



Eva Pölzl-Stefanec, Christina Bachner,
Claudia Geißler, Tanja Sonnleithner,
Catherine Walter-Laager

ESSENSITUATIONEN

GUTE INTERAKTIONSQUALITÄT SICHERN
UND SPRACHLICH BEGLEITEN



Das Land
Steiermark

Dieses Projekt wurde vom Land
Steiermark beauftragt und finanziert.

Impressum

1. Auflage

Eigentum und Herausgeber: Karl-Franzens-Universität Graz, Arbeitsbereich Elementarpädagogik

Unbeschränktes Nutzungsrecht: Land Steiermark

Gestaltung und Layout: Christina Bachner, Studio Urbanek

Fotos: Aus dem Filmmaterial *Essenssituationen - Gute Interaktionsqualität sichern und sprachlich begleiten*

Images: Flaticon.com

Druckempfehlung: Randloser Druck

Alle verwendeten Texte, Fotos und grafische Gestaltungen sind urheberrechtlich geschützt und dürfen ohne Zustimmung des/der UrheberIn beziehungsweise RechtsinhaberIn außerhalb der urheberrechtlichen Schranken nicht von Dritten verwendet werden.

Zitiervorschlag

Pözl-Stefanec, Eva, Bachner, Christina, Geißler, Claudia, Sonnleithner, Tanja & Walter-Laager, Catherine (2021). *Essenssituationen - Gute Interaktionsqualität sichern und sprachlich begleiten*. Graz: Karl-Franzens-Universität Graz.



Karl-Franzens-Universität Graz
Umwelt-, Regional- und Bildungswissenschaftliche Fakultät
Institut für Bildungsforschung und PädagogInnenbildung
Arbeitsbereich Elementarpädagogik

Inhalt

Kapitelübersicht zu den Filmen <i>Essenssituationen</i>	5
Dank.....	6
Das Projektteam.....	7
Einleitung - Die Gestaltung von Essenssituationen aus der Perspektive der Elementarpädagogik.....	8
Zur Bedeutung einer alltagsintegrierten sprachlichen Bildung und der Anbahnung bildungssprachlicher Kompetenzen	9
In Essenssituationen anregend kommunizieren	10
In Essenssituationen den Wortschatz erweitern und eigene Fragen stellen	10
In Essenssituationen langanhaltende Dialoge führen	11
In Essenssituationen Sprache weiterleiten und Peer-Interaktionen stützen	12
Qualitäts-Check: In Essenssituationen Sprache begleiten	13
Interaktionsqualität in Essenssituationen sichern	15
Bei (Zwischen-)Mahlzeiten präsent sein und die Signale der Kinder deuten, individuelle Bedürfnisse berücksichtigen und Emotionen begleiten	15
In Essenssituationen Beziehung und Kultur erleben	17
Sinnliches Erkunden in Essenssituationen zulassen und Impulse geben	18
Partizipation in Essenssituationen ermöglichen	20
Regeln einhalten sowie Konflikte und Kindeswohlbeeinträchtigung in Essenssituationen erkennen und auflösen	22
Qualitäts-Check: Interaktionsqualität in Essenssituationen sichern	24
Organisatorische Aspekte der Gestaltung von Essenssituationen als Interaktionsorte.....	27
Gestaltung des räumlichen Settings	27
Gestaltung von Mikrotransitionen.....	28
Teamorganisation und Teamzusammenarbeit	29
Qualitäts-Check: Reflexionsfragen zu organisatorischen Aspekten der Gestaltung von Essenssituationen	31
Literaturverzeichnis.....	32

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Überblick über Merkmale guter Interaktionsqualität. Entnommen aus Walter-Laager, Pözl-Stefanec, Gimplinger & Mittischeck, 2018b, S. 12.	15
Abbildung 2: Modell einer partizipativen Umgebung für Kleinkinder zur Entwicklung einer kritisch-solidarischen Selbstbestimmung. Entnommen aus: Hildebrandt et al., 2020, S.10.	21

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Kapitelübersicht zu den Filmen Essenssituationen	5
Tabelle 2: Qualitäts-Check: In Essenssituationen Sprache begleiten.....	14
Tabelle 3: Eigene Darstellung. In Anlehnung an Höhn, 2017 und Gutknecht & Höhn, 2017	16
Tabelle 4: Qualitäts-Check: Interaktionsqualität in Essenssituationen sichern	25
Tabelle 5: Das räumlich-soziale Setting (Nentwig-Gesemann & Nicolai, 2017).....	27
Tabelle 6: Reflexionsfragen zu organisatorischen Aspekten der Gestaltung von Essenssituationen ...	31

