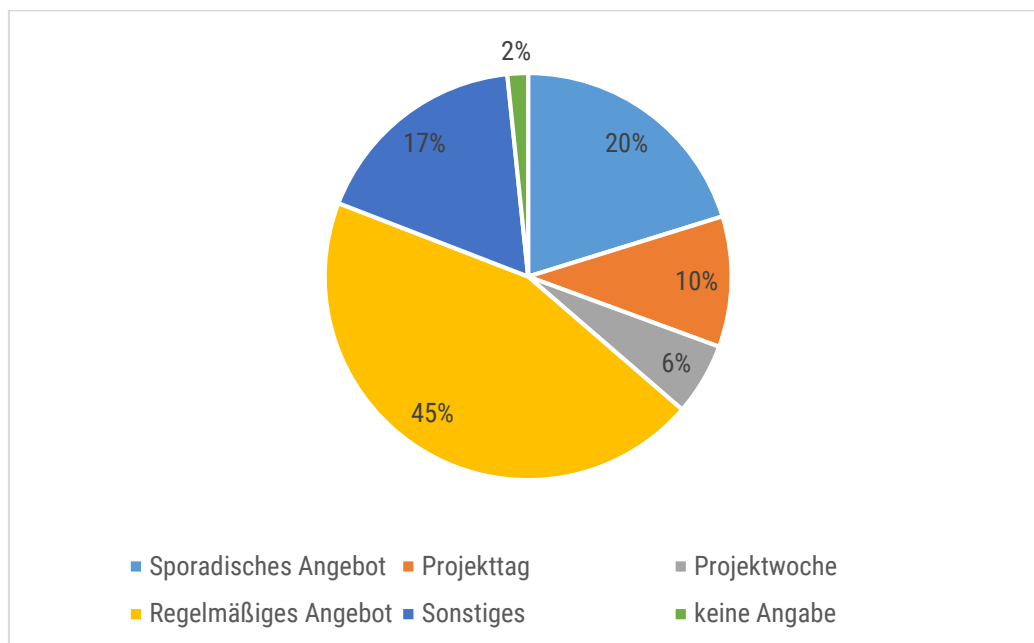


Abbildung 24: Darstellung der Häufigkeit des Rahmens, in dem die Angebote in der Einrichtung durchgeführt wurden.

Dem Befund, dass ernährungsbezogene Aktivitäten in einer nachhaltigen Weise angeboten werden, entspricht auch die geringe Gruppenfluktuation. Immerhin über 72% der Angebote fanden in festen oder überwiegend festen Gruppen statt. Die tatsächliche Altersgruppe, mit der die Angebote durchgeführt wurden, hat sich im Vergleich zu den ursprünglichen Plänen der GB leicht nach oben, d.h. eher in Richtung der älteren Kinder, verlagert (Abbildung 25). Dies könnte ggf. ein Hinweis darauf sein, dass sich die Angebote im Bereich der unter Dreijährigen nicht so gut realisieren lassen.

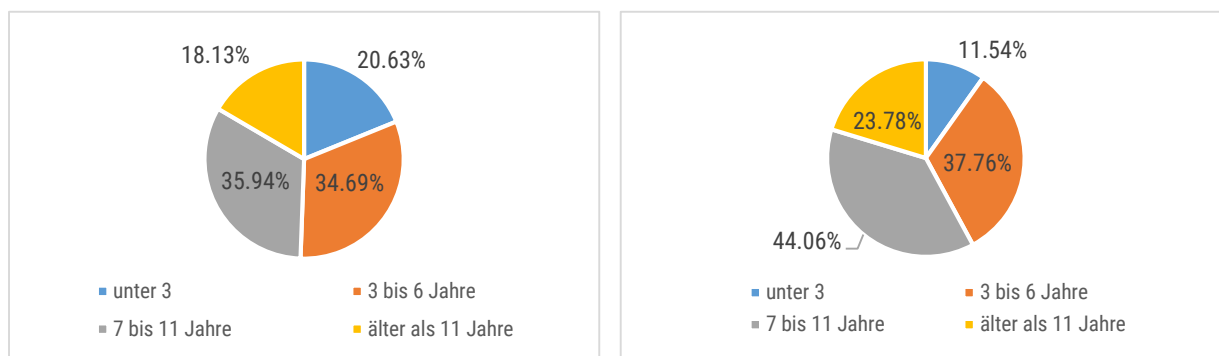


Abbildung 25: Verteilung der Altersgruppen der Kinder bei den Kochkursen

Die Genussbotschafter/innen nehmen bereits erste Wirkungen ihrer ernährungsbezogenen Angebote wahr. Die größten Erfolge sehen die GB im Wissens- und Fähigkeitszuwachs und im unmittelbaren Erleben (Spaß und Interesse an den Angeboten), aber auch im Bereich der Offenheit der Kinder für neue Lebensmittel sowie dem Transfer ins Elternhaus nehmen die Genussbotschafter/innen positive Veränderungen wahr (Abbildung 26).

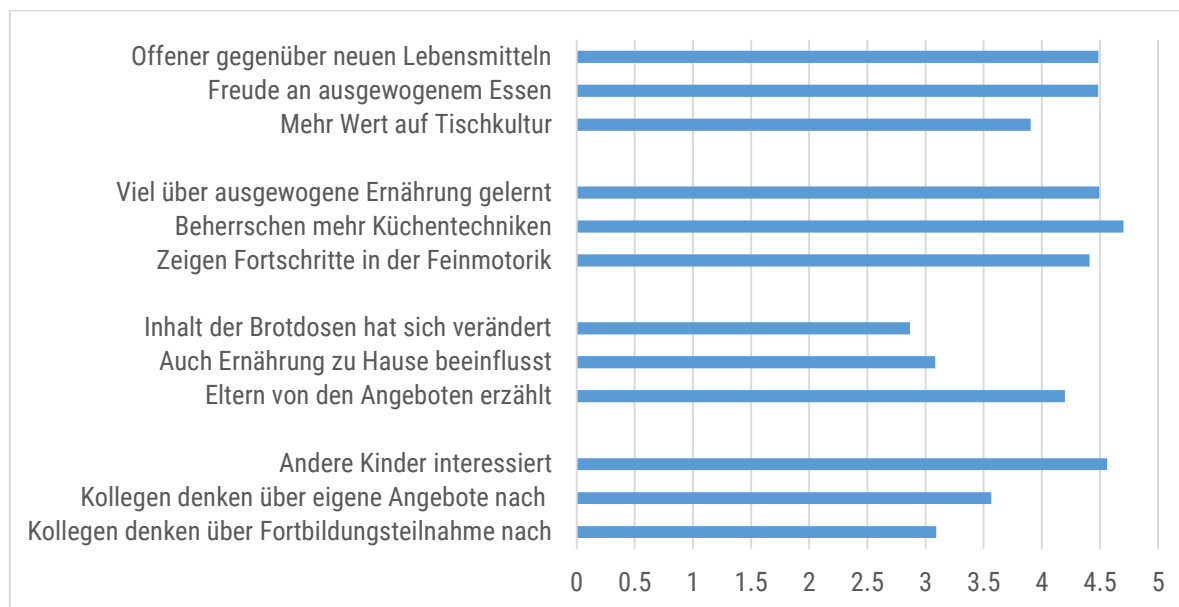


Abbildung 26: Einschätzung der Veränderungen bei den Kindern durch die Genussbotschafter/innen

Die Aussagen zur Elternarbeit in den Einrichtungen zeigen noch offene Potenziale. So werden in 38% der Einrichtungen bereits Materialien (wie z.B. Rezepte) an die Eltern weitergegeben und in 46% der Einrichtungen wurde Ich kann kochen! bei Elternabenden oder anderen Informationsveranstaltungen erwähnt. Dies stellt eine gute, aber ggfs. auch weiter ausbaufähige Quote der Initiative in den kommenden Jahren dar (insbesondere, wenn stärker auch Einrichtungsträger angesprochen und erreicht werden können oder ein direkter Elternkontakt hergestellt wird, z.B. in Form stärker digital ausgerichteter Bildungsmaterialien). In den Einrichtungen, in denen das Projekt wahrgenommen wird, wird es tendenziell nicht mit den Projektpartnern in Verbindung gebracht (Abbildung 27).

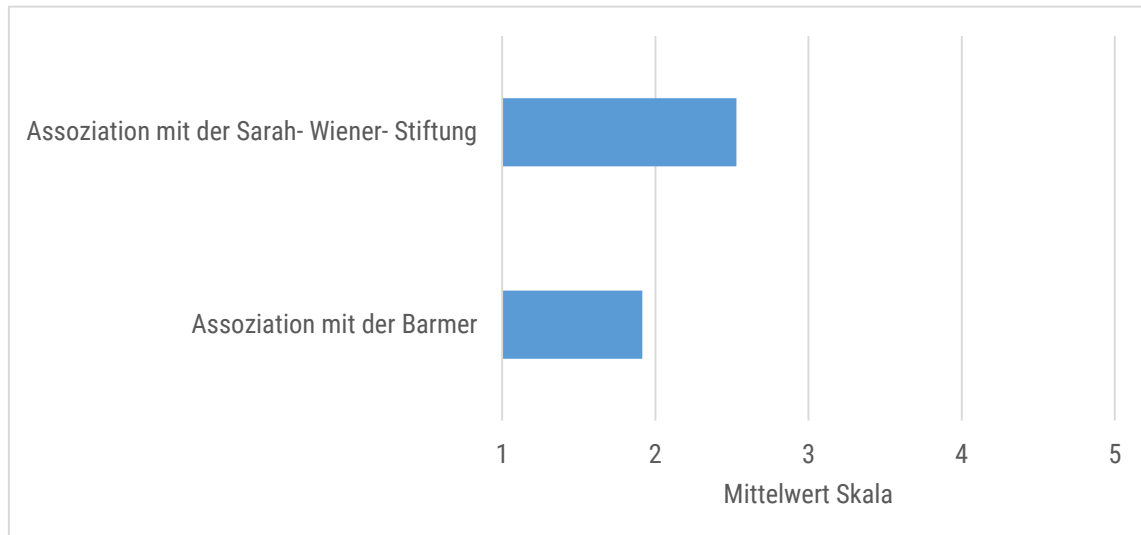


Abbildung 27: Einschätzung der Assoziation der Ernährungsangebote mit Sarah Wiener Stiftung und BARMER

5.8.3 Empfehlungen aus der Befragung zum zweiten Messzeitpunkt

Aus Sicht der Genussbotschafter/innen wäre ein zweiter Fortbildungstermin wünschenswert. Diese Forderung entspricht auch dem Status quo der Forschung zu nachhaltiger Fortbildung (Darling-Hammond et al., 2017; Desimone, 2009; Richter, Kleinknecht & Gröschner, 2019). Als nächster Schritt in Richtung Nachhaltigkeit könnten Maßnahmen zur Stärkung der Elternbeteiligung getroffen werden. Die Eltern stellen ein wichtiges Bindeglied zur Lebenswelt des Kindes und der Jugendlichen dar und prägen die Entwicklungsperspektiven neben Gleichaltrigen in der Adoleszenz in unterschiedlicher Weise besonders (Fend, 2003). Eine stärkere aktive Einbindung würde den Transfer der Initiative zugunsten der Legitimation über den Lebensraum Kindergarten/Schule hinaus verstärken. Hierzu könnten u.a. die GB Online-Materialien erhalten, welche gezielt Strategien und Materialien zur Elterneinbindung ansprechen. Auch ein Modul in der Präsenzveranstaltung oder einer Fortbildung zur Vertiefung wäre denkbar.

Weiterhin wünschen sich die Befragten simple, schnelle Ideen für die praktische Ernährungsbildung. Hier wären zusätzliche Online-Materialien denkbar. Eine besondere Hürde bei der Umsetzung der Ich kann kochen!-Angebote scheint die Finanzierung zu sein. Möglicherweise könnte es helfen, das Formular für das Starthilfegeld direkt vor Ort gemeinsam auszufüllen oder den Prozess der Beantragung zu vereinfachen. Auch Strategien zur weiteren Finanzierung über die Starthilfe hinaus sollten angesprochen werden. Sowohl in der ungeplanten Altersverteilung in den Kochangeboten als auch in den Wünschen der Genussbotschafter/innen wird deutlich, dass einige Teilnehmer/innen sich mehr Material und Anleitung für 0-3-Jährige erhoffen. Diesbezüglich sind Optionen, entweder noch klarer zu kommunizieren, dass diese Zielgruppe eher nicht adressiert werden sollte im Rahmen der vorliegenden Initiative oder bei Bedarf neue Inhalte speziell für diese Altersstufe zu entwickeln.

5.9 Befragung der Genussbotschafter/innen zum zweiten Messzeitpunkt: Weiterführende Analysen

5.9.1 Methode

Im Rahmen der Befragung zum zweiten Messzeitpunkt wurde neben einer Abschätzung der Effekte bei den Kindern auch eine offene Frage nach kontextuellen Veränderungen gestellt. Auf diese Frage antworteten 116 Genussbotschafter/innen. Die Antworten wurden in 173 Sinneinheiten gegliedert und nach Maßgabe der Inhaltsanalyse nach Mayring (2003) einzelnen Kategorien in einem eigens dafür entwickelten Kodierschema zugewiesen. Das Kodierschema bestand aus 7 Kategorien und 37 Subkategorien. Tabelle 20 zeigt die Oberkategorien und die Verteilung der Antworten auf diese.

Tabelle 20. Überblick über die Hauptkategorien der kontextuellen Veränderungen

Kategorie	Häufigkeit der Nennung
Kollegium	56
Organisatorisches	49
Finanzielles	36
Räumlichkeiten	15
Kinder	8
Eltern	5
Eigene Entwicklung der Genussbotschafter/innen	4

5.9.2 Ergebnisse

Aus dem Bereich des Kollegiums (Abbildung 28) zeigen immerhin 63.7% klar positive Veränderungen, 12.7% sind als neutral zu bezeichnen und 23.6% als eher negativ. Besonders hervorzuheben ist das Interesse anderer Kolleg/inne/n mit 18.2% der Nennungen, sowie die tatsächliche Einbeziehung von Kolleg/inne/n in 16.4%. Die schlechte Personalsituation macht leider den größten Anteil der personalbezogenen Nennungen aus. Hier besteht Handlungsbedarf auf höheren Ebenen. Neben der weiteren Steigerung der Wertschätzung ernährungsbezogener Maßnahmen kann eine Fortbildung das Problem der Personalsituation nicht lösen.

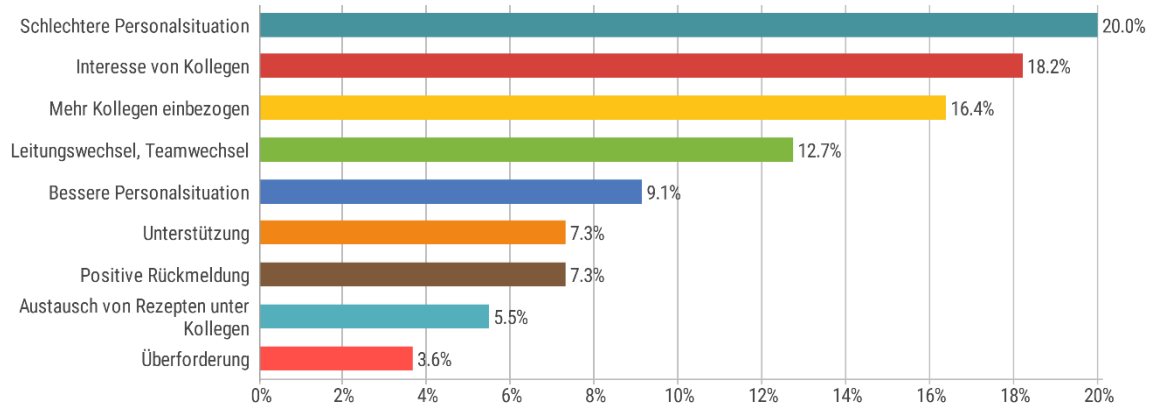


Abbildung 28. Prozentuale Verteilung der Veränderungen in Bezug auf das Kollegium

In der Kategorie „Organisatorisches“ (Abbildung 29) stehen an erster Stelle mit 35.6% Neue und mehr Angebote, gefolgt von optimierten Vorgehensweisen, also einer qualitativen Verbesserung und mehr Zeit für die Kochangebote. Letzteres verdeutlicht einen gestiegenen Stellenwert der Ernährungsbildung in der gesamten Einrichtung.

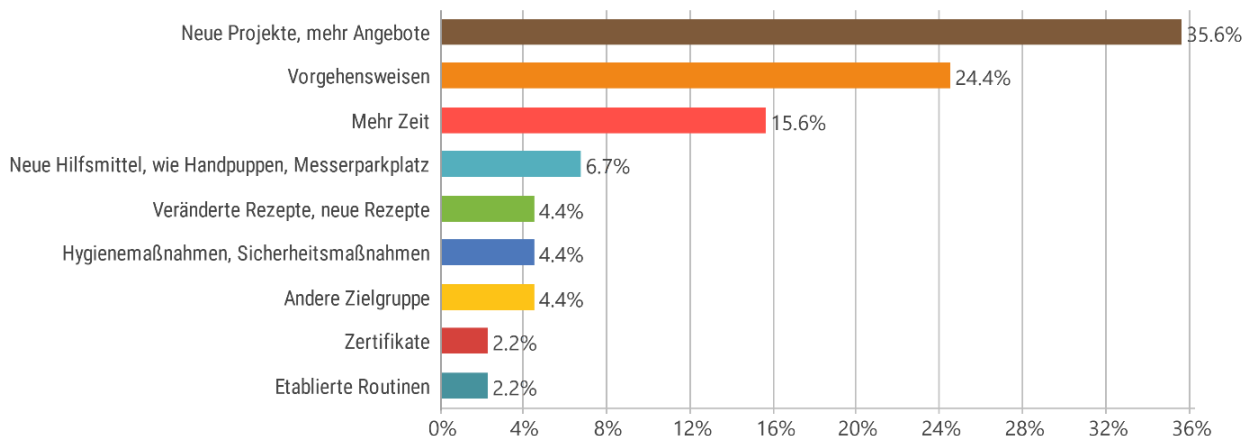


Abbildung 29. Prozentuale Verteilung organisatorischer Veränderungen

Beispiele, die von den Lehrkräften / Genussbotschafter/innen hierzu genannt werden, sind:

„Kochen als pädagogischer Bestandteil des Kindergartens wurde hervorgehoben.“

„Ein Schulgarten wurde angelegt.“

„Dank der tollen Tipps (u.a. auch zur Finanzierung) bei der Fortbildung werden wir dieses Jahr Hochbeete aufstellen“

„Bis vor 4 Wochen haben wir unser Mittagessen bei einer Cateringfirma bestellt. Seit Anfang Mai kochen wir das Mittagessen jeden Tag selbst.“

„Das Neigungsfach Kräuterkunde wurde neu aufgenommen.“

„Andere Projekte im Kindergarten werden zeitlich so gelegt, dass das Kochen einmal wöchentlich an einem festen Tag stattfinden kann“

„Aufnahme des Themas Ernährung in die Jahresplanung“

Im Bereich finanzieller Veränderungen berichten 58.3% neue Anschaffungen im Bereich Küche getätigt zu haben und 30.6% haben mehr Geld zur Verfügung. Offensichtlich werden also nicht nur zusätzlich akquirierte Mittel für Investitionen im Bereich „gesunde Ernährung“ genutzt, sondern auch Mittel, die bereits vorher verfügbar waren, nun gezielt in Küchenausstattung investiert. Dies ist als äußerst positive Entwicklung im Sinne der Ernährungsbildung zu werten. Unterstrichen wird dieser Befund dadurch, dass 86.7% der Nennungen im Bereich Räumlichkeiten eine Verbesserung der räumlichen Bedingungen im Rahmen der Ernährungsbildung beschreiben (Abbildung 30).