Kapitelübersicht zu den Filmen *Essenssituationen*

Filme abrufbar unter sprachschatz.uni-graz.at

Tabelle 1:

Kapitelübersicht zu den Filmen Essenssituationen

1. In Essenssituationen anregend kommunizieren (00:00 – 07:50)

1.1	Über Naturbeobachtungen sprechen	00:00 - 01:40
1.2	Eigene Erfahrungen bei Gesprächen mit Kindern einbauen	01:41 - 03:44
1.3	Austausch über Traum und Wirklichkeit	03:44 - 06:14
1.4	Über Ängste mit Kindern sprechen	06:15 - 07:50

2. Präsent sein, die Signale der Kinder deuten, individuelle Bedürfnisse berücksichtigen und Emotionen begleiten

2	Präsent sein, die Signale der Kinder deuten, individuelle Bedürfnisse berücksichtigen	00:00 - 01:18
---	---	---------------

3. Beziehung und Kultur erleben (00:00 – 03:10)

3.1	Tischgespräche moderieren	00:00 - 01:52
3.2	Über Speisenabfolge sprechen	01:53 - 03:10

4. Sinnliches Erkunden in Essenssituationen zulassen und Impulse geben (00:00 – 04:26)

4.1	Austausch über Geschmacksvorlieben	00:00 - 01:48
4.2	Über Geschmack und Konsistenz sprechen	01:49 - 04:26

5. Partizipation ermöglichen

5.1	Kinder an der Vorbereitung von Mahlzeiten beteiligen	00:00 - 05:26
	Kinder dekorieren und decken den Tisch	05:27 - 06:48
5.2	Kinder während der Mahlzeiten beteiligen und Selbstständigkeit ermöglichen (00:00 - 08:27)	
	Kinder entscheiden über den Mittagsspruch	00:00 - 01:37
	Selbstständigkeit durch ein Buffet ermöglichen und begleiten	01:38 - 02:59
	Selbstständigkeit an der Ausgabestation ermöglichen und begleiten	03:00 - 03:45
	Selbstständigkeit am Tischbuffet ermöglichen und begleiten	03:46 - 05:38
	Selbstständigkeit durch eine Kombination aus Tischbuffet und Buffet ermöglichen	05:39 - 06:10
	Selbstständigkeit bei mitgebrachten Speisen ermöglichen	06:11 - 08:27
5.3	Kinder nach Mahlzeiten am Aufräumen beteiligen (00:00 - 05:14)	
	Kinder räumen ab und wischen Tische	00:00 - 02:31
	Kinder bringen das Geschirr weg und waschen ab	02:32 - 05:14

Dank

Die Bedeutung der alltagsintegrierten sprachlichen Bildung hat in den letzten Jahren in der Elementarpädagogik stark zugenommen. Das *Sprachschatz-Projekt* knüpft an die Vorgängerprojekte *Gute Qualität bei Kleinstkindern sichtbar machen* und *10 Schritte zur reflektierten alltagsintegrierten sprachlichen Bildung* an.

Dabei wird der Fokus der alltagsintegrierten sprachlichen Bildung auf die Bildungsbereiche „Musik“, „Bauen und Konstruieren“ sowie die „Essenssituationen“ gelegt. Neben den drei Begleitheften finden Sie auf unserer Projekthomepage sprachschatz.uni-graz.at Filmbeispiele aus der Kindergartenpraxis. Diese geben unterschiedliche Impulse, wie facettenreich sprachliche Bildung im Kindergartenalltag umgesetzt werden kann.

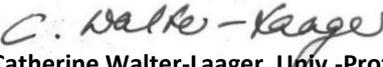
Das Material kann von KindergartenpädagogInnen, ErzieherInnen, Leitungen, dem gesamten Team und DozentInnen in der Aus- und Weiterbildung genutzt werden.

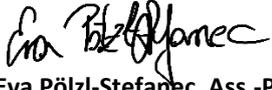
An dieser Stelle geht unser herzlicher Dank an

- die Abteilung 6, Bildung und Gesellschaft, Referat Kinderbildung und -betreuung, des Landes Steiermark, von der die Initiative und Finanzierung für die vorliegende Arbeit kam. Wir möchten uns sehr herzlich für das Engagement und die Unterstützung der Landesregierung und der Verwaltung bedanken.
- alle Kinder und ihren Familien, die ihr Einverständnis für die Filmaufnahmen erteilt haben.
- sämtliche Fachpersonen wie auch Trägerschaften, welche uns ihr Vertrauen geschenkt und ihr Fachwissen für andere KollegInnen sichtbar gemacht haben.
- unsere ExpertInnen, die wertschätzend und großzügig ihr über Jahrzehnte gesammeltes Wissen in dieses Projekt eingebracht haben.

Wir wünschen Ihnen mit der Nutzung viel Spaß und hoffen, dass Sie sich in Ihrer Arbeit bestärkt und angeregt fühlen.

Ihre


Catherine Walter-Laager, Univ.-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ habil.
Vizerektorin für Studium und Lehre
Leitung Arbeitsbereich Elementarpädagogik
Leitung des Zentrums für Professionalisierung
der Elementarpädagogik
Karl-Franzens-Universität Graz


Eva Pölzl-Stefanec, Ass.-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ
Arbeitsbereich Elementarpädagogik
stv. Leitung Zentrum für Professionalisierung
der Elementarpädagogik
Karl-Franzens-Universität Graz

Das Projektteam

Univ.-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ habil. Catherine Walter-Laager

ist ausgebildete Erziehungswissenschaftlerin, Erwachsenenbildnerin und Kindergartenpädagogin bzw. Lehrperson der Kindergartenstufe. Sie ist Vizerektorin für Studium und Lehre sowie Professorin für Elementarpädagogik an der Karl-Franzens-Universität in Graz und Leiterin des Zentrums für Professionalisierung der Elementarpädagogik. Ihre Arbeitsschwerpunkte dabei sind Qualität in Kinderkrippen, Kindergärten und Kitas und Lehr-Lernprozesse in der frühen Kindheit.



Christina Bachner MA.

ist ausgebildete Kindergarten- und Hortpädagogin mit Praxiserfahrung, hat Sozialpädagogik mit dem Fachschwerpunkt Elementarpädagogik studiert und ist seit 2015 wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Elementarpädagogik an der Karl-Franzens-Universität Graz. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Zeit- und Tätigkeitsstrukturen in Kindergärten, pädagogische Fachberatung sowie Qualitätsentwicklung in Kinderkrippen und Kindergärten.



Mag.^a Claudia Geißler

ist ausgebildete Kindergartenpädagogin mit mehrjähriger Praxiserfahrung, hat Sozialpädagogik studiert und ist Projektmitarbeiterin im Arbeitsbereich Elementarpädagogik an der Karl-Franzens-Universität Graz. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind die Interaktionen zwischen pädagogischen Fachpersonen und Kindern sowie unter Kindern, Sprachbildungsprozesse und Qualitätsentwicklung.



Ass.-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Eva Pözl-Stefanec

ist ausgebildete Kindergarten- und Hortpädagogin mit mehrjähriger Praxiserfahrung, hat Sozialpädagogik mit dem Fachschwerpunkt Elementarpädagogik studiert. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Professionalisierung von ElementarpädagogInnen, institutionelle Bildung und Betreuung von Kindern in den ersten Lebensjahren sowie Qualitätsentwicklung in Kinderbildungs- und betreuungsinstitutionen.



Tanja Sonnleithner MA.

ist ausgebildete Kindergartenpädagogin mit Praxiserfahrung, hat Sozialpädagogik mit dem Fachschwerpunkt Elementarpädagogik studiert und ist seit 2019 wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Elementarpädagogik an der Karl-Franzens-Universität Graz. Ihre Forschungsschwerpunkte sind die Professionalisierung von Ergänzungskräften und PädagogInnen sowie die Interaktionsqualität in Kinderbildungs- und -betreuungseinrichtungen.



Einleitung - Die Gestaltung von Essenssituationen aus der Perspektive der Elementarpädagogik