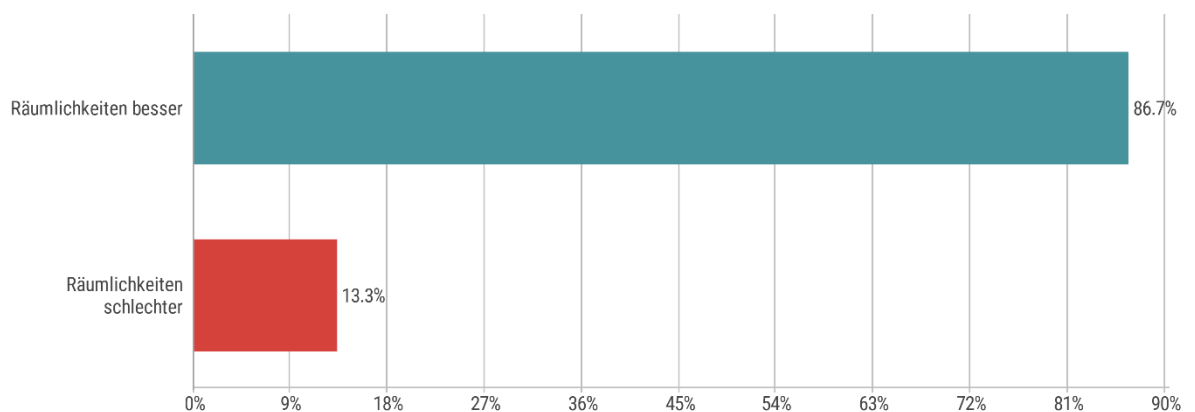


Abbildung 30. Anteil der erwähnten Verbesserungen und Verschlechterungen der Räumlichkeiten

Beispielhafte Nennungen sind hierzu:

„Es wurden noch mehr Arbeitsmaterialien für die Kinder angeschafft (Kindergerechtes)“

„Durch das Geld von der BARMER konnten wir Bio-Lebensmittel kaufen.“

„Anschaffung von tragbaren Induktionsplatten, Induktionskochtöpfe, Kochmützen, Schürzen. Kindergerechtes Schneidmesser/ -Schutz/ -Sparschäler“

„Anschaffung von Kinderschürzen mit Schullogo“

„In der KiTa-Küche wurde ein Arbeitsplatz für die Kinder neu angeschafft.“

„Ich kann nun eine modern eingerichtete Küche für mein Projekt als Atelier nutzen.“

„Komplette Küchensanierung mit Fussboden, Maler und komplett neue moderne Küche.“

5.9.3 Empfehlungen

Alles in allem zeigt die qualitative Analyse der kontextuellen Veränderungen eine große Bandbreite an Veränderungen in den Einrichtungen, die weit über die bloße Erhöhung der Angebotszahl hinausgehen. Dennoch stellt vor allem die personelle Situation in den Einrichtungen ein Problem dar. Diese zu verbessern kann auf verschiedenen Wegen gelingen. Die Wichtigkeit der Ernährungsbildung sollte medienwirksam kommuniziert werden, um sowohl die zuständigen politischen Instanzen als auch die Wählerschaft für das Thema zu sensibilisieren. Innerhalb der Einrichtungen kann es hilfreich sein, durch Begeisterung der Leitung verfügbare Ressourcen in die Ernährungsbildung zu investieren. Dies kann erfolgen durch gezielte Materialien für die Leitung oder eine Vermittlung von Strategien, mit denen die Genussbotschafter/innen ihre Leitung ins Boot holen können. Dazu zählen beispielsweise eine wirksame Präsentation der Ergebnisse der Kochangebote innerhalb der Einrichtung, Gespräche in den Teamsitzungen oder eine Perspektivenübernahme, bei der überlegt wird, welchen Konkreten Nutzen die Leitung vom entsprechenden Angebot hat.

5.10 Längsschnittuntersuchung der Genussbotschafter/innen/befragungen zu beiden Messzeitpunkten

5.10.1 Methode

Basierend auf dem Versuchspersonencode, der bei beiden Online-Befragungen erfasst wurde, konnten Daten von 216 Genussbotschafter/innen aus beiden Messzeitpunkten einander zugeordnet werden. Diese Daten erlauben es nun, direkte prä-post Analysen derselben Grundgesamtheit durchzuführen. Da die vorliegende Stichprobe für diese Längsschnittanalysen (N=216) nicht dieselbe ist, wie die Stichprobe, die den zuvor berichteten Daten aus der Befragung zum zweiten Messzeitpunkt zugrunde lag (N=306), sollen zunächst einige grundlegende Deskriptiva aufgeführt werden.

5.10.2 Ergebnisse

Das mittlere Alter der Genussbotschafter/innen lag bei 45.28 Jahren (SD = 10.78) mit einem Anteil weiblicher Teilnehmerinnen von 93%. Die Verteilung der Einrichtungsarten und Trägerschaften kann den Diagrammen 31 und 32 entnommen werden.

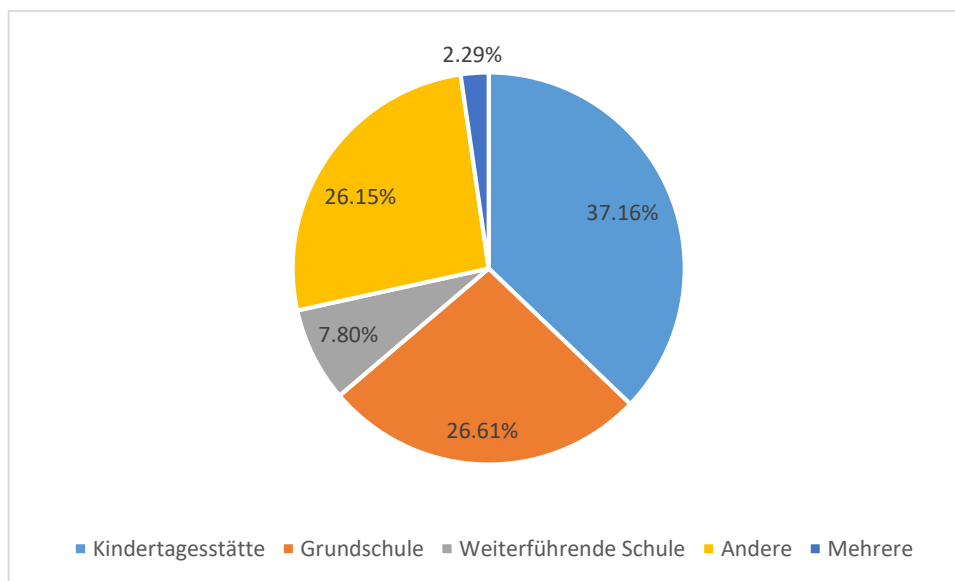


Abbildung 31. Prozentuale Verteilung der Einrichtungsarten, in denen die befragten Genussbotschafter/innen tätig sind

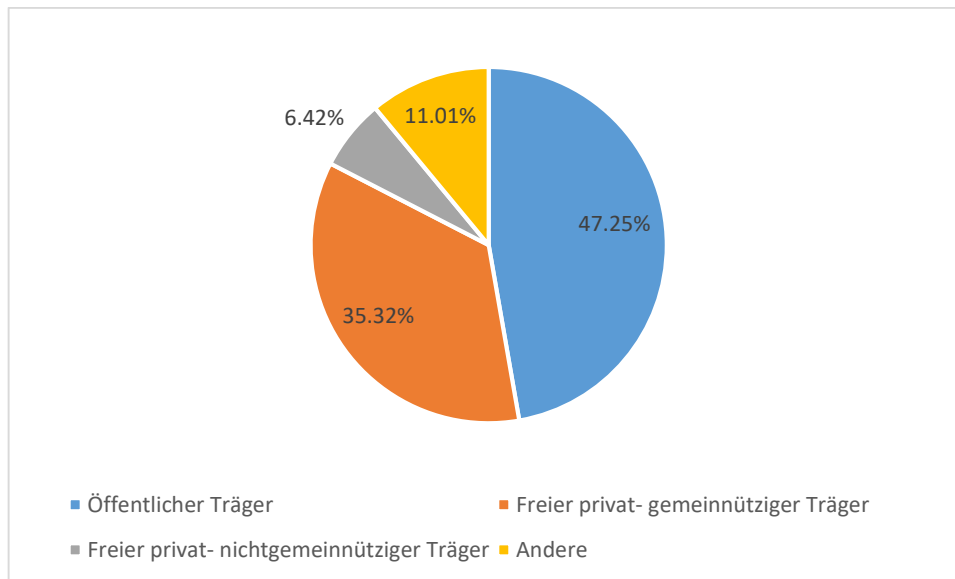


Abbildung 32. Prozentuale Verteilung der Trägerschaft der Einrichtungen, in denen die befragten Genussbotschafter/innen tätig sind

Auch in dieser Stichprobe haben fast alle Genussbotschafter/innen (94%) bereits Kochangebote und auch ein beträchtlicher Teil bereits Verkostungen (83%) durchgeführt. Die Mittlere Anzahl durchgeführter Kochangebote lag bei 16 (SD=9.17). Die mittlere Zahl durchgeführter Verkostungen lag bei 8.6 (SD = 13.47).

5.10.2.1 Wahrgenommene Effekte bei den Kindern

Im Rahmen der Beurteilung der Wirksamkeit der Fortbildung ist relevant, inwiefern die Angebote einen positiven Einfluss auf das ernährungsbezogene Erleben der Kinder und Jugendlichen haben. Um dies zu erfassen, schätzten die Genussbotschafter/innen basierend auf 14 Fragen ein, inwiefern sich ihrer Meinung nach im Rahmen von Ich kann kochen! registrierbare Entwicklungen bei den Kindern und Jugendlichen vollzogen haben (Siehe Tabelle 21, Skala 1-trifft überhaupt nicht zu bis 6-trifft voll und ganz zu). Am Beispiel der Frage: „Die Kinder/Jugendlichen haben viel über ausgewogene Ernährung gelernt.“ soll verdeutlicht werden, wie andere kontextuelle Variablen das Gelingen beeinflussen. Die Genussbotschafter/innen, die bereits vor dem Projekt Kochangebote durchgeführt haben, berichten beispielsweise mehr positive Wirkungen bei den Kindern ($F(1,214)=5.04, p<.05$). Es zeigt sich zusätzlich ein statistisch signifikanter Zusammenhang zur Unterstützung durch die Einrichtungsleitung ($F(1,214) = 16.8, p<.001$). Eine zweistufige Regression ergibt, dass die Vorerfahrung über die Unterstützung in der Einrichtung hinaus nicht signifikant Varianz aufklärt (Unterstützung: $F(1,213) = 17.01, p<.001$; Vorerfahrung mit Kochangeboten: $F(1,213) = 3.68, p>.05$). Das heißt, der eigentlich wichtige Faktor ist die Unterstützung, welche aber besonders dann hoch zu sein scheint, wenn in der Einrichtung bereits gekocht wird. Prinzipiell ließe sich diese aber auch auf anderen Wegen erhöhen. Zusätzlich schätzen die Genussbotschafter/innen die Effekte bei

den Kindern stärker ein, wenn das Starthilfegeld beantragt wurde ($F(1,214)=5.44, p<.05$). Es bleibt zu untersuchen, ob dies darauf zurückzuführen ist, dass das Geld mehr Möglichkeiten für die Umsetzung bietet und dadurch die Angebote nachhaltigere Effekte erzielen oder ob das Wissen darum, dass sie finanziell unterstützt wurden, ggf. in den Genussbotschafter/innen eine gewisse Verpflichtung erweckt, positive Effekte zu berichten.

Tabella 21. Mittelwerte der Angaben zu wahrgenommenen Veränderungen bei den Kindern, Skala 1-Trifft überhaupt nicht zu bis 6-Trifft voll und ganz zu.

Wahrgenommene Veränderung	Mittelwert (SD)
Die Kinder/Jugendlichen sind offener gegenüber neuen Lebensmitteln.	4.51 (1.44)
Die Kinder/Jugendlichen haben viel über ausgewogene Ernährung gelernt.	4.49 (1.33)
Die Kinder/Jugendlichen haben Kenntnisse über Küchentechniken erworben.	4.70 (1.39)
Die Kinder/Jugendlichen beherrschen mehr Küchentechniken.	4.54 (1.44)
Die Kinder/Jugendlichen zeigen Fortschritte in der Feinmotorik.	4.42 (1.45)
Die Kinder/Jugendlichen haben mehr Freude an ausgewogenem Essen.	4.50 (1.34)
Der Inhalt der Brotdosen hat sich verändert.	2.87 (1.63)
Ich habe das Gefühl, dass meine Angebote im Rahmen von Ich kann kochen! auch die Ernährung zu Hause beeinflusst haben. (Kinder bzw. Eltern berichteten mir davon)	3.09 (1.62)
Die Kinder/Jugendlichen haben ihren Eltern von den Angeboten im Bereich Ernährungsbildung erzählt.	4.20 (1.70)
Die Kinder/Jugendlichen legen selbst mehr Wert auf Tischkultur (gemeinsamer Beginn, schön eingedeckter Tisch, Rituale)	3.92 (1.54)
Die Kinder/Jugendlichen hatten Spaß an den Angeboten im Bereich Ernährungsbildung (z.B. Kochen, Verkostungen etc.).	5.19 (1.25)
Auch andere Kinder interessieren sich zunehmend für die Angebote im Bereich Ernährungsbildung.	4.56 (1.53)
Ein/e oder mehrere Kolleg/inn/en denken auch über die Durchführung von Angeboten im Bereich Ernährungsbildung nach.	3.56 (1.81)
Ein/e oder mehrere Kolleg/inn/en denken auch über die Teilnahme an einer Ich kann kochen!-Fortbildung nach	(3.10 (1.86))

5.10.2.2 Selbstwirksamkeitserwartung

Um die Entwicklung der Selbstwirksamkeitserwartung der Genussbotschafter/innen im Verlauf der Projektumsetzung zu erfassen, wurden die Messwerte aus den Fragebogen innerhalb von 12 Monaten erhoben

und miteinander verglichen. Dabei zeigt sich eine signifikante Reduktion der Selbstwirksamkeitserwartung vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt. Dieser Befund ist nicht ungewöhnlich und auch unter dem Begriff „Praxisschock“ bekannt (Cramer, 2018). Ziel der Fortbildung sollte es sein, einen möglichst hohen Wert zum zweiten Messzeitpunkt zu erreichen. Dies kann sowohl durch eine sehr hohe initiale Selbstwirksamkeitserwartung als auch durch spezifische Strategien im Umgang mit Umsetzungsproblemen geschehen. Aus diesem Grund werden im folgenden Abschnitt Merkmale der Fortbildung und der Genussbotschafter/innen mit der Entwicklung der Selbstwirksamkeitserwartung in Beziehung gesetzt.

Ein Indikator für Selbstwirksamkeitserwartung ist die Sicherheit, zu wissen, dass man etwas ungeachtet der Umstände schaffen kann. Aus diesem Grund gaben die Genussbotschafter/innen an, wie stark folgende Aussage zutrifft (Skala 1 - stimmt nicht bis 9 - stimmt genau): „Was auch immer während der Kochangebote passiert, ich werde schon klar kommen“. Zum ersten Messzeitpunkt schätzen die Genussbotschafter/innen diese Sicherheit recht hoch ein ($M=7.71$, $SD=1.46$). Zum zweiten Befragungszeitpunkt jedoch, liegt der Wert nur noch bei $M=7.44$ ($SD=1.88$). Die Differenz der Selbstwirksamkeitserwartung zu beiden Messzeitpunkten ist statistisch bedeutsam ($T1-T2: t_{t2-t1}(215)=2.17$, $p<.05$). Eine mögliche Erklärung ist, dass diejenigen Genussbotschafter/innen, die bereits mit realistischen Erwartungen starten, eher keinen „Praxisschock“ erleben. Diese These wurde untersucht, indem die Werte zum ersten Messzeitpunkt zwischen jenen Genussbotschaftern mit und ohne Erfahrung mit dem pädagogischen Kochen verglichen wurden. Die Analysen zeigen eine statistisch signifikante Abmilderung des Abfalls der Selbstwirksamkeitserwartung durch die Vorerfahrung der Genussbotschafter/innen mit Kochangeboten ($F(1,214) = 4.46$, $p<.05$).

„Was auch immer während der Kochangebote passiert, ich werde schon klar kommen“:

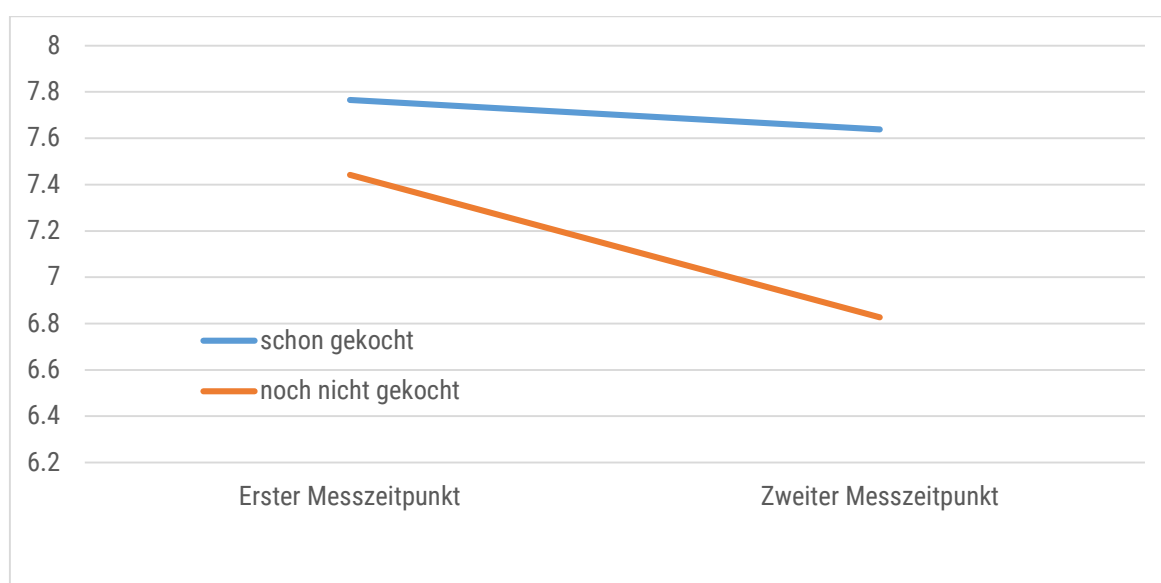


Abbildung 33: Zeitliche Veränderung der Selbstwirksamkeitserwartung in Abhängigkeit von der früheren Durchführung von Kochangeboten im pädagogischen Kontext (Skala: 1 stimmt nicht – 9 stimmt genau)

Dieser Zusammenhang verschwindet jedoch, wenn man zusätzlich die Unterstützung durch die Einrichtungsleitung in die Analyse einbezieht (Kocherfahrung: $F(1,213)=0.966$, $p>.05$; Unterstützung durch Leitung: $F(1,213)=12.34$, $p<.001$). Dies legt den Schluss nahe, dass Einrichtungen, in denen es bereits vor Ich kann kochen! möglich war, Kochangebote durchzuführen und deren Leitung unter Umständen selbst die Teilnahme der pädagogischen Fachkraft an der Fortbildung angeregt hat und dem Vorhaben folglich positiv gegenübersteht, generell einen Rahmen bieten, der die Umsetzung der Kochangebote erleichtert. Das Ergebnis zeigt, dass die Gewinnung der Einrichtungsleitung für das Projekt eine zentrale Gelingensbedingung darstellt, die in Zukunft noch stärker fokussiert werden sollte. Darüber hinaus scheint es nicht notwendig zu sein, bestimmte erfahrene Genussbotschafter/innen für die Fortbildung auszuwählen. Vielmehr kann das Fortbildungsprogramm unabhängig davon für erfahrene wie unerfahrene pädagogische Fachkräfte gewinnbringend sein.