In der vorliegenden Broschüre wird aufgezeigt, wie pädagogische Fachpersonen Essenssituationen sprachlich begleiten und eine gute Interaktionsqualität sichern können. Eine gesunde Ernährung in den ersten Lebensjahren ist für die körperliche Entwicklung und Gesundheit von Kindern bedeutsam. Dabei verändern sich Essgewohnheiten und der Nahrungsbedarf so stark wie in keiner anderen Lebensphase (Höhn, 2017). In Essenssituationen geht es aber nicht nur um die Befriedigung physiologischer Bedürfnisse. Alltags- und Pflegesituationen wie das gemeinsame Essen in Kinderkrippen und Kindergärten sind Situationen, in denen individuelle Bedürfnisse, soziale und kulturelle Bezüge wie auch räumliche, materielle und organisatorische Aspekte eng miteinander verwoben sind. Nentwig-Gesemann und Nicolai (2017) stellen diesbezüglich unterschiedliche Bezugsebenen von Essenssituationen dar. Essenssituationen dienen der Befriedigung des eigenen Hunger-, Durst- und Sättigungsgefühls (Selbstbezug), Kinder lernen hierbei nach und nach verschiedene Formen der Essenzubereitung und unbekannte Lebensmittel kennen (Weltbezug). Das gemeinsame Einnehmen von Mahlzeiten vermittelt Gemeinschaftlichkeit und soziale Zugehörigkeit (sozialer Bezug), wobei der Rahmen, in welchem das Essen eingenommen wird, meist milieu- beziehungsweise kulturspezifisch geprägt ist (Milieu- und Kulturbezug). Dazu gehören auch Praktiken rund um das Arrangieren, das Gestalten und die Einnahme von Mahlzeiten sowie Alltagsroutinen für Tischgemeinschaften (ritualisierter Bezug), die das Essenserlebnis der Kinder prägen, im institutionellen Kontext aber selten reflektiert werden (Nentwig-Gesemann & Nicolai, 2017). Ersichtlich wird, dass es sich bei Essenssituationen um hoch komplexe Alltagssituationen handelt, die es bewusst pädagogisch zu gestalten und sprachlich zu begleiten gilt. Konkrete Strategien der alltagsintegrierten Sprachbildung wurden dabei im Projekt *10 Schritte zur reflektierten alltagsintegrierten sprachlichen Bildung* (Walter-Laager et al., 2018a) erarbeitet¹. Die vorliegende Broschüre baut auf den hier erarbeiteten Grundlagen einer alltagsintegrierten sprachlichen Bildung auf und spezifiziert, wie in Essenssituationen eine anregende Kommunikation gesichert werden kann.

Anregend zu kommunizieren ist ein Merkmal guter Interaktionsqualität in der Bildung und Betreuung von Kindern (Walter-Laager et al., 2018b). Eine gute Interaktionsqualität trägt dazu bei, entspannte Essenssituationen zu schaffen, in denen Kinder Beziehungen erleben können, ihre individuellen Bedürfnisse befriedigt werden und Kinder vielfältige Lernsituationen erleben. Daher werden im Anschluss an die Darstellung von Möglichkeiten der alltagsintegrierten sprachlichen Bildung in Essenssituationen Kriterien einer guten Interaktionsqualität thematisiert. Hier wird auf Inhalte des Projektes *Gute Qualität in der Bildung und Betreuung von Kleinstkindern sichtbar machen* (Walter-Laager et al., 2018b)² und eine im Arbeitsbereich Elementarpädagogik entstandene Masterarbeit von Landrighinger und Putz (2018) zum Thema *Pädagogische Interaktionsqualität während Essenssituationen* zurückgegriffen. Einen Schwerpunkt bildet zudem die Ermöglichung von Partizipation, da Kindern in Essenssituationen bislang nur begrenzt partizipative Erfahrungen zugestanden werden, wie die Ergebnisse der kürzlich abgeschlossenen Studie *BiKA - Beteiligung von Kindern im Kita-Alltag* von Hildebrandt, Walter-Laager, Flöter & Pergande (2020) sehr eindrücklich aufzeigen.

Damit Essenssituationen für alle Beteiligten zu einem anregenden Interaktionsort werden, bedarf es eines „Inneingreifen[s] von Beziehungs- und Organisationsaspekten“ (Gutknecht, 2015). Pädagogische Fachkräfte müssen in Essenssituationen auf der organisatorischen Ebene Fragen der Gestaltung von Essensräumen und -zeiten, der Mikrotransitionen und der Teamorganisation lösen – manches Mal

¹ Diese können im dazugehörigen Begleitheft unter sprachliche-bildung.uni-graz.at nachgelesen werden.

² Näher Projektinformationen sowie das entstandene Begleitheft finden Sie unter folgendem Link: krippenqualitaet.uni-graz.at

auch unter wenig günstigen Bedingungen wie zu großen Kindergruppen, wenig Personal und beengenden Raumverhältnissen. Das Schaffen einer ruhigen und entspannten Atmosphäre vermittelt Sicherheit und Geborgenheit und bildet damit die Grundlage für eine offene und kommunikative Atmosphäre bei Tisch, weshalb im letzten Kapitel auch diese organisatorischen Fragen thematisiert werden.

Essensituationen sprachlich begleiten

Sprache ist ein Medium zur Auseinandersetzung des Menschen mit seiner Umwelt, die es ihm erlaubt, seine Erfahrungen, Beobachtungen und auch sein Denken in Worte zu fassen. Sprache ist damit ein Denkwerkzeug, aber auch Basis für den Austausch mit anderen und die Gestaltung sozialer Beziehungen (Walter-Laager et al., 2018a). Die Bedeutung einer frühen Unterstützung der sprachlichen Entwicklung von Kindern ergibt sich ebenso mit Blick auf den Erwerb bildungssprachlicher Fähigkeiten, wie nachfolgend aufgezeigt wird. Im Anschluss daran werden Möglichkeiten einer alltagsintegrierten sprachlichen Bildung mit dem Fokus auf Essensituationen ausgeführt.

Zur Bedeutung einer alltagsintegrierten sprachlichen Bildung und der Anbahnung bildungssprachlicher Kompetenzen

Bereits seit Langem wird in empirischen Studien darauf hingewiesen, dass im deutschen wie auch im österreichischen Bildungssystem eine besonders enge Abhängigkeit zwischen der sozioökonomischen Lage einer Familie und den Bildungserfolgchancen der Kinder besteht (Oberwimmer et al., 2019; Gogolin, 2013; Cummins, 2013). Mitunter sind bildungssprachliche Fähigkeiten für die schulische Leistungsfähigkeit von Kindern entscheidend (Cummins, 2013; Lange & Gogolin, 2010; Gogolin, 2013; Heppt, 2016). Diese unterscheiden sich von der Alltagssprache. In der alltagssprachlichen Kommunikation kann meist auf einen gemeinsamen Gesprächskontext zurückgegriffen werden. Demgegenüber beziehen sich Texte und auch Gespräche in der Schule primär auf abstrakte Inhalte und Gegenstände, die nicht in der unmittelbaren Nähe sind und damit anderer sprachlicher Formulierungen und eines differenzierteren Wortschatzes bedürfen (Lange & Gogolin, 2010; Brandt & Gogolin, 2016). So ist es im schulischen Kontext beispielsweise erforderlich, Sachverhalte oder auch eigene Positionen beschreiben, erklären, begründen, analysieren oder erörtern zu können (Feilke, 2012).

In der Regel erwerben Kinder relativ rasch, intuitiv und vielfach ungesteuert in ihrer natürlichen und alltäglichen Lebenswelt Alltagssprache (Aktas, 2020; Bockmann et al., 2020; Szagun, 2019). Abhängig von der familiären Herkunft haben Kinder aber sehr unterschiedliche Möglichkeiten, mit Bildungssprache in Kontakt zu kommen. Der familiäre Sprachgebrauch unterscheidet sich quantitativ wie qualitativ je nach sozioökonomischem Status der Familien. Kinder aus bildungsnahen Milieus erhalten in ihrem Alltag vielfältigere Anreize zum Sprachhandeln, während Eltern aus ressourcenärmeren Familien weniger Worte an ihre Kinder richten und seltener über Sachverhalte sprechen, die über den aktuellen Kontext hinausgehen – etwa über Zukünftiges, Vergangenes oder die eigene Vorstellungen und Positionen (Steinig, 2016, 2020). Damit stehen die Kinder beim Schuleintritt vor einer doppelten Herausforderung, denn sie müssen neben den Bildungsinhalten auch ein neuartiges Kommunikationsverhalten erwerben (Gogolin & Duarte, 2016; Schnorr, 2019).

Vor diesem Hintergrund befürworten Lange und Gogolin (2010) den durchgängigen Einsatz von Bildungssprache bereits ab dem Elementarbereich. „Es geht bei der Sprachbildung letzten Endes um den Versuch, Kinder in ihren Bildungschancen vom Zufall ihrer Herkunft unabhängiger zu machen - also um eine Annäherung an Chancengleichheit“ (Lange & Gogolin, 2010, S. 17). Pädagogische Fachpersonen sollen allen Kindern die Möglichkeit bieten, bildungssprachliche Formulierungen zu erlernen. Dies geschieht in spielerischen, darstellenden und alltäglichen pädagogischen Situationen (Lengyel & Ilić,

2014; Schröder & Keller, 2012). Unter anderem sind Dialoge, in denen erklärt oder argumentiert wird, für den Aufbau bildungssprachlicher Kompetenzen bedeutsam (Steinig, 2016).

Anzumerken bleibt, dass Alltags- und Bildungssprache dabei nicht als Gegensätze verstanden werden dürfen. Vielmehr bilden diese Sprachformate ein Kontinuum (Heppt, 2016). So verläuft die Sprach- und Begriffsentwicklung ausgehend von den unmittelbaren Erfahrungen hin zu gedanklichen Konzepten und abstrakten Begriffen. Etwa im Alter von vier Jahren hat das Kind den sprachlichen Regelerwerb im engeren Sinne abgeschlossen, beginnt, sich in der Verwendung abstrakter Worte zu erproben (z. B. „übergestern“) und nähert sich so Schritt für Schritt deren Bedeutung an (Zehnbauer & Jampert, 2009). In dieser Phase ist das Kind auf einen hinreichend komplexen und abstrakten umweltsprachlichen Input angewiesen, um bildungssprachliche Fähigkeiten auszubauen.