Tabelle 22: Weitere theoretisch abgeleitete mögliche Einflussfaktoren und ihre empirische Relevanz

Variablen	F	p
Durchschnittliche Anzahl der Kinder in den Kochangeboten	0.30	>.05
Anzahl pädagogischer Dienstjahre	1.15	>.05
Träger der Einrichtung	0.12	>.05
Beantragung des Starthilfegeldes	2.69	>.05
Soziale Schicht der Kinder in der Einrichtung	0.09	>.05
Erwerbslosigkeit der Eltern der Kinder in der Einrichtung	0.12	>.05
Anteil niedrig qualifizierter Eltern	0.03	>.05
Anteil geschlossener Angebote	2.71	>.05
Anteil der 3-6-Jährigen in den Angeboten	7.59	<.01

Von den getesteten weiteren kontextuellen Variablen erwies sich nur eine als statistisch signifikant, nämlich die Frage danach, ob mit 3-6 Jährigen gekocht wird. Wenn dies der Fall war, fiel die Selbstwirksamkeitserwartung in der Regel weniger ab als bei älteren Kochkindern. Dies Befund deutet darauf hin, dass es generell schwieriger ist, Kochangebote organisatorisch in Schulen unterzubringen als in Kindertagesstätten. Vergleicht man jedoch die Veränderung der Selbstwirksamkeitserwartung gezielt zwischen Kita und Schule, ergibt sich kein signifikanter Unterschied. Eine alternative Erklärung könnte sein, dass das Vorhaben, mit Kindern dieser Altersgruppe zu kochen von vornherein kritischer eingeschätzt wird und daher kein Praxisschock erfolgt. Ein Vergleich der Selbstwirksamkeitserwartung zu T1 zeigt jedoch, dass diese schon zu Beginn bei denjenigen höher ist, die mit 3-6-Jährigen kochen wollen. Möglicherweise ist die Gruppe der 3-6-Jährigen auch einfach besonders empfänglich für pädagogische Kochangebote und

bietet generell gute Erfolgsaussichten und wenig Misserfolgserlebnisse aufseiten der Genussbotschafter/innen. Hierzu passend ergeben sich auch signifikant höhere Effekte bei den Kindern von 3-6 Jahren verglichen mit anderen Altersgruppen.

Tabelle 23: Vergleich der Fortbildungseffekte zwischen Kindern von 3-6 Jahren und anderen Altersgruppen

	T	p
Die Kinder/Jugendlichen haben viel über ausgewogene Ernährung gelernt.	2.24	<.05
Die Kinder/Jugendlichen haben ihren Eltern von den Angeboten im Bereich Ernährungsbildung erzählt.	2.95	<.01
Die Kinder/Jugendlichen legen selbst mehr Wert auf Tischkultur (gemeinsamer Beginn, schön eingedeckter Tisch, Rituale)	2.72	<.01
Die Kinder/Jugendlichen hatten Spaß an den Angeboten im Bereich Ernährungsbildung (z.B. Kochen, Verkostungen etc.).	2.27	<.05

5.10.2.3 Merkmale effektiver Fortbildungen

Um zu untersuchen, inwiefern die Motivation der Genussbotschafter/innen, die Umsetzung der Kochangebote und die Effekte bei den Kindern und Jugendlichen durch spezifische Merkmale der Fortbildung beeinflussbar sind, wurden die zum ersten Messzeitpunkt erfassten Merkmale effektiver Fortbildungen zu den Maßen der Motivation und des Umsetzungserfolges aus dem zweiten Messzeitpunkt in Beziehung gesetzt. Die Fragen zu Merkmalen effektiver Fortbildungen wurden zu Skalen zusammengefasst (1-Trifft gar nicht zu bis 6-trifft voll zu). Diese finden sich zusammen mit je einem Beispielitem, der Skalenreliabilität und dem Mittelwert in Tabelle 24.

Tabelle 24: Zusammenfassung der Skalen mit Beispielitems und Reliabilitätswerten.

Skala	Beispielitem	Cronbach's Alpha	Mittelwert (SD)
Aktives Lernen	Während der Fortbildung hatte ich genügend Möglichkeiten, mich zu beteiligen und auszutauschen.	.83	5.46 (0.76)
Inhaltsfokus	In der Fortbildung wurde ich dazu angeregt, nachzuvollziehen, wie Kinder die Zubereitung von Essen aus frischen Lebensmitteln für sich entdecken.	.82	5.42 (0.82)
Struktur und Klarheit	Die Fortbildung war zeitlich gut strukturiert.	.76	5.64 (0.65)
Kognitive Aktivierung	In der Fortbildung wurde ich dazu angeregt, die Perspektive von Kindern/Jugendlichen einzunehmen.	.70	4.88 (0.92)
Lernatmosphäre	In der Fortbildung haben wir uns auch kritisch ausgetauscht.	.62	5.46 (0.69)
Nachhaltigkeit	Die Fortbildungsinhalte passten genau zu meinen Erwartungen/ Bedürfnissen.	.70	5.37 (0.71)
Kollektive Partizipation	In der Fortbildung habe ich im Austausch mit anderen Teilnehmer/inne/n über mein generelles pädagogisches Handeln reflektiert.	Einzelitem	4.52 (1.67)

Alle Merkmale effektiver Fortbildungen bis auf Struktur und Klarheit wirkten sich positiv auf das Basisniveau der Selbstwirksamkeitserwartung der Genussbotschafter/innen, aber nicht auf die Differenz (Tabelle 25) aus. Die Lernatmosphäre wirkte sich zudem abmildernd auf die Abnahme der Selbstwirksamkeitserwartung zwischen den Messzeitpunkten aus.

Tabelle 25: Zusammenhänge der Selbstwirksamkeitserwartung zu beiden Messzeitpunkten und ihre Veränderung über die Zeit mit Merkmalen effektiver Fortbildungen (statistisch bedeutsame Effekte gekennzeichnet durch $p < .05$).

Skala	Selbstwirksamkeitserwartung t1		Selbstwirksamkeitserwartung t2		Differenz der Selbstwirksamkeitserwartung	
	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Aktives Lernen	9.78	<.01	9.46	<.01	0.59	n.s.
Inhaltsfokus	8.87	<.01	9.19	<.01	0.70	n.s.
Struktur und Klarheit	1.12	n.s.	4.95	<.05	2.37	n.s.
Kognitive Aktivierung	8.77	<.01	6.44	<.05	0.12	n.s.
Lernatmosphäre	8.85	<.01	21.2	<.001	5.88	<.05
Nachhaltigkeit	6.86	<.01	8.07	<.01	0.85	n.s.
Kollektive Partizipation	10.91	<.01	1.77	n.s.	1.46	n.s.

5.10.2.4 Basic Needs

Ein Kriterium für erfolgreiches Lernen ist der Erhalt der Lernmotivation durch Befriedigung der Basisbedürfnisse nach Autonomie, Kompetenzerleben und sozialer Eingebundenheit (basic needs, Deci & Ryan (1985a). Im Fragebogen zum ersten Messzeitpunkt wurde zur Erfassung der Motivation aufgrund der Befriedigung dieser Bedürfnisse im Rahmen der Fortbildungsveranstaltung ein Instrument in Anlehnung an Miketinas, Cater, Bailey, Craft, & Tuuri (2016) eingesetzt. Alle Fragen wurden auf einer 5-Stufigen Skala von 1- *Trifft gar nicht zu* bis 5-*Trifft voll zu* beantwortet. Die Fragen lassen sich vier Subskalen zuordnen (Siehe Tabelle 26).

Tabelle 26: Zusammenfassung der Motivationsskalen mit Beispielimens und Reliabilitätswerten.

Subskala	Beispielimens	Cronbach's Alpha
Autonomie	Ich fühlte mich frei, in der Fortbildung eigene Entscheidungen zu treffen	.79
Wahrgenommene Kompetenz	Ich bin zufrieden mit meinen Fähigkeiten, Essen aus frischen Lebensmitteln zuzubereiten.	.91
Soziale Eingebundenheit	Ich fühlte mich dem Denken und Handeln der anderen Fortbildungsteilnehmer/innen nahe.	.69
Gesamtskala		.84

In einem ersten Schritt wurden verschiedene Erfolgsindizes zur Gesamtskala der Basic Needs in Beziehung gesetzt. Es zeigte sich ein signifikanter Zusammenhang zwischen der Erfüllung der Basic needs in der Fortbildungsveranstaltung und der intrinsischen Motivation ($F(1,214)=98.5, p<.001$). Weder die wahrgenommenen Effekte bei den Kindern ($F(1,214) = 1.23, p>.05$) noch die Veränderung der Selbstwirksamkeitserwartung über die beiden Messzeitpunkte ($F(1,214) = 0.21, p>.05$) stehen im Zusammenhang mit der Gesamtskala der Basic Needs. Die absolute Höhe der Selbstwirksamkeitserwartung zu beiden Messzeitpunkten hingegen hängt signifikant mit der Befriedigung der Basic Needs zusammen (T1: $F(1,214) = 30.95, p<.001$; T2: $F(1,214) = 13.02, p<.001$). Dieses Ergebnis zeigt, dass eine motivationsförderliche Fortbildung das Basisniveau der Selbstwirksamkeitserwartung erhöhen und damit dazu beitragen kann, dass trotz des Praxischocks noch ausreichend Selbstwirksamkeitserwartung erhalten bleibt. Um differentielle Effekte der Motivation zu untersuchen, wurden alle Analysen auch getrennt für die Subskalen durchgeführt. Ein Überblick hierzu findet sich in Tabelle 27. Dabei zeigen sich zusammenfassend keine nennenswerten differenziellen Befunde.

Tabelle 27: Zusammenfassung der Motivationsskalen mit Beispielimens und Reliabilitätswerten.

	Autonomie		Wahrgenommene Kompetenz		Soziale Eingebundenheit		Gesamtskala Basic Needs	
	F	p	F	p	F	p	F	p
Selbstwirksamkeitserwartung t1	43.45	<.001	14.20	<.001	3.73	n.s.	30.95	<.001
Selbstwirksamkeitserwartung t2	15.87	<.001	12.30	<.001	0.65	n.s.	13.02	<.001
Differenz der Selbstwirksamkeitserwartung t2-t1	0.57	n.s.	0.52	n.s.	0.49	n.s.	0.21	n.s.
Wahrgenommene Effekte bei den Kindern	0.64	n.s.	0.23	n.s.	2.40	n.s.	1.23	n.s.
Anzahl Kochangebote in 12 Monaten	0.14	n.s.	0.66	n.s.	0.80	n.s.	1.66	n.s.
Anzahl Verkostungen in 12 Monaten	1.14	n.s.	0.02	n.s.	0.01	n.s.	1.27	n.s.
Intrinsische Motivation	57.88	<.001	72.27	<.001	13.49	<.001	98.50	<.001

5.10.2.5 Soziales Milieu der Kinder in der Einrichtung

Um eine Abschätzung der Veränderungen in Abhängigkeit vom sozialen Milieu der Kinder zu ermöglichen, wurden die Fragen nach den jeweiligen Anteilen von Kindern aus dem sozialen Milieu („bildungsnah“, „bildungsaffin“ und „bildungsfern“) herangezogen (Maaz & Dumont, 2019). Die Einordnung erfolgte dabei auf Basis der subjektiven Deutungen der Genussbotschafter/innen. Die vereinfachte Klassifikation der Verfügbarkeit des sozialen Kapitals in „Oberschicht“, „Mittelschicht“ und „Unterschicht“ durch die Genussbotschafter/innen entspricht nicht zwingend dem Index herkömmlicher sozialer Milieu-Studien. Vielmehr ging es in der vorliegenden Befragung um eine explorative Erfassung des möglichen Zusammenhangs zwischen sozialer Herkunft und Wirkungen von Ich kann kochen! bei Kindern. Wir weisen daher darauf hin, dass die Kategorisierungen grundsätzlich einer höheren Präzision bedürfen, um zur Einschätzung der tatsächlichen sozialen Milieuzugehörigkeit Aussagen machen zu können.

Tabelle 28: Mittlerer Anteil der Kinder aus dem jeweiligen sozialen Milieu in der Einrichtung.

	Mittelwert	Standardabweichung
großes soz. Kapital: „Oberschicht“	17.79	18.98
mittleres soz. Kapital: „Mittelschicht“	40.85	22.72
geringes soz. Kapital: „Unterschicht“	35.35	27.61

Zur Vereinfachung der Interpretation wurde ein Index berechnet, der angibt, wie das Verhältnis von Kindern mit mindestens „Mittelschicht“-Elternhäusern und solchen aus sog. „Unterschicht“-Haushalten ist (Anteil „Oberschicht“ + Anteil „Mittelschicht“ – Anteil „Unterschicht“, $M = 23.29$, $SD = 52.56$). Hohe Zahlen bei diesem Index deuten auf höhere Anteile an Kindern aus dem oberen bzw. mittleren sozialen Milieu hin. Um zu untersuchen, inwiefern die Angebote im Rahmen von ich kann kochen! sich unterschiedlich auf Kinder aus Familien unterschiedlicher sozialer Stellung auswirken, wurden verschiedene Veränderungsvariablen mit dem sozialen Milieu in Beziehung gesetzt.

Tabelle 29 Zusammenhang der wahrgenommenen Effekte bei den Kindern mit dem Schichtindex (n.s. = nicht statistisch bedeutsam)

Wahrgenommene Veränderung	Korrelation	Signifikanz
Wahrgenommene Effekte bei den Kindern		
Die Kinder/Jugendlichen sind offener gegenüber neuen Lebensmitteln.	.01	n.s.
Die Kinder/Jugendlichen haben viel über ausgewogene Ernährung gelernt.	.01	n.s.
Die Kinder/Jugendlichen haben Kenntnisse über Küchentechniken erworben.	-.09	n.s.
Die Kinder/Jugendlichen beherrschen mehr Küchentechniken.	-.13	n.s.
Die Kinder/Jugendlichen zeigen Fortschritte in der Feinmotorik.	.04	n.s.
Die Kinder/Jugendlichen haben mehr Freude an ausgewogenem Essen.	.00	n.s.
Der Inhalt der Brotdosen hat sich verändert.	.05	n.s.
Ich habe das Gefühl, dass meine Angebote im Rahmen von ich kann kochen! auch die Ernährung zu Hause beeinflusst haben (Kinder bzw. Eltern berichten mir davon).	.07	n.s.
Die Kinder/Jugendlichen haben ihren Eltern von den Angeboten im Bereich Ernährungsbildung erzählt.	.03	n.s.
Die Kinder/Jugendlichen legen selbst mehr Wert auf Tischkultur (gemeinsamer Beginn, schön eingedeckter Tisch, Rituale)	.06	n.s.
Die Kinder/Jugendlichen hatten Spaß an den Angeboten im Bereich Ernährungsbildung (z.B. Kochen, Verkostungen etc.).	.05	n.s.
Auch andere Kinder interessieren sich zunehmend für die Angebote im Bereich Ernährungsbildung.	-.06	n.s.
Ein/e oder mehrere Kolleg/inne/n denken auch über die Durchführung von Angeboten im Bereich Ernährungsbildung nach.		

	.04	n.s.
Ein/e oder mehr Kolleg/inne/n denken auch über die Teilnahme an einer Ich kann kochen!-Fortbildung nach.	-.01	n.s.
Sichtbarkeit		
Die Eltern haben Informationen über Ich kann kochen! erhalten	.16	<.05
Im Rahmen des Elternabends und oder der Elterngespräche wurde thematisiert, dass es Ich kann kochen! in der Einrichtung gibt.	.19	<.01
Die Eltern haben geäußert, dass sie es gut finden, dass ihr Kind an den Angeboten zur Ernährungsbildung teilnimmt.	.26	<.001

Es zeigt sich kein Zusammenhang der wahrgenommenen Veränderungen bei den Kindern mit dem sozialen Milieu. Entsprechend profitieren Kinder aller sozialen Schichten von den Angeboten. Wenngleich die wahrgenommenen Veränderungen bei den Kindern nicht im Zusammenhang mit dem sozialen Milieu stehen, zeigte sich ein solcher Zusammenhang bezüglich dreier Variablen, die den Transfer ins Elternhaus und die Sichtbarkeit des Projektes betreffen. Hierbei wird deutlich, dass dieser Transfer bei Kindern aus sozial benachteiligten Familien schlechter zu funktionieren scheint. Hier spielen sehr wahrscheinlich generelle Probleme der Erreichbarkeit, wie das Fernbleiben von Elternabenden, Sprachbarrieren, oder mangelnde Bildungsaspiration der Eltern eine Rolle.

Desweiteren wurde geprüft, ob die Zugehörigkeit der Kinder zu verschiedenen sozialen Milieus in der Auswirkung bestimmter Variablen auf den Erfolg der Fortbildung eine moderierende Rolle einnimmt. Bei der Frage danach, ob die Angebote in der Einrichtung auch die Ernährung zu Hause beeinflussen, zeigt sich eine Interaktion des sozialen Milieus mit der Motivation der Nutzung des Starthilfegeldes zum ersten Messzeitpunkt in der Art, dass zwar die Motivation zur Beantragung des Starthilfegeldes mit insgesamt höherem Transfer ins Elternhaus einhergeht ($F(1,214)=4.26, p<.05$), dies aber weniger bewirkt, wenn ein Großteil der Kinder aus sozial benachteiligten Familien kommt ($F(1,212)=4.32, p<.05$).

Die tatsächliche Beantragung des Starthilfegeldes hingegen steht weder mit den wahrgenommenen Effekten bei den Kindern, noch mit der Zugehörigkeit zum sozialen Milieu der Kinder im Zusammenhang ($F(1,214)=0.385, p>.05$).

Eine Zusammenhangsanalyse zwischen der Selbstwirksamkeitserwartung zum zweiten Messzeitpunkt der Genussbotschafter/innen und dem sozialen Milieu der Kinder zeigte ebenfalls keinen Zusammenhang ($F(1,214) = 1.15, p>.05$). Das heißt, Genussbotschafter/innen in Einrichtungen mit hohem Anteil an Kindern aus sozial benachteiligten Haushalten (der sog. „Unterschicht“) nach Selbstauskunft glauben nach einem Jahr ebenso in der Lage zu sein, das Projekt Ich kann kochen! umzusetzen, wie jene an Einrichtungen mit

geringerem Anteil an Kindern des sozial benachteiligten Milieus. In einer weiteren Analyse wurde untersucht, ob die Veränderung der Selbstwirksamkeit über die Zeit im Zusammenhang mit dem sozialen Milieu steht. Eine Regressionsanalyse zeigte keinen Einfluss des sozialen Status auf die Veränderung der Selbstwirksamkeit ($F(1,214)=1.13, p>.05$). Ein ähnliches Resultat zeigt die Analyse der Veränderung des Selbstwirksamkeitserlebens in Abhängigkeit vom Anteil erwerbsloser Eltern ($F(1,214) = 2.16, p>.05$). Interessanterweise nimmt die Selbstwirksamkeitserwartung in Einrichtungen mit hohem Anteil alleinerziehender Eltern weniger ab als in Einrichtungen mit einem geringeren Anteil ($F(1,214) = 7.71, p<.01$).

5.10.2.6 Empfehlungen

Der Zusammenhang der Selbstwirksamkeitserwartung und der Effekte bei den Kindern mit der Unterstützung in der Einrichtung zeigt deutlich, dass es in der Fortbildung spezifischer Module zur Einbindung verschiedener Akteure der Einrichtung bedarf. Zudem könnten Materialien für die Einrichtungsleitung hilfreich sein.

Die längsschnittlichen Daten zeigen einen Einfluss der Kriterien effektiver Fortbildungen auf die Selbstwirksamkeitserwartung zu beiden Messzeitpunkten. Dies verdeutlicht erneut, dass aktuell unzureichend berücksichtigten Kriterien stärkere Aufmerksamkeit geschenkt werden sollte. Dimensionen mit Handlungsbedarf sind Kognitive Aktivierung, kollektive Teilnahme und zeitliche Strukturierung (siehe auch Empfehlungen Kapitel 5.3.3)

Die Erfüllung der Basic Needs, also der Grundbedürfnisse im Sinne der Motivation zum ersten Messzeitpunkt steht im Zusammenhang mit der Selbstwirksamkeitserwartung sowohl zu Messzeitpunkt 1 als auch zu Messzeitpunkt 2. Trainer/innen sollten gezielt darauf achten, in der Fortbildung auf Partizipation und Rückmeldung zu achten, den Teilnehmenden ein gewisses Maß an Autonomie zu ermöglichen und eine Atmosphäre des Miteinanders zu schaffen. Der Praxisteil ist in hohem Maße geeignet alle drei Basisbedürfnisse zu befriedigen und sollte unbedingt auch zukünftig Bestandteil der Fortbildung sein.

5.11 Gegenüberstellung der Perspektiven der Qualitätseinschätzung

Um die Qualität der Fortbildungen zu erhöhen, ist es notwendig, die aus den verschiedenen Perspektiven verbesserungsbedürftigen Bereiche zu adressieren. Relevant sind sowohl Bereiche, die absolut am geringsten ausgeprägt sind (Spalte „höchstes Potenzial“), als auch Bereiche, in denen stärkere qualitative Unterschiede zwischen den beobachteten Fortbildungen bestehen (Spalte „größere Unterschiede“). Denn auch wenn diese Bereiche im mittel hoch bewertet wurden, sollten sie aufgrund einzelner, im Vergleich „niedriger“ Einschätzungen verbessert werden.