Um Hypothesen bilden und diskutieren zu können, längere Zusammenhänge und Geschichten zu erdenken und zu erzählen, Erlebnisse zu reflektieren, zusammenzufassen oder auszuschnücken, muss das Kind mit unterschiedlichen Satzkonstruktionen und textgrammatischen Mitteln flexibel umgehen können. Zudem benötigt es ein reichhaltiges Vokabular, das Fachbegriffe, Abstrakta und auch seltene Wörter umfasst. (Aktas, 2020, S. 61)

Essenssituationen stellen Momente dar, in denen Zeit für Gespräche ist. Abhängig vom sprachlichen Entwicklungsstand kann die pädagogische Fachperson Kinder in der Zone ihrer nächsten Entwicklung unterstützen und immer differenziertere Redemittel anbahnen.

In Essenssituationen anregend kommunizieren

Konkrete Strategien der alltagsintegrierten Sprachbildung wurden im Projekt *10 Schritte zur reflektierten alltagsintegrierten sprachlichen Bildung*³ (Walter-Laager et al., 2018a) zusammengefasst und für die Praxis aufbereitet. Analog zu bestehenden Befunden wird hier davon ausgegangen, dass pädagogische Fachpersonen sämtliche Situationen des Kindergartenalltags sprachlich begleiten und unterstützen können (Löffler & Vogt, 2015; Kempert et al., 2016). Der nachfolgende Abschnitt baut auf diesen Grundlagen auf und expliziert, welche Möglichkeiten insbesondere Essenssituationen für langanhaltende Dialoge, eine spezifische Wortschatzerweiterung und die Weiterleitung von Sprache eröffnen.

In Essenssituationen den Wortschatz erweitern und eigene Fragen stellen

In Essenssituationen setzen sich Kinder wiederholt mit spezifischen Inhaltsbereichen und Abläufen auseinander, welche mit zum Teil neuen Begriffen verbunden sind. Nach Snow und Beals (2006) tragen Essenssituationen nachweislich zur Wortschatzerweiterung und -festigung bei. So erlangen Kinder in Gesprächen u. a. Wissen über Nahrungsmittel und ordnen diese durch erste Kategorienbildungen ein (Bostelmann & Fink, 2014). Mahlzeiten eröffnen die Möglichkeit, neue Begriffe zu lernen und die dazu gehörigen Aspekte wie den Geschmack oder Geruch sinnlich zu erfahren. Die Fachperson begleitet Kinder dabei, diese Sinneserfahrungen auch in Worte zu fassen. Sie unterstützt die Erarbeitung eines neuen Begriffes durch das Verbalisieren von bspw. Gerüchen oder der Konsistenz von Nahrungsmitteln (Wertfein & Müller, 2012). Dies kann durch Fragen geschehen (z. B. „Wie riechen, schmecken oder fühlen sich Lebensmittel an?“, „Wie sehen sie aus?“ oder „Wie hört es sich an, wenn man darauf beißt, sie schneidet, sie vermahlt etc.?“). Aber gerade bei Kindern, die noch über wenig Sprache verfügen, ist es wichtig, dass die Fachperson begleitend die Dinge kommentiert. Sie beschreibt beispielsweise, wie

³ Detaillierte Erläuterungen zu Strategien der alltagsintegrierten sprachlichen Bildung wie auch Anwendungsmöglichkeiten für die Praxis und Qualitätssicherungsmaßnahmen findet die interessierte Leserschaft in dem dazugehörigen Begleitheft des Projekts unter dem Link: sprachliche-bildung.uni-graz.at

das jeweilige Nahrungsmittel für sie schmeckt, sich anfühlt oder anhört, ob sie diesen bitteren oder süßen Geschmack mag und ob sich ihr Bauch schon voll anfühlt (Walter-Laager et al., 2018a).

Pädagogische Fachpersonen setzen eine handlungsbegleitende Sprache sowohl für eigene Handlungen als auch für die Beschreibung der Handlungen von Kindern ein. Hildebrandt, Walter-Laager, Flöter & Pergande (2020) konnten diesbezüglich in der Studie *BiKA - Beteiligung von Kindern im Kita-Alltag* feststellen, dass pädagogische Fachpersonen in Essenssituationen vergleichsweise häufig eigene Handlungen benennen (über 70 % aller untersuchten Fachpersonen tun dies innerhalb einer 10-minütigen Sequenz). Sehr selten werden allerdings Handlungen von Kindern (knapp 17 %) oder von dritten Personen (knapp 22 %) benannt. Zudem sprechen pädagogische Fachpersonen in Essenssituationen nur zum Teil über Absichten, Wünsche oder Bedürfnisse von Personen (19 %) und so gut wie nie über Emotionen (1 %).

Durch das Verbalisieren der eigenen Körperempfindungen von Hunger und Sättigungen vermitteln pädagogische Fachpersonen Kindern Begriffe, mit denen sie ihr eigenes Körperempfinden verbal ausdrücken können. Diesbezüglich zeigt auch eine Studie von Ramsay, Branen, Fletcher, Price, Johnson & Sigman-Grant (2010), dass sich nur rund ein Zehntel aller mahlzeitbezogenen Kommentare der untersuchten pädagogischen Fachpersonen an Körperempfindungen richten. Dies wäre bedeutsam, damit Kinder diese bewusst wahrnehmen und vor allem auch sprachlich ausdrücken können.

Letztendlich bieten Essenssituationen die Möglichkeit, mit Kindern in einer gemütlichen Alltagssituation über das Erlebte des Vormittags, des Vortages, ein Projekt usw. zu sprechen und so neu eingeführte Begriffe zu wiederholen und zu festigen (z. B. „Genau, heute haben wir eine Pipette verwendet.“).

In Essenssituationen langanhaltende Dialoge führen

Generell wirken sich häufige verbale Interaktionen zwischen Fachpersonen und Kindern nachweislich positiv auf die sprachliche Entwicklung der Kinder aus (Ansari & Pianta 2018; Siraj-Blatchford et al. 2002; Sylva et al., 2003). In Mahlzeiten, die soziale Situationen darstellen und in denen Kinder Gemeinschaft erleben, sollen Dialoge zwischen Kindern untereinander bzw. mit pädagogischen Fachpersonen daher selbstverständlich sein. Aktuelle Daten aus der *BiKA-Studie* verdeutlichen jedoch, dass in vielen Kitas eine sprachlich und kognitiv anregende Kommunikation während der Mahlzeiten nicht ausreichend gelingt. Die Auswertungen zeigen u. a., dass in mehr als zwei Dritteln der Kitas keine Tischgespräche während des Essens geführt werden und die Kommunikation der pädagogischen Fachkräfte nicht über die Ablauforganisation des Essens hinausgeht (Hildebrandt et al., 2020).

In einer entspannten Essensatmosphäre sprechen Kinder häufig Themen an, die für sie gerade interessant sind (Staatsinstitut für Frühpädagogik, 2018; Wertfein, o. J.). Die pädagogische Fachperson unterstützt die Erzählungen der Kinder zu Sachthemen, persönlichen Erlebnissen, Familiendramen, fantastischen Vorstellungen usw., indem sie offene Fragen stellt, aber auch, indem sie ihre eigenen Erfahrungen, Erlebnisse oder Standpunkte einbringt. Ein Dialog lebt davon, dass nicht einfach eine Person viele Fragen stellt, sondern dass alle Gesprächspartner sich aktiv einbringen. So kann die Fachperson bei Sachthemen, die auch Kinder vielfach einbringen (z. B. „Warum schmeckt eine Süßkartoffel süß?“ oder „Was passiert, wenn man Karotten/Nudeln/... kocht?“), nach den Ideen oder Begründungen der Kinder fragen, diese aufgreifen und sie vervollständigen, Gegenstandspunkte einbringen oder Lösungen laut vor den Kindern überlegen. Die Ideen und Erfahrungen der Fachperson tragen dazu bei, laute Denkprozesse der Kinder oder Dialoge zwischen den Kindern anzuregen.

Essenssituationen bieten unter anderem Sprachanlässe zum Thema Nahrungsmittel und deren Anbauorte. Wenn Mahlzeiten gemeinsam mit den Kindern hergestellt werden, stellen Verarbeitungsschritte

und unterschiedliche Zustände (z. B. roh, gekocht oder ausgepresst) Anlässe zum gemeinsamen Nachdenken und zum Erfahrungsaustausch dar (Höhn, 2017). Dabei können Nahrungsmittel nicht nur beschrieben werden. Fachpersonen können mit den Kindern auch nach Ursachen und Gründen des So-Seins forschen, indem die pädagogische Fachperson mit den Kindern unterschiedliche Thesen bildet und diese bei der Verarbeitung überprüft (z. B. „Warum werden Nudeln eigentlich weich, wenn man sie kocht?“). Dabei bringen beide Seiten Antworten ein, kreieren neue Fragen und beschreiben ihre Beobachtungen (Tournier, 2017; Hildebrandt et al., 2016; Siraj-Blatchford et al., 2002).