Table 30: Verbesserungspotenzial aus den verschiedenen Perspektiven

Perspektive	höchstes Potenzial	größere Unterschiede
Trainer/innen	Kognitive Aktivierung	Kollektive Teilnahme
Genussbot schafter/innen	Kollektive Teilnahme	Kollektive Teilnahme Kognitive Aktivierung
Externe Rater	Kohärenz Aktives Lernen	Inhaltliche Klarheit und Strukturierung

Sowohl aus Perspektive der Genussbotschafter/innen als auch der Trainer/innen sollte *die Kognitive Aktivierung* und die *Kollektive Teilnahme* der Fortbildung weiter optimiert werden. Darüber hinaus stellen die genannten Bereiche auch die Bereiche dar, in denen aus Sicht der Trainer/innen der größte Unterschied zwischen der Relevanz für die eigene Fortbildung und des eigenen Kompetenzerlebens bestehen, was den Bedarf der Verbesserung ebenfalls deutlich macht.

Aus Sicht der externen Beobachtung sollten vor allem die *Kohärenz*, das *Aktive Lernen* und die *Inhaltliche Klarheit und Strukturierung* weiter optimiert werden. Dies kann erreicht werden, indem die Trainer/innen die teilnehmenden Genussbotschafter/innen mit ihren bisherigen Erfahrungen und Wissensbeständen stärker einbinden und Anwendungsbezüge zur Berufswelt und zum pädagogischen Alltag herstellen.

Zusammenhang zu Ergebnissen der Zwischenberichte 2018 und 2019

Die im ersten Zwischenbericht 2018 berichteten Analysen haben ergeben, dass die Zeit, die die Trainer/innen für die Phasen der Fortbildungen verwenden, nicht den intendierten Sollzeiten entsprechen und folglich nicht alle Inhalte wie geplant umgesetzt werden. Darüber hinaus war erkennbar, dass die Trainer/innen die einzelnen Phasen unterschiedlich stark zeitlich umsetzen, sie also die vorgegebene Rahmenplanung verändern. Aus den ersten Analysen konnte nicht gefolgert werden, inwiefern diese Abweichungen eine Form der Anpassung an die Bedürfnisse der Genussbotschafter/innen darstellen.

Auch wenn die Frage nach dem Grund der Abweichung nicht eindeutig beantwortet werden kann, zeigt die Zusammenführung der verschiedenen Perspektiven, dass die Abweichungen zu einer Anpassung an die Bedürfnisse führen:

Den Trainer/innen gelingt es aus sämtlichen Perspektiven größtenteils, die Fortbildung unter Berücksichtigung der Rahmenplanung so zu gestalten, dass sich eine stimmige, an die Bedürfnisse der Genussbotschafter/innen angepasste Fortbildung ergibt. Aus Sicht der externen Beobachtung haben vor allem die Bezugnahme auf die Erfahrungen und Wissensbestände sowie die Herstellung von Anwendungsbezügen zum pädagogischen Alltag der Genussbotschafter/innen Verbesserungspotenzial. Des Weiteren führen die Genussbotschafter/innen (t 1 – Kurzfragebogen) den „stärkeren Erfahrungsaustausch“ ($N = 14$) und „mehr Zeit oder weniger Inhalt bei gleicher Zeit“ ($N = 13$) als Verbesserungsvorschläge an. Auch die Wünsche nach „mehr Möglichkeiten zum Erfahrungsaustausch“ ($M = 4.05$, $SD = 1.85$, 6-stufige Likert-Skala) und „getrennten Fortbildungen für Fachkräfte aus unterschiedlichen Arbeitsbereichen“ ($M = 3.35$, $SD = 2.10$, 6-stufige Likert-Skala) in der t2-Befragung verdeutlichen die Notwendigkeit einer stärkeren Anpassung auf die individuellen Voraussetzungen der Genussbotschafter/innen und einer zeitlichen Entzerrung. Auch die Einschätzungen der Trainer/innen stützen dieses Bild. Von den insgesamt 19 genannten Wünschen und Anregungen adressieren neun diese Thematik. So wünschen sich die Trainer/innen „mehr Individualismus, da jeder Trainer seinen eigenen Stil hat, um ein Ziel zu erreichen“, „Flexibilität auszubauen, um so den individuellen Ansprüchen der Masse gerecht zu werden“, „weniger Zeit im Frontalunterricht mit Folien, sondern mehr Theorie in die Praxis einbinden“ oder die „Inhalte auf 2 Tage aufzuteilen, so dass ausreichend Zeit für alles ist“.

Die Analyse der drei Perspektiven verdeutlicht, dass die Fortbildung inhaltlich entzerrt werden sollte und den Trainer/innen mehr Freiräume gegeben werden sollten, die Fortbildungen individuell zu gestalten. Die im nachfolgenden Kapitel dargestellten Aspekte zeigen, dass bereits konzeptionelle Veränderungen bezüglich der Fortbildung vorgenommen wurden.

5.12 Einrichtungsbesuche: Allgemeine Informationen

Eine zentrale Aufgabe der Evaluation im Jahr 2019 bestand darin, die Umsetzung der Fortbildung in den Einrichtungen zu erfassen und damit die Wirkung auf die Kinder näher zu bestimmen und zu beschreiben. In Absprache mit LOS 1 der Evaluation beschäftigte sich die PH Schwäbisch Gmünd mit jüngeren Kindern im Vorschulbereich, während im Bereich der Lehr-Lern-Forschung Grundschulkindern im Vordergrund standen. Hierzu wurden 11 Grundschulen aus dem gesamten Bundesgebiet ausgewählt und besucht (Eine Übersichtskarte der besuchten Orte findet sich in Abbildung 34). Es wurde jeweils ein Angebot im Rahmen von Ich kann kochen! beobachtet. Danach wurden die beteiligten Kinder in Gruppen von 4-7 Teilnehmenden zu ihrer Wahrnehmung der Angebote, ihrer Teilnahmemotivation sowie ihrer Vorstellung von gesunder Ernährung per Interview auf Basis eines Leitfadens befragt. In einigen Einrichtungen bestand auch die Bereitschaft der Genussbotschafter/innen, in einem 10-15-minütigen Interview Aussagen zur Umsetzung der Angebote zu machen. Die Interviews wurden audiografisch aufgezeichnet und inhaltsanalytisch (Mayring, 2003) ausgewertet.



Abbildung 34. Übersicht über die Standorte der deutschlandweiten Einrichtungsbesuche

5.13 Einrichtungsbefragung: Beobachtung eines Kochangebotes

5.13.1 Methode

Während der Einrichtungsbesuche wurden sowohl standardisierte als auch freie Mitschriften angefertigt. Für die standardisierten Mitschriften wurden Mittelwerte und Standardabweichungen berechnet. Die unstandardisierten Mitschriften wurden mittels qualitativer Inhaltsanalyse ausgewertet. Insgesamt 313 Beobachtungsnotizen wurden je einer von 14 Hauptkategorien mit insgesamt 33 Subkategorien zugewiesen. Das vollständige Kategoriensystem findet sich im Anhang (A 4).

5.13.2 Ergebnisse

Die Verteilung der Beobachtungen auf die Hauptkategorien ist in Abbildung 35 dargestellt.

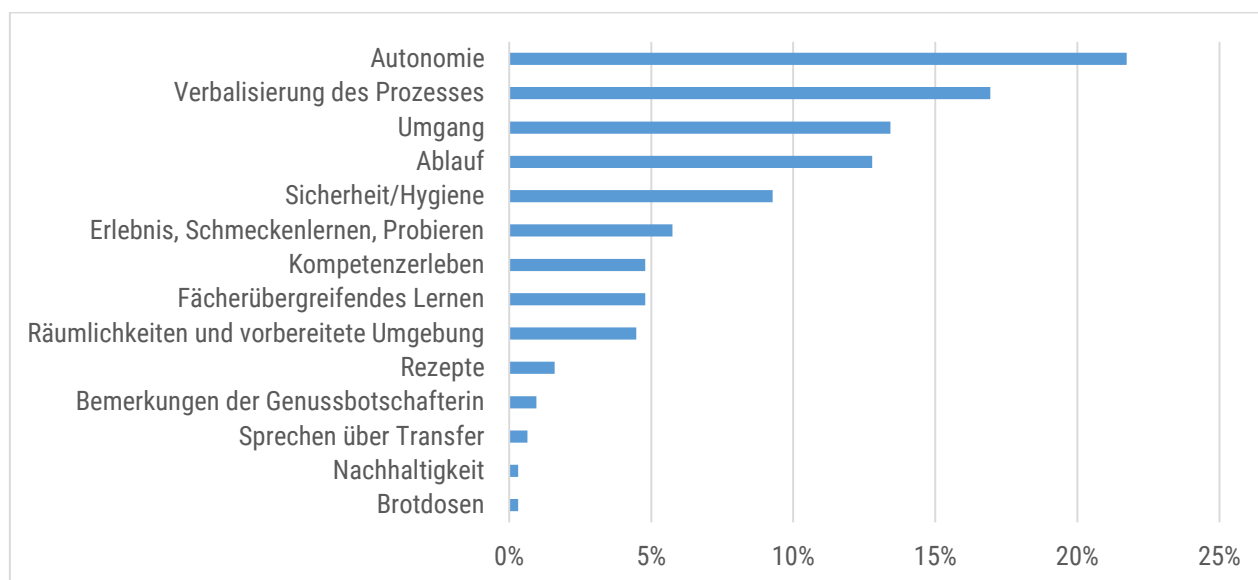


Abbildung 35 Verteilung der Beobachtungen während der Ich kann kochen!-Angebote in den Einrichtungen

Generell waren die Angebote sehr unterschiedlich. Wie aus den standardisierten Daten ersichtlich wurde, variiert der Betreuungsschlüssel zwischen 1:3 und 1:22, wobei Gruppen mit schlechtem Betreuungsschlüssel nicht unbedingt schlechter, teilweise sogar außerordentlich gut in Bezug auf die Umsetzung des Kochangebots funktionierten. Während in einer Klasse mit nur einer Betreuerin mehrere Kleingruppen jeweils eigenständig eine Mahlzeit zubereiteten, waren in anderen Kochangeboten verschiedene Teiltätigkeiten desselben Gerichtes an Gruppen verteilt, während in wieder anderen alle Kinder jeden Schritt in der großen Gruppe miterleben konnten. Die Sozialformen wurden dementsprechend sehr unterschiedlich gewählt, wobei im Rahmen der Beobachtung die entsprechenden Entscheidungen für diese Gruppierung nicht ersichtlich waren.

Im Rahmen der Beobachtung wurden einige Aspekte deutlich: Besonders interessant zu beobachten waren einerseits die Ansätze und Stufen zur Förderung der Autonomie und andererseits die unterschiedlichen Grade der Verbalisierung des Kochprozesses. In fast allen Angeboten hatten die Kinder ein hohes Maß an Entscheidungsfreiheit und zeigten eigenverantwortliches Handeln. Der Grad der Autonomie im Handeln war abgestuft von stark geleiteten kleinschrittigen Tätigkeiten (z.B. *alle Kinder bekommen Schäler und Möhren*) in der Gesamtgruppe über konkret zugewiesene Arbeitsaufträge für einzelne Kinder bis hin zu teilweiser Selbstorganisation in Kleingruppen. Diese Abstufung findet sich auch innerhalb der Beobachtungsorte, das heißt je nach Aufgabe wählen die Genussbotschafterinnen verschiedene Grade der Autonomie, wenngleich bei einzelnen pädagogischen Fachkräften durchaus eine Vorliebe für bestimmte Formate erkennbar war. Außerdem gab es Unterschiede hinsichtlich des Abschmeckens. Einige Kinder durften gar nicht abschmecken, andere durften zwar abschmecken, aber es wurde dann trotzdem nach dem Geschmack der Genussbotschafterin gewürzt, wieder andere durften komplett selbst abschmecken und würzen.

Während viele Genussbotschafterinnen im Sinne konstruktivistischen Lernens einen hohen Grad Autonomie gewährleisteten, zeigten andere eher instrutionales Verhalten, welches möglicherweise einer Vermeidung von Fehlern dienen sollte, aber dem Autonomieerleben und auch dem Kompetenzerleben der Kinder entgegensteht (*Ein Mädchen möchte gern Eierkuchen machen, aber soll erst die Kartoffel zu Ende schneiden. Es hat aber Angst, weil ein anderes Kind sich dabei geschnitten hat. Es sagt nichts und bleibt vor der Kartoffel sitzen.; In einer anderen Einrichtung probieren die Kinder das Gericht. Nur ein Kind möchte mehr Zucker. Nach Kostprobe der Erzieherin kommt ½ TL Zucker dazu*).

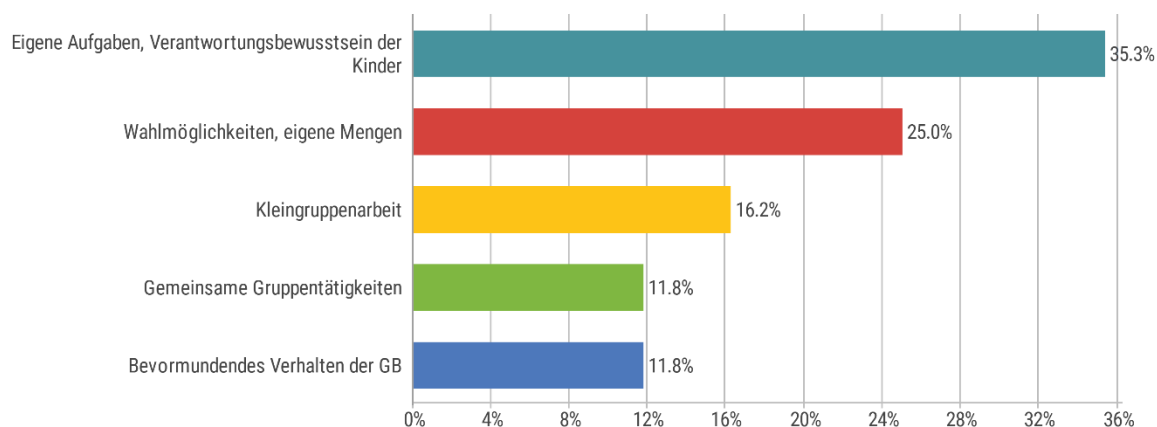


Abbildung 36. Prozentuale Verteilung der Beobachtungen zur Autonomie der Kinder

Das Verbalisierungsverhalten der Genussbotschafter war ebenfalls sehr verschieden. In einigen Einrichtungen wurde zu Beginn in großer Runde sehr viel Ernährungswissen vermittelt, aber auch interaktiv kollegial besprochen. In anderen Einrichtungen wurden immer wieder kleine Ernährungsbildungshäppchen geschickt in das Genussangebot eingeflochten, während wieder andere pädagogische Fachkräfte sehr stark mit den Abläufen beschäftigt waren und so gut wie keine Hintergrundinformationen verbalisiert haben. Manche Angebote waren auch so gut vorbereitet, dass bestimmte zentrale Informationen nur noch einmal kurz angeschnitten wurden und danach ein eigenverantwortliches Arbeiten stattfand, bei dem die pädagogische Fachkraft lediglich auf Rückfragen und Hilfesuche eingehen musste.

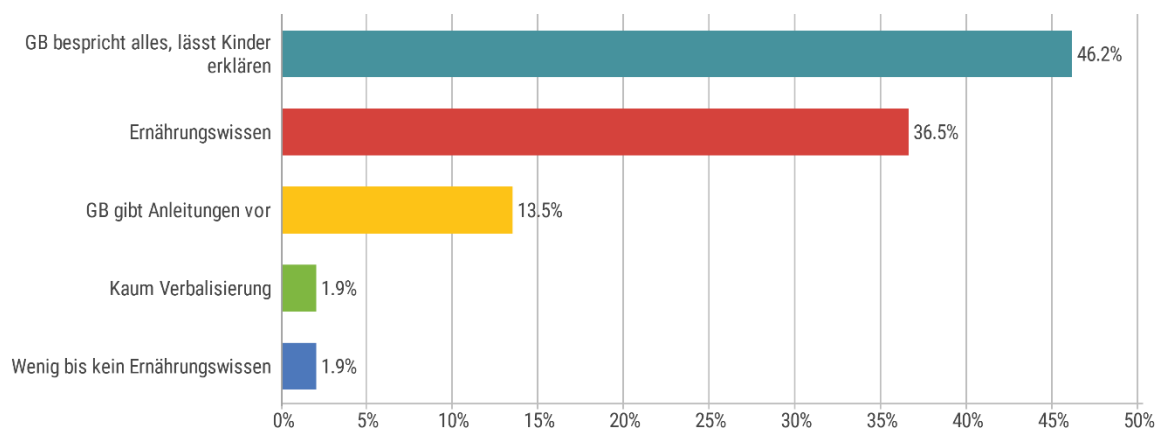


Abbildung 37 Prozentuale Verteilung der Beobachtungen zur Verbalisierung ernährungsrelevanter Sachverhalte

Einige Angebote enthielten intensive Verkostungen, in denen nicht nur Geschmacks- und Geruchseindrücke vermittelt wurden, sondern auch das Vokabular, um darüber zu sprechen.

Beispiel:

GB 1: *Wie schmeckt denn Paprika?*

K1: *„Rot.“*

K2: *„Nach frisch, frisch!“*

Beobachtung: *Kinder probieren Paprika.*

GB: *Was macht das, wenn ihr reinbeißt?*

K: *„Das knuspert.“*

K: *„Das ist saftig.“*

GB: *„Ist das süß? Salzig?“*

K: *„Süß.“*

(Mitschrift Einrichtung 6)

Zusammenfassend zeigte sich eine überwiegend gelungene Umsetzung in den Einrichtungen, wobei mit verschiedensten Hürden konstruktiv umgegangen wurde und ausnahmslos der Eindruck entstand, dass es die Kinder bereichert. Viele Anregungen aus der Fortbildung (Verkostung, Messerparkplatz, Selbermachen) wurden aufgegriffen und als hilfreich bewertet. Die Rezepte wurden gern genutzt und konnten problemlos nachgekocht werden.

5.14 Einrichtungsbesuche: Interviews mit den Kindern

Die Interviews mit den Kindern dienten dazu, Motivationen und Wahrnehmungen zu erfassen und einen Eindruck zu gewinnen, was bei den Kindern von dem Kochangebot letztlich „ankommt“ und wieviel bzw. was sie aus dem Kocherlebnis in ihre Elternhäuser mitnehmen. Im Bereich der Motivation sollten dazu erneut die Basic Needs in den Blick genommen werden. Zusätzlich dazu wurden aber auch allgemeine Aspekte der Motivation sowie Kritik und Verbesserungsvorschläge erfragt. Eine interessante Perspektive ergab sich zudem aus der Einschätzung des Lernertrages aus Sicht der Kinder und in diesem Zusammenhang auch das Verständnis von gesunder Ernährung. Um eine hohe Vergleichbarkeit zu gewährleisten, wurde ein Interviewleitfaden entwickelt, an dem sich die/der Interviewer/in während der Interviews orientierte. Der Leitfaden findet sich in Anhang 2. Ein Fokus der Befragung lag auf Motivationen zur Teilnahme sowie dem Transfer in die Elternhäuser.

5.14.1 Methode

Für die qualitative Inhaltsanalyse (Mayring, 2003) der Interviews mit den 93 Schüler/inne/n wurden die Interviews in Aussagen geteilt. Hierbei bildete jeweils eine thematisch abgeschlossene Aussage eine Kodiereinheit. So entstanden 863 Kodiereinheiten, von denen 614 im Rahmen der Fragestellungen sinnvoll kodiert werden konnten.

Aus theoretischen Überlegungen heraus wurde ein Kodierschema entwickelt, in dem alle Kodiereinheiten jeweils eindeutig einem von 80 Codes zugeordnet werden sollten. Anhand des Datenmaterials wurde dieses Kodierschema um die theoretisch nicht berücksichtigten Kategorien erweitert. Alle Kategorien wurden samt Kodierregel und eingängigem Beispiel in einem Kodierleitfaden (Anhang 2) dokumentiert. Um eine möglichst objektive Kodierung des Materials zu gewährleisten wurden 5 der 11 Interviews zusätzlich zur Masterkodiererin von einer weiteren geschulten Kodiererin kodiert und im Vergleich beider parallel kodierter Interviews jeweils eine Interrater-Übereinstimmung berechnet (Cohens Kappa, Tabelle 31).

Tabelle 31 Interrater-Übereinstimmung bei der Kodierung der Interviews mit den Kindern

	übereinstimmende Codes	vergebene Codes	prozentuale Übereinstimmung	Anzahl möglicher Codes	Cohens Kappa
Standort 9	52	64	81.25	80	0.81
Standort 8	74	86	86.05	80	0.86
Standort 5	58	62	93.55	80	0.93
Standort 4	62	78	79.49	80	0.79
Standort 1	54	62	87.10	80	0.87
Mittelwert					0.85

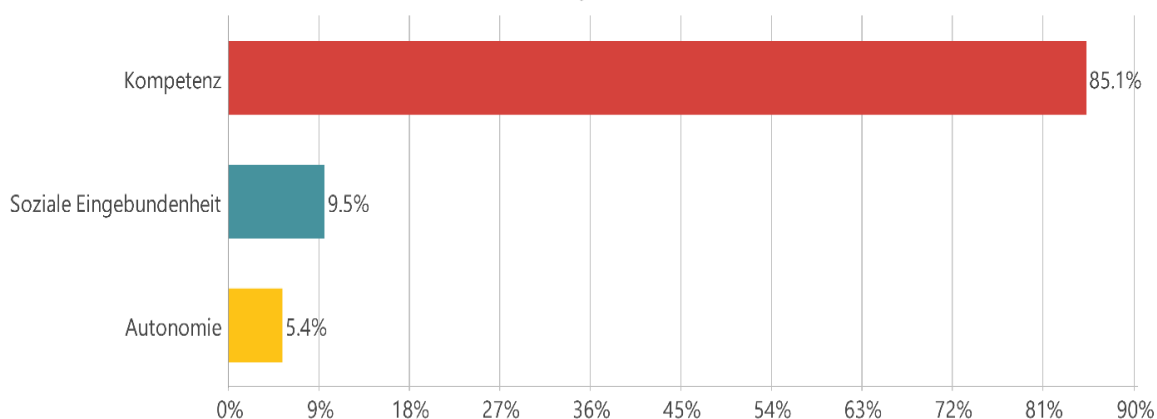
5.14.2 Ergebnisse

Einen Überblick über die kodierten Hauptkategorien sowie die Gesprächsanteile derselben liefert Tabelle 32.

Tabelle 32. Übersicht über die Hauptkategorien mit den prozentualen Anteilen ihrer Nennung

Hauptkategorie	Anteil der Aussagen
Motivation	71%
Gesunde Ernährung	15%
Transfer	8%
Lieblingsrezept	3%
Nachricht an Sarah Wiener Stiftung	2%

Innerhalb der Kategorie der Motivationen entfielen rund 81% der Aussagen auf motivationsförderliche Aspekte. Eine nähere Aufgliederung der genannten Aspekte wiederum zeigt, dass von den drei theoretisch



fundierten Eckpfeilern der Motivation, den sogenannten Basic Needs (siehe Kap. 4) vor allem das Kompetenzerleben von hoher Relevanz für die Kinder ist.

Dabei legen viele Kinder großen Wert auf motorische und Handlungskompetenz. Knapp ein Viertel der Aussagen zu Kompetenzgewinnen bezog sich auf Feinmotorik und Schneiden, immerhin 15% auf das für die Sarah Wiener Stiftung zentrale Schmecken lernen und Kennenlernen neuer Lebensmittel. Daneben zeigt sich bei einigen Kindern (12% der Aussagen zum Kompetenzerleben) ein ganz dezidiertes Interesse für elektrische Küchengeräte.

„Das ist voll das coole kochen, wenn man so mit Pfanne oder so Butter schwitzen oder so wo man so coole Sachen machen kann.“ (Kind 1, Standort 9)

„Ähm, und man lernt zum Beispiel wie man richtigen ähm Karotten zum Beispiel klein schneidet und damit man sich nicht schneidet und damit man halt ein bisschen besser kochen lernt.“ (Kind 1, Gruppe 1, Standort 3)

„Dass wir auch ähm -- ähm üben wie schneiden geht.“ (Kind 2, Standort 11)

Rund 14% der Kinder sind zudem motiviert durch die Aussicht, wertvolle Kompetenzen für das Kochen in der Familie und dem außerschulischen oder späteren Leben mitzunehmen.

„Dass man ähm -- lernen kann. Ein paar Gerichte kann man in der Schule dann auch schon lernen. (I: Hm.) Wenn man dann -- erwachsen ist, kann man die immer noch wieder machen. (I: Genau.) Und dann kann man die auch zubereiten für die anderen Gäste. Wenn denen das lecker schmeckt, werden die vielleicht auch Köche und die ähm Kinder, die die werden, die werden dann auch Köche und so weiter und so weiter.“ (Kind 1, Gruppe 2, Standort 6)

„Also ich finds halt am Besten eigentlich, dass wenn man mal allein zuhause ist, dass man sich selber was kochen kann (I: hm (bejahend)) dass man nicht immer auf seine Eltern warten muss, sondern sich selber Gerichte machen muss.“ (Kind 3, Gruppe 2, Standort 9)

Immerhin rund 10 Prozent gaben aber auch an, dass sie die soziale Eingebundenheit motiviert (Abbildung 38).

„und dass wir heute sozusagen geteilt haben“ (Kind 4, Standort 7)

Neben der Tätigkeit an sich ist im Rahmen des Kompetenzzuwachses für viele Kinder auch die positive Rückmeldung relevant.

„Und da kann man die Eltern einladen und dann kann man auch die ähm einladen die Verwandten und die anderen Verwandten, Cousin oder so, (I: Hm- hm.) und das macht dann halt so Spaß, dass

wir dann rumgehen und fragen, was sie gerne wollen und ähm was dann so ähm lecker, was sie so wollen das ist dann so besser, dann weiß man ja auch was man so will hier überhaupt und was es hier so gibt.“ (Kind 1, Standort 10)

„Ich wollte mitmachen, weil ich meinen Eltern Mal zeigen wollte, dass ich auch kochen und backen kann.“ (Kind 5, Standort 8)

Obwohl nur etwa 5% der Kinder die Wichtigkeit des Autonomieerlebens isoliert betonen,

„Dass wir das sogar selber dürfen. Dass wir das selber machen dürfen.“ (Kind 2, Gruppe 1, Standort 5)

Wird dieses Bedürfnis auch in vielen Aussagen zum Kompetenzerleben verbalisiert:

„Mir hat sehr gefallen, dass ich dann -- die Soße also die Tomatensoße reinton konnte.“ (Kind 1, Standort 5)

Es ist demnach festzustellen, dass aus pädagogischer Sicht vielfältige Möglichkeiten zur Verfügung stehen die teilnehmenden Kinder im Grundschulalter zu motivieren. Eine ausschließliche Betonung des Geschmackserlebnisses würde der Neugier und dem Wissensdurst, aber auch dem individuellen Schaffensdrang der Kinder nicht gerecht.

Gleichwohl richtet sich die Kritik der Kinder vor allem auf den Geschmack. Sie wünschen sich mehr Abwechslung und geschmackvollere Alternativen.

„Also ich wollte noch sagen, dass ich das auch mal gerne ohne Zucker probiert hätte, und ja, aber mit Zucker hats auch ganz gut geschmeckt, es waren mir halt jetzt nur ein bisschen zu viel Möhren dran.“ (Kind 3, Standort 8)

„Ich hätte noch so ein Gemüse-Obst-Dings gemacht oder so. Dass man halt Obst und Gemüse essen könnte.“ (Kind 4, Gruppe 2, Standort 1)

„Ich fand, das hat auch ohne den Kräuterquark eigentlich nach gar nichts geschmeckt.“ (Kind 4, Gruppe 1, Standort 6)

„Und was ich noch sagen wollte, dass wir fast immer so -- das selbe Essen irgendwie machen. So fast.“ (Kind 1, Gruppe 1, Standort 6)

„Wackelpudding hätte ich mir noch gewünscht.“ (Kind 4, Gruppe 2, Standort 3)

Mit je ca 1/6 der Aussagen kritisieren die Kinder, dass Pausen fehlten, Tätigkeiten zu schwer waren oder die Zeit zu knapp.

„Und was ich nicht so mag ist, dass wir nicht so oft Pausen haben beim kochen. „Also, wir kochen zwei Stunden lang durch und dann ähm |_ ja vielleicht können wir mal dann kurz noch ne Pause machen zum ausruhen da macht man direkt so (Schmatzgeräusche)“ (Kind 3, Gruppe1, Standort 9)

Das Streben nach Autonomie sowie sozialer Eingebundenheit wird im Rahmen der Kochangebote weitgehend zufriedenstellend bedient und kommt in kritischen Kommentaren kaum vor.

Ein gelungener Transfer (Abbildung 41) deutet sich in der Tatsache an, dass rund 72% der Aussagen einen projektbezogenen Austausch mit den Eltern ansprechen.

„Also meistens ist es so, dass äh wenn ich nach Hause komme, dann fragt mich meine Mutter so direkt, was wir gekocht haben, weil sie das so richtig interessiert.“ (Kind 2, Gruppe 2, Standort 2)

„Ich erzähle eigentlich fast alles, (I: hm (bejahend)) dass sie's genau wissen.“ (Kind 1, Standort 8)

„Also meine Eltern wollen immer wissen, was ich gekocht habe und wie das geschmeckt hat und wenn es mir geschmeckt hat, soll ich es ihnen auch kochen.“ (Kind 1, Gruppe2, Standort 5)

„Und wenn es mir nicht geschmeckt hat, dann wollen sie es trotzdem mal ausprobieren.“ (Kind 1, Gruppe2, Standort 5)

Hierbei reicht die Bandbreite von einem offenen Ohr seitens der Eltern für den Bericht der Kinder über allgemeine oder konkrete Nachfragen bis hin zu konkreten Plänen, Rezepte nachzukochen bzw. der Umsetzung dieser Pläne in die Tat.

Um diesen Transfer zu unterstützen, ist es sinnvoll vonseiten der Einrichtung, Materialien zum Mitnehmen bereitzustellen. Entsprechend wird in rund 26% berichtet, dass die Rezepte mit nach Hause gegeben werden.

„Ich - ich find's halt auch schön, dass man - weil man da auch die Rezepte für die leckeren Sachen kriegt und da kann man's dann halt auch Zuhause machen.“ (Kind 1, Gruppe 2, Standort 4)

„Und ähm wir können, wir haben halt auch so Hefter nur können wir vielleicht die auch mal mit nach Hause nehmen dann können wir zuhause |_ (unv.) mal die Rezepte.“ (Kind 3, Gruppe 1, Standort 4)

In einigen Einrichtungen war dieses Bereitstellen der Rezepte nur sporadisch umgesetzt oder es wurde zunächst alles gesammelt, um es dann am Ende gebündelt mitzugeben.

„Ähm ähm , am Ende des Schuljahrs wenn die AG dann vorbei ist, haben wir da kriegen wir dann halt wir haben jede, jede zweite Woche, haben wir, wir haben ja nen Hefter und dann haben, kriegen wir halt wie son Blatt und da steht dann halt drauf was es gibt und wie es dann am Ende aussieht. das haben wir dann einmal und am Ende des Jahres kriegen wirs dann und nehmens mit nach Hause.“ (Kind 5, Gruppe 1, Standort 4)

„Ähm, meistens sagen die: "Das ist ganz lecker." und wir dürfen auch ähm manchmal hat (GB) auch die Rezepte dafür dabei und dann dürfen wir die kopiert sie die und dann dürfen wir die mitnehmen. Dann haben wir sozusagen die Rezepte für uns zu Hause.“ (Kind 1, Gruppe 1, Standort 3)

Beide Vorgehensweisen erscheinen aus motivationaler Sicht problematisch. Den Kindern sollte zum Zeitpunkt der maximalen Transfermotivation, also unmittelbar nach dem Kochangebot die Möglichkeit gegeben werden, unkomplizierten Zugang zum Rezept zu erhalten.

Zur Aktivierung skeptischer Eltern gab es in einigen Einrichtungen sogar die Praxis, dass Essen mit nach Hause gegeben wurde.

„aber dann durften wir unsere mit nach Hause nehmen. Also, sozusagen die Reste, die dageblieben sind.“ (Kind 1, Gruppe 1, Standort 3)

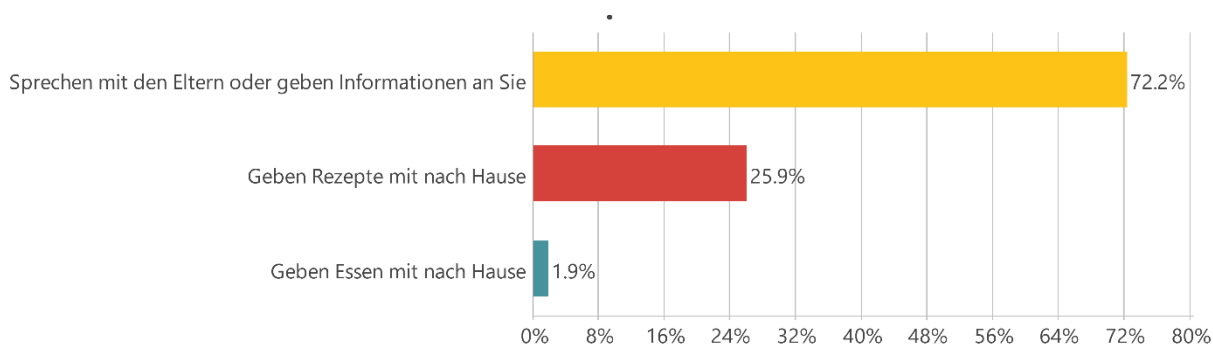


Abbildung 38. Prozentuale Verteilung der von den Kinder benannten Transferaktivitäten

Um festzustellen, inwiefern die Angebote neben einer hohen Motivation der praktischen Umsetzung einer ausgewogenen Ernährung auch theoretisches Wissen der Kinder beeinflussen, wurden die beteiligten Kinder im Rahmen der Interviews gefragt, was sie unter gesunder Ernährung verstehen. In diesem Zusammenhang thematisierten die Kinder vor allem den Verzehr von Obst und Gemüse. Auch eine reduzierte Zuckermenge wurde häufig genannt. Es zeigten sich große Unterschiede in der Tiefe des Wissens und Verständnisses. So konnten einige Kinder nur nennen, welche Lebensmittel gesund sind:

„Äh, also für mich ist gesund Äpfel, also Gemüse und Obst und so.“ (Kind 1, Gruppe 2, Standort 9)

„Zum Beispiel Brokkoli oder Paprika.“ (Kind 4, Standort 10)

„Gemüse und vielleicht auch – Gemüsereis“ (Kind 1, Gruppe 2, Standort 1)

„Und wir haben Butter selbst gemacht, da war Bio drin, also Bio- Schlagsahne.“ (Kind 4, Gruppe 1, Standort 2),

oder ungesund sind:

„Obst Ge- und ähm Gemüse sind ist auch nicht zu viel Zucker drin, also da ist nur so Fruchtzucker drin.“ (Kind 2, Gruppe 1, Standort 2)

„Gesunde Ernährung -- da sollte man nicht, äh, Süßes essen, äh“ (Kind 4, Gruppe 1, Standort 1)

während andere bereits über die relevanten Inhaltsstoffe Bescheid wussten:

„Ingwer, doch! Ingwer ist auch sehr gesund, ähm man darf nur etwas von der Schale abreiben, weil komplett da unten runter ist ja viel Vitamin C und so.“ (Kind 4, Gruppe 1, Standort 6),

und wieder andere eine Idee von Ausgewogenheit oder Mengen äußerten:

„Gesunde Ernährung ist halt, wenn man jetzt halt ähm, nur mal ab und zu einen Lolli oder so isst. Und nicht halt am Tag fünf Eis isst oder so. Weil meine kleine Stiefschwester macht das und sie isst halt im Sommer sechs, sieben Eis (I: Auweia) und das hat sie (unv.) schon zwei Eis gegessen.“ (Kind 2, Standort, 8)

„Ähm, zum Beispiel, dass man sich vielleicht nicht immer das Lieblingsessen machen sollte, weil Pommes und Hä-Hähnchen sind jetzt auch nicht so gesund. -- Und dass man dann lieber auch mal so Kartoffeln oder Petersilie macht. Ich mache zwar auch ganz oft was gesundes, aber ich mache jetzt auch nicht so selten etwas ungesundes. (I: Hm.) Also- beim Kochen.“ (Kind 3, Gruppe 2, Standort 6)

„Also wenn man den Tag ganz viel zum Abendbrot Gemüse und Obst isst.“ (Kind 4, Gruppe 1, Standort 5)

„Und gesunde Ernährung ist halt, wenn man mal nur, auch Müsliriegel sind ja auch ein bisschen mit Zucker, aber halt nicht so viel und, dass man halt auch mal was Süßes mit Körnern probiert, oder so, so wie Haferflocken, da ist ja auch was gesundes aber auch was ungesundes dabei.“ (Kind 2, Standort 8).

Zudem äußerten auch einige Kinder unkorrekte oder übergeneralisierte Ernährungsmythen:

„Zum Beispiel, wenn man ein Steak ist, muss man 500 Liter oder Wasser oder so hinterher trinken, dass das erst verdaut ist.“ (Kind 4, Gruppe 1, Standort 6).

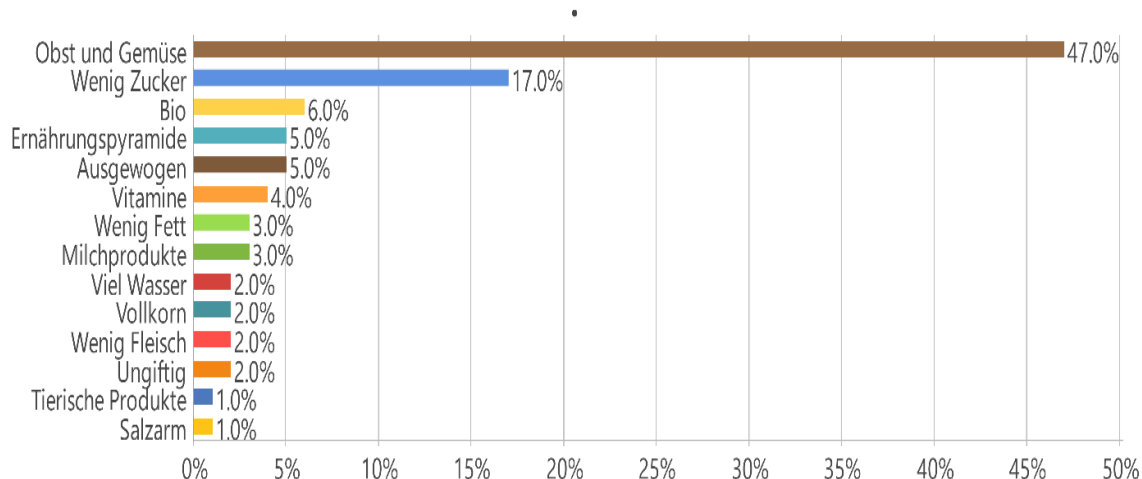


Abbildung 39. Prozentuale Verteilung der Antworten der Kinder auf die Frage, was gesunde Ernährung sei

5.14.3 Empfehlungen

Die Befragung der Kinder zeigt einen Fokus der Motivation im Bereich des Kompetenzerwerbs und hier vor allem der motorischen Kompetenzen. Diese Freude am Tun spiegelt den typischen Motor der Entwicklung im Kindesalter wider. Mit dem Ansatz des praktischen Kochens und Erlebens gelingt es im Rahmen von Ich kann kochen! schon sehr gut, diesem Bedürfnis gerecht zu werden. Zukünftige Fortbildungen könnten auch die pädagogischen Fachkräfte noch stärker dafür sensibilisieren, dass viele Kinder sich leicht durch die Aussicht auf neue oder herausfordernde Tätigkeiten und weniger durch die Antizipation des Verzehrs motivieren lassen.

Ein wenig im Widerspruch hierzu steht die mehrfach geäußerte Kritik an den Rezepten. Die Kinder wünschen sich eine größere Rezeptvielfalt und mehr süße Rezepte. Um zu vermeiden, dass die Genussbotschafter/innen diesem Wunsch mit möglicherweise eher unausgewogenen Rezepten nachkommen, sollte das Repertoire an „gesunden“ süßen Varianten erweitert werden.

5.15 Einrichtungsbesuche: Befragung der Genussbotschafterinnen im Anschluss an das Kocherlebnis

Im Anschluss an die beobachteten Kochangebote in den Einrichtungen wurden neben den Kindern auch acht Genussbotschafterinnen in kurzen Interviews befragt. Hierbei sollten vor allem Erkenntnisse über die Motivation zur Durchführung der Angebote und die Umsetzbarkeit der Angebote in den Einrichtungen gewonnen werden. Dabei wurde besonderer Wert darauf gelegt, mögliche Hürden, kreative Lösungen und Verbesserungsvorschläge in den Aussagen zu erhalten und festzustellen, was die Motivation der Genussbotschafterinnen positiv oder negativ beeinflussen könnte.

5.15.1 Methode

Als Grundlage für die Interviews mit den Genussbotschafterinnen diente der Interviewleitfaden für die Kinder (Anhnag 2). Die Auswertung der Genussbotschafterinnen-Befragung erfolgte ebenfalls analog zur Befragung der Kinder. Neben den Kodierungen der Masterkodiererin wurden fünf Interviews randomisiert von einer zweiten unabhängigen Kodiererin kodiert. Die mittlere Interrater-Übereinstimmung betrug 0.78. Dies ist ein zufriedenstellender Wert. Eine genaue Aufschlüsselung der Interrater-Reliabilitäten findet sich in Tabelle 33. Wenngleich der Interviewleitfaden zur Befragung der Genussbotschafterinnen identisch zu jenem der Kinder war, stellte sich in den Gesprächen ein anderer Fokus heraus. Deshalb wurde ein eigenes Kodierschema entwickelt, das sowohl das stärker differenzierte Denken Erwachsener im Vergleich zu Kindern als auch die zweite Motivationsebene der Genussbotschafterinnen als Bildungsbeauftragte Personen (nicht eigener Kompetenzgewinn, sondern jener der Schüler/innen stand im Vordergrund) zu berücksichtigen sollte.

Tabelle 33. Interrater-Übereinstimmung bei der Kodierung der Interviews mit den Genussbotschafterinnen

	übereinstimmende Codes	vergebene Codes	prozentuale Übereinstimmung	Anzahl möglicher Codes	Cohens Kappa
Standort 5	40	48	83.33	93	0.81
Standort 6	50	56	89.28	93	0.87
Standort 3	46	54	85.18	93	0.83
Standort 2	30	42	71.42	93	0.69
Standort 7	10	14	71.42	93	0.69
Mittelwert	35.2	42.8	80.13	93	0.78

5.15.2 Ergebnisse

Die Interviews zeigen insgesamt eine sehr hohe Zufriedenheit mit den Möglichkeiten von Ich kann kochen!. Dennoch kristallisierten sich einige Verbesserungsmöglichkeiten aus den Interviews heraus.

Es wurden alle 214 Aussagen der Genussbotschafterinnen einer der inhaltsanalytisch ermittelten 93 Kategorien zugeordnet. Die 93 Kategorien gliedern sich in 11 Kategorien erster Ordnung, 64 Kategorien zweiter Ordnung und 18 Kategorien dritter Ordnung. Ein zentraler Gesprächsbestandteil war auch bei den Genussbotschafter/innen die eigene Motivation zur Durchführung der Kochangebote. Auch bei ihnen stand das Kompetenzerleben und der Kompetenzgewinn der Kinder mit 66.7% der Aussagen bezüglich der Motivation im Vordergrund.

„Die Kinder produzieren etwas, die sind stolz, ja? Sie sorgen für die ganze Stufe, das ist ja bei uns auch nochmal hier so ein Aspekt. Und ähm wenn die so rumgehen und dann hören, wie es denen geschmeckt hat, was sie da gemacht haben.“ (GB weiblich, Standort 1)

Und das sind dann ja auch tolle Momente, dass dann die anderen gucken: "Wow, wa-was du kannst das?", "Wieso, ja ich mache das zu Hause so.". Oder, ne? (I: Ja.) Dass und dass er dann in der Rolle des Fachmannes ist. (GB weiblich, Standort 6)

Auch wenn mit 7.5% der kodierten Aussagen das eigene Kompetenzerleben der Genussbotschafter/innen als weitere bedeutsame Motivationskomponente relativ unwichtig erscheint, bedeutet die Betonung des Kompetenzerlebens der Kinder im Lehrerberuf zugleich die Erreichung des Lehrziels. Dies ist also implizit auch ein Indikator für eigenes Kompetenzerleben. Ähnlich verhält es sich bei den 5.7% der Aussagen, die die soziale Eingebundenheit der Kinder thematisieren.

Im Bereich der Kompetenz der Kinder (Abbildung 44) sehen die Genussbotschafter/innen vor allem das Kennen- und Schmeckenlernen neuer Lebensmittel und Gerichte als wichtig an (21.4% der Aussagen)

„Also mal auch so ne so ne andere Geschmacksnote und wir merken halt auch, dass sich ähm fast alle Kinder darauf einlassen. (I: Hm- hm.) Also wenn sie das selber gemacht haben, also so Eltern die völlig ähm erstaunt sind, dass ihre Kinder das essen, weil sie zu Hause sehr pfeifrig sind oder dass sie überhaupt nicht essen würden. So, wie die Mia heute auch gesagt hat, eigentlich mag sie überhaupt kein Avocado. Ja? (I: Hm- hm.) Aber in dem Smoothie hat der ganz lecker geschmeckt und dann ähm ja verändert sich auch da so diese Einstellung.“ (GB weiblich, Standort 1)

„Das war auch mal ein Aha- Erlebnis von einem Jungen hier. Das war großartig. Da haben wir ähm gelbe Rüben, also Karotten von unserem Bio- Bauern gehabt, ja. Und ähm der hat schon gesagt hier: "Boa, die schauen ganz anders aus. Die sind ja total schön diese Karotten." und da war der so voller Hingabe, der Felix damals. Das war so cool, ja. Und dann hat er die geschält und hat die geschnitten und dann haben wir die halt auch probiert und erstmal gekostet und dann sagt er: "Die schmecken ganz anders als andere gelbe Rüben!" Oder Karotten hier. Und das nehmen die schon war. Zum

einen in der Optik, auch wenn dann vielleicht der Apfel da verrunzelter ist.“ (GB weiblich, Standort 1)

„Hm, das würde ich so spontan sagen, ist einfach dieses Probieren, also Unbekanntes mal probieren und sich auch mal trauen und ähm ja das Ergebnis einfach, dass die hinterher sagen: "Oh, es schmeckt ja doch ganz gut.“ (GB weiblich, Standort 3).

Demgegenüber betonen aber auch einige den sozialen Aspekt der Verantwortung und sozialen Kompetenz (14.3% der Aussagen):

„Und für die anderen eben auch etwas zu geben, das ist auch nochmal ein Aspekt, finde ich, der sehr wichtig ist. Und der auch diese Zusammengehörigkeit hier nochmal fördert in in der Stufe und gruppenübergreifend auch, ja.“ (GB weiblich, Standort 1)

Im Gegensatz zu den Kindern haben die Genussbotschafterinnen aber auch bildungsbezogene Motivationen im Auge, wie zum Beispiel die Übertragung von Fachinhalten sowie die Erschaffung neuer Lernorte im Sinne des ganzheitlichen Lernens (13.4% der Aussagen). Die feinmotorische Entwicklung, die bei den Kindern im Vordergrund stand, macht bei den Genussbotschafter/innen nur 4.5% der Aussagen aus.

Neben der Motivation wurden die Genussbotschafter/innen auch danach befragt, wie sie die Rezepte beurteilen und ob sie damit kochen (Abbildung 45). Neun kritische Aussagen entfielen auf die Rezepte. Hier von bezogen sich 43.8% darauf, dass die Rezepte schneller und einfacher sein sollten.

„Also äh was wir damals eben auch in Berlin angesprochen haben, waren einfach eben für diese Dinge schnellere Rezepte, die eben schnell zu machen sind, das heißt eben wie zum Beispiel so Brötchen ohne Hefe ähm da haben wir auch so ein paar Dinge an die Hand bekommen. Oder mal Suppen und ähm ja einfach schöne Rezepte, die irgendwie vollwertig sind, aber doch in dieser kurzen Zeit zu machen“

„Ja, und dann waren die Kartoffeln doch noch nicht ganz wie sie sein sollten. Das ist, aber wir kriegen es immer irgendwie hin. Deshalb wir machen dann immer was kleines, nicht diese 3- Gänge-Menü, die können wir hier nicht machen. So wie wir es auf den Schulungen auch gelernt haben. Wir suchen uns immer was raus. Was am besten passt. Wenns warm ist im Sommer, machen wir eine Obstspeise. Im Winter diese Quarkspeise, die es gibt und such immer das, was am besten passt.“ (GB weiblich, Standort 3)

Hierzu passend wurde geäußert, dass der Bedarf nach kostengünstigeren und weniger ausgefallenen Rezepten besteht:

„Dann darf es nicht so viel kosten, das muss man dann auch immer sehen und ähm ja, es ist schon manchmal so ein, ähm, so eine Gradwanderung, also da muss man wirklich schon sehr genau gucken, aber wie gesagt, bisher hat das immer gut haben wir das immer ganz gut hingekriegt“ (GB weiblich, Standort 3)

„Ja, schon. Also vom Grundstock schon, wobei manche Sachen, die kann ich bei Kindern, Hirse-Salat oder so, kann ich wirklich hier nicht machen. Da sind die zu ängstlich, aber ich kann eben immer mal so eins wieder mit drunter jubeln, ne? (I: Hm- hm.) Oder mit Pilzen wäre ich auch vorsichtig, weil das von vorne herein zu ablehnen, genauso Blattspinat. Ich finde das wichtig, aber ich habe das Projekt noch nicht lange genug, um das noch ab und zu mal sowas mit dazu nimmt. Man muss irgendwie auf jeden Fall eine feste Größe haben, wo man sich sicher ist, das mögen die Kinder.“ (GB weiblich, Standort 5)

und mehr süße Rezepte gewünscht werden:

„Ja gut, was mir auf dem Herzen liegt, was ja, wo die Kinder halt viel nachfragen. Vielleicht nochmal so ein zwei mehr Rezepte in die Richtung Süßes. Süß muss ja nicht immer unbedingt ungesund sein. (I: hm-hm.) Aber die Kinder möchten doch gern mal irgendwie was backen oder so. Ein Rezept gibt es, das habe ich jetzt rausgesucht, da gab es dann Apfelpfannkuchen letztes mal&mal, das es auch mal was süßes, in die Richtung süß gibt. Und da sind halt nicht so viele Rezepte in diese Süß-Richtung. Und ich denke immer, das muss ja nicht unbedingt mit kiloweise Zucker sein. Man kann mit Agavendicksaft oder sowas arbeiten. Das wir da vielleicht nochmal, und wenn es einfach so Nachspeisen sind oder so, das mögen die Kinder manchmal auch ganz gerne.“ (GB weiblich, Standort 2)

Letzteres wurde mit der Motivation der Kinder begründet, die zum Teil unter den „gesunden“ Rezepten leiden. Als weiteres Problem der Rezepte wird auch genannt, dass es nicht immer für alle Kinder etwas zu tun gibt:

„Dann kommt auch dazu, wenn man zum Beispiel 10 Kinder in einer AG hat oder manchmal auch 12, die möchten natürlich auch alle etwas tun, alle möchten irgendwie beschäftigt sein und äh da muss man dann auch gucken. Weil wenn die nicht beschäftigt sind, dann wirds natürlich dann langweilig und dann. Ähm, gibts Unruhe, ne? Also es muss irgendwie alles passen für so eine kurze Zeit, alle wollen beschäftigt sein, für alle soll das passen.“

Keine der befragten Genussbotschafterinnen gab an, die Rezepte im Original zu verwenden. In der Regel werden die Rezepte abgewandelt und vereinfacht.

„Wir nehmen diese Rezepte aus dem Programm und manchmal, wie gesagt müssen wir sie ein bisschen abwandeln und wir sind das sind halt alles ähm, das ist jetzt auch ein -- Rezept gewesen aus einem 3- Gänge- Menü, was wir hier auch mal auf einer Schulung gekocht haben, aber die Rezepte kriegten wir dann ja alles und man kann halt in der Zeit keine 3 Gänge machen oder eine Hauptmahlzeit ist manchmal auch schon schwierig und da picken wir uns halt Sachen raus, aber es sind die Rezepte.“ (GB weiblich, Standort 3)

Die finanzielle Situation lag vielen Genussbotschafterinnen besonders auf dem Herzen. Von 25 Aussagen ging nur aus 6 hervor, dass eine ausreichende Finanzierung zur Verfügung steht. Zusätzlich zur Starthilfe von der BARMER gaben zwei Genussbotschafterinnen an, Kochprojekte über die Klassenkasse zu finanzieren, eine Genussbotschafterin sammelt angebotsspezifisch Gelder von den Kindern ein und neun weitere Aussagen zeigen alternative Wege der Finanzierung:

„Ähm, ich hab das so mit dem Senat besprochen, dass ich das wie so im Unterricht gestalte. Es ist ja im Prinzip äh-- Unterricht, wenn man es ganz ehrlich so auch sieht tatsächlich. Nur eben am Nachmittagsbereich und hab dann-- versucht zu sagen, dass ich 10 Euro pro Woche ausgeben darf. Aber 10 Euro, wissen wir alle, für eine sechsköpfige Koch AG - gesund - ist unglaublich schwierig.“ (GB weiblich, Standort 11)

„Die Kindermesser die sie heute gesehen haben. Haben wir uns selbst verdient, indem wir einen Elternkaffee gemacht haben mit viel Aufwand. Die Eltern spenden dann quasi einen Kuchen, den wir hier verkaufen. Erst als Kuchenbasar in der Hofpause, dann auch noch am Nachmittag einen Elternkaffee machen. Das ist unglaublich anstrengend und aufwendig immer für alle Kollegen, vor allen Dingen jetzt so für Frau Y und mich ähm, die daran beteiligt sind. Aber es lohnt sich einfach. Und da war auch gleich das Erste was wir geholt haben 6 Sets von [einem großen Möbelhaus] da, weil wir gesagt haben "Das ist für unsere Koch AG und das brauchen wir." (GB weiblich, Standort 11)

„Wir haben von [einem Lebensmittelgeschäft] schon was gespendet bekommen. So ein Topf und ein Wok einfach. Und die können das ja dann ganz einfach als Spende ausschreiben (!: Mhm (bejahend)) und da sind wir total dankbar. Und auch so ein Pfannenset war dabei von [einem renommierten Anbieter für hochwertige Küchenutensilien]. Und da sind wir dann total froh drüber.“ (GB weiblich, Standort 11)

„Und ich habe zum Beispiel auch einen Garten, da habe ich halt Kräuter und dann habe ich dann auch mal ein paar Äpfel und dann kann ich es auch mal mitbringen und dann macht man das auch schonmal so. Oder eine Freundin, die haben äh eine Landwirtschaft und dann kann ich eben dann

auch mal Äpfel sammeln für die Kinder, ne? Dann gibt es eben zweimal hintereinander irgendwas mit Apfel." (GB weiblich, Standort 3)

Um Kindern das Erleben von Nahrung nahzubringen spielt die eigene Einstellung zu gesunder Ernährung eine wesentliche Rolle. Deshalb wurden in den Aussagen der Genussbotschafter/innen auch kodiert, was sie unter gesunder Ernährung verstehen. Von den 16 kodierten Aussagen beinhalteten 39.4% die Aussage, gesund sei vor allem zuckerarme bzw. zuckerfreie Kost. Mit ca. 30.3% auf dem zweiten Rang lagen Bio-Lebensmittel, gefolgt von regionalen Lebensmitteln (15.2%).

Eine zentrale Frage in der Einrichtungsbefragung waren Qualitätsaspekte des Fortbildungstransfers in die Einrichtungen und Elternhäuser. Im Bereich des Transfers in die Einrichtungen berichteten einige Genussbotschafter/innen davon, wie positiv ein Angebot von anderen Kolleg/inne/n der Einrichtung aufgenommen worden sei. Außerdem konnte eine Einrichtung den Umstieg auf biologische Kost realisieren. Im Sinne der Verhältnisprävention berichteten die Genussbotschafter/innen in den Interviews nicht von weitreichenden Veränderungen infolge der Fortbildung. Dies ist aber bei einer Stichprobe dieses Umfanges gemessen an der Gesamtzahl erreichter Einrichtungen eher wenig bedenklich.³ Ein Großteil der besuchten Einrichtungen war bereits sehr gut ausgestattet und es herrschte eine generelle Übereinkunft über die Wichtigkeit gesunder Ernährung in der Einrichtung, die auch vor der Fortbildung bestand. Deshalb war eine große Veränderung durch die Fortbildung eher nicht zu erwarten.

Um abschätzen zu können, inwiefern Veränderungen in die Lebenswelt der Kinder reichen, wurden 23 Aussagen zum Transfer ins Elternhaus kodiert (Abbildung 47). Während 21.7% der Befragten angeben, dass Elternarbeit sich schwierig gestaltet, geben 23.9% an, dass zumindest Informationen über das Projekt an die Eltern weitergegeben werden. In 17.4% wird sogar erwähnt, dass Essen zu Hause nachgekocht werden. Weitere 15.2% der befragten GB verweisen auf die Tatsache, Rezepte mit nach Hause zu geben. In einem Fall nahmen die Eltern sogar selbst am Kochangebot teil.

„Und da sind aber auch die Kinder unterschiedlich. Ein Kind sagt: "Ja, das war jetzt für mich kochen. Und ich geh nach Hause.", aber es gibt auch andere Kinder und die erzählen dann am nächsten Tag: "Ich habe das und das probiert." (GB weiblich, Standort 1).

„Aber das ist für die Eltern auch in Ordnung, ja. Weil die Eltern sagen ähm, das gehört eigentlich auch zu deren Wünschen, das die Kinder so ernährt werden, ja. (I: Ja.) Also die sagen auch, das passt hier zu dieser Schule und so ist das ganz stimmig, dass wir eben so und auch so hochwertig

³ Für Indikatoren der Veränderung basierend auf der Befragung von N=370 Genussbotschafter/inne/n siehe → Kapitel 5.9.

kochen und da streibt sich eigentlich, also ich habe da noch nichts gehört. Noch niemanden gehört, der gesagt hat, der findet das überteuert oder so.“ (GB weiblich, Standort 1)

„Ja, also bei mir in der Klasse sehe ich da kein Problem, weil meine Eltern jetzt einfach mal einmeine Kinder werden den Eltern sagen: "Das macht Spaß. Wir wollen das machen." So. Und wenn ich das am Elternabend vorstelle, dann äh stelle ich mir schon vor, dass ich für das vierte Schuljahr auf jeden Fall die äh Unterstützung habe von den Eltern.“ (GB weiblich, Standort 6)

Auf die Frage nach Veränderungen in den kontextuellen Strukturen der Einrichtung wurden kaum Aussagen getätigt. Dies mag daran liegen, dass das LOS 2 als Einrichtungen Grundschulen fokussierte, in denen prinzipiell deutlich mehr formale Vorgaben der Planung und Durchführung von Zusatzangeboten bestehen als im Kita-Bereich.

Zusammenfassend wurden die Genussbotschafter/innen nochmal gefragt, welchen Hürden sie bei der Planung und Durchführung der Kochangebote gegenüberstehen. Hierbei entfielen 62.7% der Antworten auf Probleme mit der Finanzierung:

„Ja, das man jeden Monat das einfach denen zuschickt. Dass einmal die Genehmigung da bei denen bei der Abrechnung vorliegt. Für die ist es ja auch entspannter. 4 Kassenzettel abzurechnen als vonjetzt von einem Jahr. (I: Mhm (bejahend)) Pro Monat wenn Schule ist 4 mal. So... und manchmal habe ich dann 2 Kassenzettel, weil ich mich aufteile, dass ich da und da das dafür kaufe. Ja.“ (GB weiblich, Standort 11)

„Aber dass da vielleicht noch irgendwie -- von der Stiftung vielleicht noch so ein paar mehr Tipps ge- äh da sind und was auch -- einfach es ist leider immer wieder das Thema die finanzielle Unterstützung. Also für Küchenausstattung. Es ist super mit den Lebensmitteln. Es ist die äh 1A Grundlage auf jeden Fall. Aber dann auch irgendwie so Grundausstattung. Da Möglichkeiten, Ausschreibungen vielleicht auch zu veranstalten irgendwie. Und wenn es dann drei sind die das Glück haben über gesponserte äh Subunternehmer da was zu erhalten. Dass das einfach in so viele Schulen wie möglich geht. Ich rede jetzt gerade von Schulen. Kitas haben lustigerweise ganz oft mehr Möglichkeiten was ich mitbekommen habe. Aber... Also so ist mein Empfinden. Aber gerade so Schulen ist das immer wieder ein schwieriges Thema überhaupt ein Ofen zu haben und äh Herdplatten. Wenn das jetzt nicht das Lehrerzimmer selbst ist oder so und das... Es ist so wichtig. Es- es legt so die Grundlage für so viele Themen und man kann so viel auch damit unterrichten.“ (GB weiblich, Standort 11)

„Wobei ich das einzig sagen muss. Man muss ja in Vorkasse gehen und ich gehe gerade in private Vorkasse die ganze Zeit. Und das ist so der einzige negative Punkt, dass ich wirklich gerade die

Kassenzettel alles schön sammle. Aber am Ende wenn ich das dann ausgegeben hab bis jetzt April, hab ich eben 500€ ausgelegt und das find ich echt äh... Das ist so ein bisschen -- schwierig, weil das auch schwierig dann mit der Schule zu regeln ist und sowas. Von welchen Konten die da wieder was abzwacken und das ist mir einfach zu kompliziert und ich hoffe, dass ich das überhaupt als Privatperson --äh zurückbekomme. Also das ist äh -- ja... aber... Man macht das halt.“ (GB weiblich, Standort 11)

„Genau. Und gerade auch, wie die Ausstattung. Ich bin hier für Ganzttag verantwortlich, auch an der Schule. Da kann ich auch manchmal sagen, da kaufen wir mal das dafür. Aber dadurch, dass ich bloß dieses Projekt mache, habe ich dann auch manchmal ein bisschen schlechtes Gewissen. Also das die Geräteschaften völlig auszuklammern, zum Beispiel mal so eine Zitronenpresse oder so, das is- das sind auch primitive Sachen. Da würden 50€, die man auch dafür mal verwenden könnte, die würden da schon sehr hilfreich sein.“ (GB weiblich, Standort 5),

29.4% der Aussagen adressieren organisatorische Probleme, also im wesentlichen Zeitaspekte und Personalprobleme.

„Es kommen natürlich auch da- dazu, weil ich mit den Kindern, das haben Sie ja auch gesehen. Ich mache keine richtige Mahlzeit, weil das ja ein Projekt ist, was sich in den Sachunterricht oder in den Förderunterricht integriert. Und, die gehen dann noch Mittagessen. Also an einem Projekttag oder so könnte man das Essen vielleicht abbestellen aber das jetzt jedes Mal für den Förderunterricht das Essen abzubestellen ist wahrscheinlich nicht machbar.“ (GB weiblich, Standort 5)

„Manches ist zeitlich einfach nicht so machbar in der kurzen Zeit. Vielleicht wenn man mal so einen Vormittag oder einen ganzen Nachmittag hätte und ähm es gibt ja tolle Ansätze, auch in diesen Lehrbüchern von der Sarah- Wiener- Stiftung, aber wie gesagt, dass ist manchmal auch so ein Zeitmangel bei uns. Das ähm, ich kann mich erinnern vor zwei Jahren in Berlin waren zum Beispiel auch ähm waren auch welche da, die so Jugendhäuser betreut haben, wo dann eben, da ging es dann um das Mittagessen. Die können natürlich ganz anders agieren mit diesen -- mit diesen Sachen, das können wir hier ja gar nicht, ne? Also wir haben hier ja unsere Verpflegung und wie gesagt die ist auch wirklich sehr gut, da können wir uns wirklich nicht beschweren. Und -- ähm ne aber sonst ähm finde ich, läuft das hier wirklich gut mit den Koch- AGs also da sind wir schon alle sehr zufrieden. Die Kinder sind zufrieden. Es gibt immer mal Kinder, die sagen "Ja, ich mache das jetzt, aber irgendwie sind die doch immer mit Begeisterung dabei also.“ (GB weiblich, Standort 3)

„Und äh personaltechnisch ist es manchmal sehr schwierig. (I: hm-hm, okay.) Wir haben es schon mal eine Zeit lang gemacht, dass wir eine halbe- 1 1/2 Stunden gemacht haben, dass die Kinder

dann früher aus den Hausaufgaben kamen. Einige, und die anderen aber nicht. Aber das war dann auch sehr unruhig“ (GB weiblich, Standort 2)

5.15.3 Empfehlungen

Aus der Befragung der Genussbotschafter/innen wurde deutlich, dass die Umsetzung überwiegend gelingt und die bei den Kindern beobachtbaren Effekte sichtbar und motivierend sind. Auch wenn in den Fortbildungsveranstaltungen immer wieder ausdrücklich betont wurde, dass gerade auch kleine schnelle Rezepte sehr viel Potential für die Ernährungsbildung bieten, wurde von den Genussbotschafterinnen angemerkt, dass es schwierig sei, die Menüs aus der Fortbildung mit den Kindern nachzukochen, da hierfür das Zeitfenster zu gering sei. Möglicherweise könnte man, um Enttäuschungen vorzubeugen, auch in der Fortbildung den Menü-Charakter etwas zurücknehmen und lieber mehrere Einzelrezepte zusammen kochen. Zumindest aber sollte stärker betont werden, dass die Zubereitung eines Menüs nicht das Ziel ist. Insgesamt wird deutlich, dass es nach wie vor einen großen Bedarf an einfachen, schnellen Gerichten gibt. Auch im Online-Einsteigerkurs könnte dies insbesondere bei den fortgeschritteneren Modulen noch Berücksichtigung finden. Ein zweiter Schwerpunkt ist die Finanzierung. Es wurde deutlich, dass die Anschaffung geeigneter Küchenausstattung für viele Genussbotschafter/innen problematisch ist. Ideen der Finanzierung sollten besprochen und eventuell eine Möglichkeit der Startfinanzierung auch für diese Art des Bedarfes angestrebt werden. Desweiteren beklagen viele Genussbotschafter/innen, dass das Geld für Lebensmittel auch bei genehmigter Startfinanzierung zunächst vorgestreckt werden muss. Als weitere drückende Hürde muss die zeitliche Organisation erwähnt werden. Anregungen zur Begegnung mit diesem Problem finden sich in den Handlungsempfehlungen zu Kapitel 5.9. Im Hinblick auf das Bild von gesunder Ernährung überwog bei den Genussbotschafter/innen die Beschränkung ungesunder Lebensmittel, insbesondere zuckerhaltiger. Dieses vermeidungszentrierte Bild von gesunder Ernährung kann dem genussorientierten Ansatz teilweise im Weg stehen. Deshalb sollte in der Fortbildung auf eine Einstellung hingearbeitet werden, die Genuss und Vielfalt noch stärker in den Blick nimmt.

6 Konsequenzen der Handlungsempfehlungen aus den Zwischenberichten 2018 und 2019

Unter dem Design-Based Research-Ansatz (DBR) versteht man gestaltungs- und entwicklungsorientierte Forschung. Das Ziel besteht in der gleichzeitigen Gewinnung von Forschungsdaten und einem praktischen Nutzen für das jeweilige Feld. Besonders am DBR-Ansatz ist das stetige Alternieren zwischen Intervention und Evaluation, in dem jeweils die bei der Evaluation erworbenen Erkenntnisse bereits in die weitere Intervention einfließen. Im Sinne des Design-Based-Research-Ansatzes ist es uns im Rahmen der Evaluation aus Sicht der Lehr-Lern-Forschung ein Anliegen, mit der Evaluation eine kontinuierliche Weiterentwicklung der Fortbildung zu initiieren. Aus diesem Grund wurden der Sarah Wiener Stiftung gemäß der anfänglichen Evaluationsvereinbarung bereits nach dem ersten Evaluationsjahr Handlungsempfehlungen vorgelegt. Eine Zusammenstellung der ab diesem Zeitpunkt bis zum 23.08.2019 umgesetzten Veränderungen im Sinne der Handlungsempfehlungen, die dem Team von LOS 2 nach Rückfrage zugeschickt wurden, findet sich im Folgenden.

Videographie der Fortbildung: Phaseneinteilung

- Trainer/innen-Workshop zur inhaltlichen Reflektion der Fortbildungsphasen, bedarfsorientierte Reduktion und zeitliche Anpassung derselben
- Im Rahmen der Reflektion der Phasendauern Anpassung der Feinziele in den einzelnen Bereichen und neue Beschreibung im Standardablaufplan
- Zusätzliche Materialien im Online-Campus zu den Themen: Sinne, Elterneinbindung und Rezeptauswahl
- Pilotierung einer Genussbotschafter/innen-Fortbildung 2

Empfehlungen Bildungsmaterialien- Lernziele

- Kritische Reflexion und Überarbeitung sämtlicher Module des Online-Einsteigerkurses
- Anpassung nicht ausreichend präzise formulierter Lernziele
- Dominanz kognitiver und psychomotorischer Lernziele reflektiert und bewusst beibehalten

Empfehlungen Bildungsmaterialien- Motivationsförderung

- Bei neu entwickelten Rezepten wurde besonderes Augenmerk auf die Einbindung der Empfehlungen geachtet
- Pädagogische Hinweise nun auch verstärkt in anderen Materialien, wie z.B. den Sinnesübungen
- Prüfung der Umsetzungsmöglichkeiten eines analogen Grundlagen-Moduls

Empfehlungen Befragung Genussbotschafter/innen

- Gegenüberstellung der Rückmeldungen aus homogenen Gruppen (aus den individuellen Fortbildungen) und heterogenen Gruppen
- Erste Überlegungen, Hinweise für Genussbotschafter/innen zur Anpassung der Materialien an andere Zielgruppen in künftige Materialien einfließen zu lassen
- Zeitliche Anpassung der Fortbildungsphasen
- Pilotierung Genussbotschafter/innen-Fortbildung 2

7 Fazit und Perspektiven

Im Rückblick auf drei Jahre externe Evaluation des Projekts Ich kann kochen! lässt sich aus Sicht der Lehr-Lern-Forschung sagen, dass die Fortbildung der Sarah-Wiener-Stiftung auf qualitativ hohem Niveau eine große Anzahl an Kindern erreicht hat. Eine Betonung des Genusses und der praktischen Erfahrung motivieren und ermöglichen einen Zugang sowohl zu den pädagogischen Fachkräften als auch zu den Kindern. Die entsprechenden Bildungsmaterialien und Fortbildungsinhalte wurden aufwändig entwickelt und werden stets verbessert. Durch einen hohen Anteil an eigenem Handeln und Erfahren werden das Kompetenz- und das Autonomieerleben der Kinder und Jugendlichen gestärkt und damit eine motivationsförderliche Grundbedingung für das genussvolle Erleben der Angebote von Ich kann kochen! gelegt. Nicht nur die durchweg positiv bewertete Fortbildung dient als Plattform zur Übermittlung relevanter Inhalte, sondern auch das begleitende Online-Portal und die regelmäßig erscheinenden „Bildungshäppchen“ im E-Mail-Newsletter. Die regelmäßige Kontaktaufnahme der Initiatoren von Ich kann kochen! zu den Genussbotschafter/innen via Newsletter kann zudem zu einer konstanten Motivation der Genussbotschafter/innen beitragen. Im Rahmen von Motivation und Selbstwirksamkeitserwartung hat sich zudem die Zusammensetzung der Fortbildungsgruppen als relevant erwiesen. Aussagen über die optimale „Gruppenkomposition“ stehen noch aus. Vorliegende Studien legen nahe, dass hinsichtlich des professionellen Hintergrundes eine optimale Fortbildungseffektivität mit Gruppen erzielt werden kann, in denen zwar jeder professionelle Hintergrund mehr als einmal vertreten ist, gleichzeitig aber auch eine gewisse Diversität an professionellen Voraussetzungen und berufsbiografischen Hintergründen der Teilnehmer/innen besteht, um den Austausch anzuregen. Neben der Komposition der Gruppen auf Basis der Statusgruppe könnten auch andere Lerner- und Einrichtungsprofile berücksichtigt werden. Im Rahmen der zunehmenden Blended Learning-Angebote kann z.B. über eine stark individualisierte Gestaltung der Angebote nachgedacht werden. Denkbar wäre, dass jede/r anhand einer automatisierten Auswertung erfasster Voraussetzungen die Materialien und den Grad an Unterstützung (Coaching/Tutoring, FAQ, Netzwerk-Impulse) bekommt, den er/sie benötigt. Über ein Online-Feedback-System sowie verschiedene Apps (z.B. Kalender mit Einkaufsliste zur Planung der Angebote) könnten weiterführende Informationen über die Implementation in den Einrichtungen gewonnen und zugleich unterstützende Tools zur Verfügung gestellt werden. Solche und weitere innovative Ansätze bieten im digitalen Zeitalter neue Möglichkeiten, die insbesondere im Kontext des Lernens von pädagogischen Fachkräften in Bildungseinrichtungen noch am Anfang stehen. Diese Entwicklungen werden – nicht zuletzt unter dem Eindruck des Lehrens und Lernens in Zeiten der Corona-Pandemie – weiter Einzug in die Bildungsinstitutionen halten und diese sollten auch durch wissenschaftliche Ansätze evidenzorientiert begleitet werden.

Neben Aspekten des Grundkonzeptes durchlief das Projekt im Sinne des Design-Based Research-Ansatzes in den letzten drei Jahren stetige Veränderungen und Anpassungen in Reaktion auf die Ergebnisse der

Evaluation. Der Nachfrage an regelmäßig erscheinenden neuen Rezepten wurde im Rahmen der „Bildungshäppchen“ durch die Sarah Wineder Stiftung Rechnung getragen. Prozedurale Kritik am Fortbildungsablauf konnte in regelmäßigen Workshops von der Stiftung an die Trainer/innen weitergegeben werden und es werden derzeit verschiedene Ideen der stärkeren Elterneinbindung seitens der Stiftung entwickelt und erprobt.

Individualisierte Unterstützung seitens der Genussbotschafter/innen, wie sie aufgrund der unterschiedlichen Startbedingungen der pädagogischen Fachkräfte und ihrer Vorerfahrungen erforderlich zu sein scheint, könnte zunehmend über Online-Angebote wie Webinare und individualisierte Begleitung umgesetzt werden. Im Rahmen der aktuellen Krise bedingt durch die Covid-19 Pandemie haben sich zudem neue Formate ergeben, in denen die Genussbotschafter/innen in ihren eigenen Küchen kochen und ihre Erfahrungen dann online teilen können. Dennoch muss betont werden, dass aus Sicht der Lehr-Lern-Forschung auf Präsenzphasen nicht verzichtet werden sollte. Sowohl die synästhetische Informationsverarbeitung (Giesecke, 2002) als auch soziale Eingebundenheit und Kommunikation auf allen Kanälen sind wichtige Einflussfaktoren des Lernens und der Motivation.

Literatur

- Alles, M., Seidel, T. & Gröschner, A. (2019). Establishing a positive learning atmosphere and conversation culture in the context of a video-based teacher learning community. *Professional Development in Education, 45*(2), 250–263.
- Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology, 80*(3), 260-267.
- Bandura, A. (1993). Perceived Self-Efficacy in Cognitive Development and Functioning. *Educational Psychologist, 28* (2), S. 117–148.
- Banilower, E., & Shimkus, E. (2004). Professional development observation study. *Chapel Hill, NC: Horizon Research.*
- Baumert, J., Kunter, M., Brunner, M., Krauss, S., Blum, W. & Neubrand, M. (2004). Mathematikunterricht aus Sicht der PISA-Schülerinnen und –Schüler und ihrer Lehrkräfte. In PISA Konsortium Deutschland (Hrsg.), *PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs* (S. 314–354). Münster: Waxmann.
- Bereiter, C. (1997). Situated cognition and how to overcome it. *Situated cognition: Social, semiotic, and psychological perspectives, 281-300.*
- Blanz, M. (2015). *Forschungsmethoden und Statistik für die Soziale Arbeit: Grundlagen und Anwendungen.* Stuttgart: Kohlhammer.
- Blume, B. D., Ford, J. K., Baldwin, T. T., & Huang, J. L. (2010). Transfer of training: A meta-analytic review. *Journal of Management, 36*(4), 1065-1105.
- Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. *Educational Researcher, 33*(8), 3-15.
- Bransford, J. D., Brown, A. L., & Cocking, R. R. (1999). *How people learn: Brain, mind, experience, and school.* Washington, DC: National Academy Press.
- Bruer, J. T. (1993). *Schools for Thought. A Science of Learning in the Classroom.* England, London: The MIT Press.
- Brophy, J. (2000). *Teaching. Educational Practices Series – 1.* Switzerland: PCL, Lausanne, International Academy of Education, International Bureau of Education.
- Carey, N. L., & Frechtling, J. A. (1997). *Best practice in action: Followup survey on teacher enhancement programs.* National Science Foundation, Directorate for Education and Human Resources, Division of Research, Evaluation, and Communication.
- Carpenter, T. P., Fennema, E., Peterson, P. L., Chiang, C. P., & Loef, M. (1989). Using knowledge of children's mathematics thinking in classroom teaching: An experimental study. *American Educational Research Journal, 26*(4), 499-531.
- Chaturvedi, H. K., & Shweta, R. C. (2015). Evaluation of inter-rater agreement and inter-rater reliability for observational data: An overview of concepts and methods. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology, 41*(3), 20-27.
- Cohen, D. K., & Hill, H. C. (1998). Instructional policy and classroom performance: The mathematics reform in California. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL.
- Cohen, D. K., & Hill, H. C. (2008). *Learning policy: When state education reform works.* Yale University Press.
- Colquitt, J. A., LePine, J. A., & Noe, R. A. (2000). Toward an integrative theory of training motivation: a meta-analytic path analysis of 20 years of research. *Journal of Applied Psychology, 85*(5), 678.
- Darling-Hammond, L. (1997). *Doing what matters most: Investing in quality teaching.* NY: National Commission on Teaching & America's Future,
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., Gardner, M. (2017). *Effective Teacher Professional Development.* Palo Alto, CA: Learning Policy Institute.
- Darling-Hammond, L., Wei, R. C., Andree, A., Richardson, N., & Orphanos, S. (2009). Professional learning in the learning profession. *Washington, DC: National Staff Development Council, 12.*
- Deci, E., & Ryan, R. M. (1985a). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior.* Springer Science & Business Media.

- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985b). The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of research in personality, 19*(2), 109-134.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002). Overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective. *Handbook of self-determination research, 3-33*.
- Desimone, L. M. (2003). Toward a more refined theory of school effects: A study of the relationship between professional community and mathematics teaching in early elementary school. *Research and theory in educational administration. Greenwich, CT: Information Age*.
- Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher, 38*(3), 181-199.
- Elmore, R. F., & Burney, D. (1997). *Investing in teacher learning: Staff development and instructional improvement in Community School District # 2, New York City*. New York, NY: Consortium for Policy Research in Education (CPRE), Teachers College, Columbia University.
- Firestone, W. A., Mangin, M. M., Martinez, M. C., & Polovsky, T. (2005). Leading coherent professional development: A comparison of three districts. *Educational Administration Quarterly, 41*(3), 413-448.
- Frase, L. T., & Kreitzberg, V. S. (1975). Effect of topical and indirect learning directions on prose recall. *Journal of Educational Psychology, 87*(2), 320-324.
- Fraser, B. J. (1994) Classroom Learning Environments. In S. K. Abell & N. G. Ledermann (Hrsg.), *Handbook of research on science education* (S. 103 - 124). London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Fraser, B. J., Walberg, H. J., Welch, W. W., & Hattie, J. A. (1987). Syntheses of educational productivity research. *International Journal of Educational Research, 11*(2), 147-252.
- Fredrick, W. C., & Walberg, H. J. (1980). Learning as a function of time. *The Journal of Educational Research, 73*(4), 183-194.
- Fullan, M. (1991). *The meaning of educational change*. New York: Teachers College Press.
- Fullan, M. G. (1993). Why teachers must become change agents. *Educational leadership, 50*, 12-12.
- Furrer, C., & Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology, 95*(1), 148-162.
- Giesecke, M. (2002). *Von den Mythen der Buchkultur zu den Visionen der Informationsgesellschaft*. Berlin: Suhrkamp.
- Goodenow, C. (1993). Classroom belonging among early adolescent students: Relationships to motivation and achievement. *The Journal of Early Adolescence, 13*(1), 21-43.
- Gröschner, A. (2011). *Innovation als Lernaufgabe. Eine quantitativ-qualitative Studie zur Erfassung und Umsetzung von Innovationskompetenz in der Lehrerbildung*. Münster u.a.: Waxmann.
- Gröschner, A., Schindler, A.-K., Holzberger, D., Alles, M. & Seidel, T. (2018). How systematic video reflection in teacher professional development regarding classroom discourse contributes to teacher and student self-efficacy. *International Journal of Educational Research, 90*, 223-233.
- Gröschner, A., Seidel, T., Kiemer, K., & Pehmer, A. K. (2015). Through the lens of teacher professional development components: the 'Dialogic Video Cycle' as an innovative program to foster classroom dialogue. *Professional Development in Education, 41*(4), 729-756.
- Guntermann, E., & Tovar, M. (1987). Collaborative problem-solving with Logo: Effects of group size and group composition. *Journal of Educational Computing Research, 3*(3), 313-334.
- Guskey, T. R. (1994). Professional development in education: in search of the optimal mix. *Paper presented at the AERA conference in New Orleans*.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning. A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London.
- Hattie, J., Biggs, J., & Purdie, N. (1996). Effects of learning skills interventions on student learning: A meta-analysis. *Review of Educational Research, 66*(2), 99-136
- Häusler, J., Jurik, V., Schindler, A.-K., Gröschner, A. & Seidel, T. (2018). Videografie im Unterricht. In M. Gläser-Zikuda, M. Harring & C. Rohlfs (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (S. 231-240). Münster: Waxmann.
- Hardre, P. L., & Reeve, J. (2003). A motivational model of rural students' intentions to persist in, versus drop out of, high school. *Journal of Educational Psychology, 95*(2), 347-356.

- Helmke, A. (2007). *Unterrichtsqualität: Erfassen, bewerten, verbessern*. Seelze: Kallmeyer.
- Helmke, A. (2015). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität: Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*; Franz Emanuel Weinert gewidmet (6. aktualisierte Auflage). Seelze: Klett/Kallmeyer.
- Hiebert, J., & Grouws, D. A. (2007). The effects of classroom mathematics teaching on students' learning. *Second Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning, 1*, 371-404.
- Illeris, K. (2006). What is special about adult learning? In P. Sutherland and J. C Rowther (Eds.), *Lifelong Learning: Concepts and contexts*. London: Routledge.
- Jurik, V., Gröschner, A., & Seidel, T. (2013). How student characteristics affect girls' and boys' verbal engagement in physics instruction. *Learning and Instruction, 23*, 33-42.
- Kao, C. P., Wu, Y. T., & Tsai, C. C. (2011). Elementary school teachers' motivation toward web-based professional development, and the relationship with Internet self-efficacy and belief about web-based learning. *Teaching and Teacher Education, 27*(2), 406-415.
- Kazemi, E., & Hubbard, A. (2008). New directions for the design and study of professional development: Attending to the coevolution of teachers' participation across contexts. *Journal of Teacher Education, 59*(5), 428-441.
- Kennedy, M. M. (1998). *Form and substance in in-service teacher education* (Research Monograph No. 13). Arlington, VA: National Science Foundation.
- Kenny, D. A. (1995). *The Effects of Group Composition on Gifted and Non-Gifted Elementary Students in Cooperative Learning Groups*. Storrs, CT: University of Connecticut, The National Research Center on the Gifted and Talented.
- Klieme, E. (2006). Empirische Unterrichtsforschung: Aktuelle Entwicklungen, theoretische Grundlagen und fachspezifische Befunde. *Zeitschrift für Pädagogik, 52*(6), 765-773.
- Klieme, E., Lipowsky, F., Rakoczy, K., & Ratzka, N. (2006). Qualitätsdimensionen und Wirksamkeit von Mathematikunterricht. In M. Prenzel & L. Allolio-Näcke (Hrsg.), *Untersuchungen zur Bildungsqualität von Schule. Abschlussbericht des DFG-Schwerpunktprogramms* (S. 127–146). Münster: Waxmann.
- Klieme, E., Schümer, G., & Knoll, S. (2001). Mathematikunterricht in der Sekundarstufe I: "Aufgabenkultur" und Unterrichtsgestaltung. In *TIMSS-Impulse für Schule und Unterricht* (S. 43-57). Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Köller, O. (2012). What works best in school? Hatties Befunde zu Effekten von Schul- und Unterrichtsvariablen auf Schulleistungen. *Psychologie in Erziehung und Unterricht, 1*(1), 72-78.
- Kramarski, B., & Mevarech, Z. R. (2003). Enhancing mathematical reasoning in the classroom: The effects of cooperative learning and metacognitive training. *American Educational Research Journal, 40*(1), 281-310.
- Krapp, A., & Ryan, R. M. (2002). Selbstwirksamkeit und Lernmotivation. *Zeitschrift für Pädagogik. Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen, 44*, 54-82.
- Kunter, M., Klusmann, U., Baumert, J., Richter, D., Voss, T., & Hachfeld, A. (2013). Professional competence of teachers: Effects on instructional quality and student development. *Journal of Educational Psychology, 105*(3), 805-820.
- Kunter, M., & Trautwein, U. (2013). *Psychologie des Unterrichts*. Paderborn: Schöningh.
- Lauer, P. A., Christopher, D. E., Firpo-Triplett, R., & Buchting, F. (2014). The impact of short-term professional development on participant outcomes: a review of the literature. *Professional Development in Education, 40*(2), 207-227.
- Lieberman, A. (1996). Creating intentional learning communities. *Educational Leadership, 54*(3), 51-55.
- Lipowsky, F. (2014). Theoretische Perspektiven und empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfort- und -weiterbildung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 511-541). (2. überarbeitete Auflage). Münster: Waxmann.
- Lipowsky, F. & Bleck, V. (2019). Was wissen wir über guten Unterricht? – Ein Update. In U. Steffens & R. Messner (Hrsg.), *Unterrichtsqualität. Konzepte und Bilanzen gelingenden Lehrens und Lernens* (Grundlagen der Qualität der Schule, Bd. 3, S. 219–250). Münster: Waxmann.
- Little, J. W. (1982). Norms of collegiality and experimentation: Workplace conditions of school success. *American Educational Research Journal, 19*(3), 325-340.

- Little, J. W. (1993). Teachers' professional development in a climate of educational reform. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 15(2), 129-151.
- Loucks-Horsley, S., Hewson, P., Love, N., & Stiles, K. (1998). *Designing professional development for teachers of mathematics and science*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Maaz, K. & Dumont, H. (2019). Ungleichheiten des Bildungserwerbs nach sozialer Herkunft, Migrationshintergrund und Geschlecht. In O. Köller, M. Hasselhorn, F. Hesse, K. Maaz, J. Schrader, H. Solga, C. K. Spieß & K. Zimmer (Hrsg.), *Das Bildungswesen in Deutschland. Bestand und Potenziale*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- McCown, R., Driscoll, M. & Roop, P. (1996). *Educational psychology. A learning-centered approach to classroom practise* (2. Aufl.). Boston: Allyn and Bacon.
- Meyer, H. (2004). *Was ist guter Unterricht?* Berlin: Cornelsen.
- Osterman, K. F. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of Educational Research*, 70(3), 323-367.
- Penuel, W. R., Fishman, B. J., Yamaguchi, R., & Gallagher, L. P. (2007). What makes professional development effective? Strategies that foster curriculum implementation. *American Educational Research Journal*, 44(4), 921-958.
- Porter, A. C. (2002). Measuring the content of instruction: Uses in research and practice. *Educational Researcher*, 31(7), 3-14.
- Richert, P. (2005). *Typische Sprachmuster der Lehrer-Schüler-Interaktion. Empirische Untersuchung zur Feedbackkomponente in der unterrichtlichen Interaktion*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Richter, D. (2016). Lehrerinnen und Lehrer lernen: Fort- und Weiterbildung im Lehrerberuf. In Rothland, M. (Ed.), *Beruf Lehrer/Lehrerin: ein Studienbuch*. UTB.
- Richter, D., Kleinknecht, M. & Gröschner, A. (2019). What motivates teachers to participate in professional development? An empirical investigation of motivational orientations and the uptake of formal learning opportunities. *Teaching and Teacher Education*, 86.
- Rosenholtz, S. J. (1989). Workplace conditions that affect teacher quality and commitment: Implications for teacher induction programs. *The Elementary School Journal*, 89(4), 421-439.
- Rosenholtz, S. J. (1991). *Teacher's workplace: The organizational context of schooling*. New York: Teachers College Press.
- Rosenshine, B., & Stevens, R. (1986). Teaching functions. In *Handbook of research on teaching*, 3, 376-391.
- Rowe, K. J. & Rowe, K. S. (1999). Investigating the relationship between students' attentive-in-attentive behaviors in the classroom and their literacy progress. *International Journal of Educational Research*, 31, 1-138.
- Ryan, R. M., & Grolnick, W. S. (1986). Origins and pawns in the classroom: Self-report and projective assessments of individual differences in children's perceptions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50(3), 550-558.
- Ryan, R. M., Stiller, J. D., & Lynch, J. H. (1994). Representations of relationships to teachers, parents, and friends as predictors of academic motivation and self-esteem. *The Journal of Early Adolescence*, 14(2), 226-249.
- Schellenbach-Zell, J. (2009). *Motivation und Volition von Lehrkräften in Schulinnovationsprojekten*. Dissertationsschrift Universität Wuppertal.
- Schneider, M., & Preckel, F. (2017). Variables associated with achievement in higher education: A systematic review of meta-analyses. *Psychological Bulletin*, 143(6), 565-600.
- Seidel, T. (2003). *Lehr-Lernskripts im Unterricht*. Münster: Waxmann.
- Seidel, T. (2014). Lehrerhandeln im Unterricht. In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland (Eds.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. Auflage) (pp. 781-806). Münster: Waxmann.
- Shayer, M. & Adhmi, M. (2007). *Fostering cognitive development through the context of mathematics. Results of the CAME Project. Educational Studies in Mathematics*, 64 (3), 265-291.
- Stern, E. (2006). Was Hänschen nicht lernt, lernt Hans hinterher: Der Erwerb geistiger Kompetenzen bei Kindern und Erwachsenen aus kognitionspsychologischer Perspektive. In *Vom Lernen zum Lehren: Lern- und Lehrforschung für die Weiterbildung* (S. 93-105). Bertelsmann.

- Supovitz, J. A., & Turner, H. M. (2000). The effects of professional development on science teaching practices and classroom culture. *Journal of Research in Science Teaching: The Official Journal of the National Association for Research in Science Teaching*, 37(9), 963-980.
- Titsworth, S., Mazer, J. P., Goodboy, A. K., Bolkan, S., & Myers, S. A. (2015). Two meta-analyses exploring the relationship between teacher clarity and student learning. *Communication Education*, 64(4), 385-418.
- van Es, E. A., Tunney, J., Goldsmith, L. T., & Seago, N. (2014). A framework for the facilitation of teachers' analysis of video. *Journal of Teacher Education*, 65(4), 340-356.
- Vermunt, J. D., Vrieki, M., van Halem, N., Warwick, P., & Mercer, N. (2019). The impact of Lesson Study professional development on the quality of teacher learning. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 81(1), 61-73.
- Vosniadou, S. (2002). How children learn. Switzerland: PCL, Lausanne, International Academy of Education, International Bureau of Education.
- Walberg, H. J., & Paik, S. J. (2000). *Effective educational practices*. Switzerland: PCL, Lausanne, International Academy of Education, International Bureau of Education.
- Webb, N. M. (1982). Group composition, group interaction, and achievement in cooperative small groups. *Journal of Educational Psychology*, 74(4), 475-484.
- Webb, N. M. (1989). Peer interaction and learning in small groups. *International Journal of Educational Research*, 13(1), 21-39.
- Wentzel, K. R. (1997). Student motivation in middle school: The role of perceived pedagogical caring. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 411-419.
- Wiedmann, M., Leach, R. C., Rummel, N., & Wiley, J. (2012). Does group composition affect learning by invention? *Instructional Science*, 40(4), 711-730.
- Wilkinson, I. A., & Fung, I. Y. (2002). Small-group composition and peer effects. *International Journal of Educational Research*, 37(5), 425-447.
- Wirtz, M. & Caspar, F. (2002). *Beurteilerübereinstimmung und Beurteilerreliabilität*. Göttingen: Hogrefe.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Bausteine der Evaluation aus Sicht der Lehr-Lern-Forschung.....	16
Abbildung 2: Verteilung der für Genussbotschafter/innen formulierte Lernziele	29
Abbildung 3: Verteilung der für Kinder formulierten Lernziele.....	29
Abbildung 4: Design einer Rezeptrückseite.....	33
Abbildung 5: Motivationsförderliche Hinweise in den Rezepten.....	34
Abbildung 6: Motivationsförderliche Hinweise in den Onlinemodulen	36
Abbildung 7: Designbeispiel motivationsförderlicher Hinweise in den Onlinemodulen	37
Abbildung 8: Durchschnittliche Gesamtdauer	51
Abbildung 9: Durchschnittliche Dauer der Hauptphasen.....	52
Abbildung 10: Screenshots zweier Videoaufzeichnungen.....	53
Abbildung 11: Unterschiede zwischen den Fortbildungen innerhalb der jeweiligen Dimensionen.....	55
Abbildung 12: Vergleich der einzelnen Fortbildungen mit den Skalen Aktives Lernen, Inhaltliche Klarheit und Strukturierung, Kognitive Aktivierung, Lernklima, Kohärenz.	57
Abbildung 13: Profession der teilnehmenden Genussbotschafter/innen	62
Abbildung 14: Art der Einrichtungen, an denen die Genussbotschafter/innen tätig sind.....	63
Abbildung 15: Alter der Kinder, mit denen gekocht werden soll	65
Abbildung 16: Nutzungsmotivation Online-Materialien.....	68
Abbildung 17: Darstellung beispielhafter Gruppenkompositionen.....	75
Abbildung 18: Professionelle Kontexte der Genussbotschafter/innen.....	80
Abbildung 20: Offene Wünsche bezüglich der Fortbildung.....	81
Abbildung 19: Offene Wünsche der Genussbotschafter/innen hinsichtlich der Materialien	81
Abbildung 21: Anzahl durchgeführter Kochangebote.	82
Abbildung 22: Unterstützung in der Einrichtung zum ersten (T1) und zweiten Messzeitpunkt (T2)	84
Abbildung 23: Durchschnittliche Häufigkeit der Teilnahme pro Kind	84
Abbildung 24: Darstellung der Häufigkeit des Rahmens, in dem die Angebote in der Einrichtung durchgeführt wurden.....	85
Abbildung 25: Verteilung der Altersgruppen der Kinder bei den Kochkursen.....	85
Abbildung 26: Einschätzung der Veränderungen bei den Kindern durch die Genussbotschafter/innen....	86
Abbildung 27: Einschätzung der Assoziation der Ernährungsangebote mit Sarah Wiener Stiftung und BARMER.....	87
Abbildung 28. Prozentuale Verteilung der Veränderungen in Bezug auf das Kollegium	89
Abbildung 29. Prozentuale Verteilung organisatorischer Veränderungen	89
Abbildung 30. Anteil der erwähnten Verbesserungen und Verschlechterungen der Räumlichkeiten	90

Abbildung 31. Prozentuale Verteilung der Einrichtungsarten, in denen die befragten Genussbotschafter/innen tätig sind.....	92
Abbildung 32. Prozentuale Verteilung der Trägerschaft der Einrichtungen, in denen die befragten Genussbotschafter/innen tätig sind.....	93
Abbildung 33: Zeitliche Veränderung der Selbstwirksamkeitserwartung in Abhängigkeit von der früheren Durchführung von Kochangeboten im pädagogischen Kontext	95
Abbildung 34. Übersicht über die Standorte der deutschlandweiten Einrichtungsbesuche	106
Abbildung 35 Verteilung der Beobachtungen während der Ich kann kochen!-Angebote.....	107
Abbildung 36. Prozentuale Verteilung der Beobachtungen zur Autonomie der Kinder	108
Abbildung 37 Prozentuale Verteilung der Beobachtungen zur Verbalisierung ernährungsrelevanter Sachverhalte	109
Abbildung 41. Prozentuale Verteilung der von den Kinder benannten Transferaktivitäten	115
Abbildung 42. Prozentuale Verteilung der Antworten der Kinder auf die Frage, was gesunde Ernährung sei.....	117

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Übersicht über zielklare Formulierungen.....	23
Tabelle 2: Übersicht über Lernziele	24
Tabelle 3: Skalen der Selbsteinschätzung der Trainer/innen	40
Tabelle 4: Skalen der Selbsteinschätzung der Trainer/innen	41
Tabelle 5: Skalen der Selbsteinschätzung der Genussbotschafter/innen	45
Tabelle 6: Ergebnisse der Selbsteinschätzung der Genussbotschafter/innen.....	46
Tabelle 7: Übersicht über Haupt- und Subphasen einer Genussbotschafter/innenfortbildung.....	50
Tabelle 8: Skalen des Videoinstruments.....	54
Tabelle 9: Ergebnisse der Videokodierung.....	55
Tabelle 10: Gegenüberstellung der Vorerfahrungen in Kindertagesstätten und Schulen.....	64
Tabelle 11: Einschätzung der Fortbildung.....	66
Tabelle 12: Ergebnisse der Einschätzung der Rezepte durch die GB	66
Tabelle 13: Einschätzungen bezüglich der Online-Materialien.	68
Tabelle 14: Einschätzungen der Rahmenbedingungen.	69
Tabelle 15: Verbesserungsvorschläge zur Fortbildung (mehr als fünf Nennungen).....	70
Tabelle 16: Wünsche in Bezug auf die Materialien (mehr als fünf Nennungen).....	70
Tabelle 17: Variablen zur Beschreibung der Gruppenkomposition	74
Tabelle 18: Beispielhafte Ausprägungen der gruppengleichen Kompositionsvariablen	75
Tabelle 19: Hürden mit mittleren Ratings größer 2.....	83
Tabelle 20. Überblick über die Hauptkategorien der kontextuellen Veränderungen.....	88
Tabelle 21. Mittelwerte der Angaben zu wahrgenommenen Veränderungen bei den Kindern.....	94
Tabelle 22: Weitere theoretisch abgeleitete mögliche Einflussfaktoren und ihre empirische Relevanz....	96
Tabelle 23: Vergleich der Fortbildungseffekte zwischen Kindern verschiedener Altersgruppen	97
Tabelle 24: Zusammenfassung der Skalen mit Beispielitems und Reliabilitätswerten.....	98
Tabelle 25: Zusammenhänge der Selbstwirksamkeitserwartung zu beiden Messzeitpunkten und ihre Veränderung über die Zeit mit Merkmalen effektiver Fortbildungen.....	98
Tabelle 26: Zusammenfassung der Motivationsskalen mit Beispielitems und Reliabilitätswerten.	99
Tabelle 27: Zusammenfassung der Motivationsskalen mit Beispielitems und Reliabilitätswerten.	100
Tabelle 28: Mittlerer Anteil der Kinder aus dem jeweiligen sozialen Milieu in der Einrichtung.....	101
Tabelle 29 Zusammenhang der wahrgenommenen Effekte bei den Kindern mit dem Schichtindex.....	101
Tabelle 30: Verbesserungspotenzial aus den verschiedenen Perspektiven	104
Tabelle 31 Interrater-Übereinstimmung bei der Kodierung der Interviews mit den Kindern	111
Tabelle 33. Interrater-Übereinstimmung bei der Kodierung der Interviews mit den GB	118