Neben dem gemeinsamen Erkunden von Warum-Fragen stimuliert das Spekulieren (Was-wäre-wenn-Fragen) kontrafaktisches Denken und das Finden neuer Ideen. Unter kontrafaktischem Denken wird das Nachdenken darüber verstanden, wie ein Ereignis anders hätte sein oder verlaufen können. Es ist für Überlegungen, was denn wohl gewesen wäre, wenn man eine andere Entscheidung getroffen hätte, bedeutend, ebenso wie für die Abschätzung von Handlungsfolgen und damit für das Planen des eigenen Handelns (z. B. „Was wäre, wenn ich das tue? Dann wird Max vermutlich ...“). Das Spekulieren und die Fähigkeit, sich Alternativen vorzustellen, hängen eng mit dem Weltwissen zu Ursachen und Wirkungen zusammen (Hildebrandt & Dreier, 2014), das Kinder in ihren explorativen Spielen und mittels vieler Warum-Fragen bereits sehr früh erforschen. Beim Spekulieren fragen Kinder wie Erwachsene nach den Folgen eines fiktiven Sachverhalts unter Beibehaltung der Gesetze, die sie schon kennen. Es stellt daher eine anspruchsvolle Form des Nachdenkens dar (Hildebrandt & Dreier, 2014; Hildebrandt et al., 2016; Hebenstreit-Müller, 2018; Hildebrandt & Musholt, 2018).

In Essenssituationen Sprache weiterleiten und Peer-Interaktionen stützen

Um für alle Kinder eine bedeutende Situation in Bezug auf das soziale Miteinander zu erlangen, liegt es an der pädagogischen Fachperson, darauf zu achten, dass die Kinder in Interaktionen eingebunden werden (Bostelmann & Fink, 2014; Walter-Laager et al., 2018a). Eine Möglichkeit dazu besteht darin, ein Anliegen, das Kinder an die pädagogische Fachperson richten, an andere Kinder weiterzuleiten (z. B. „Darf ich bitte die Butter haben?“). Abhängig von den sprachlichen und sozialen Fähigkeiten der Kinder bietet die pädagogische Fachperson Unterstützung in unterschiedlichem Umfang an, indem sie entweder ein Modell (z. B. „Frage Max: ‚Darf ich bitte die Butter haben?‘“), einen Vorschlag (z. B. „Frag doch mal Max, ob du bitte die Butter haben könntest.“) oder einen Hinweis (z. B. „Schau, bei Max steht die Butter.“) einsetzt (Reichmann, 2015).

Über das Weiterleiten von Anliegen können Kontakte unter Kindern angebahnt werden. Darüber hinaus ist es bedeutend, dass die pädagogische Fachperson (z. B. bei Tischgesprächen) gezielt alle Kinder im Blick hat und auch schüchterne oder zurückgezogene Kinder durch Blickkontakt an das Kind gerichtete Erzählungen oder Nachfragen miteinbezieht. Ersten Analysen zufolge scheinen pädagogische Fachpersonen dazu zu tendieren, sprachlich weit entwickelte Kinder häufiger anzusprechen und vermehrt in Sprachangebote oder Dialoge einzubeziehen (Hildebrandt et al., 2020). Besondere Beachtung gilt es daher, weniger sprachgewandten Kindern zu schenken, ihre Sprechakte oder nonverbalen Beteiligungsversuche ebenso aufzugreifen und darauf einzugehen. Dazu kann die pädagogische Fachperson dem Aufmerksamkeitsfokus des Kindes folgen und seine Handlungen versprachlichen. Sie fasst die (vermuteten) Absichten, Ideen, Wünsche, Bedürfnisse etc. des Kindes in Worte, fragt nach oder führt die Ideen weiter (Walter-Laager et al., 2018a).

Wenn Erwachsene häufig über ihre eigenen Emotionen, Wünsche, Gedanken und Meinungen sowie über die mentalen Zustände anderer sprechen, unterstützen sie Kinder darin, sich in die Perspektive anderer Menschen hineinzusetzen und deren Gefühle, Interessen, Absichten und Ideen nachzuvollziehen. Zur Entwicklung der Fähigkeiten, sich in andere hineinzusetzen und einen Perspektivenwechsel zu vollziehen, trägt auch bei, beobachtbares Verhalten mit mentalen Zuständen in Verbindung zu bringen (z. B. „Sie lächelt, weil sie froh ist.“) (Hildebrandt et al., 2020).

Essenssituationen bieten Kindern zudem Möglichkeiten, sich in Erzählungen und Gesprächsverläufen zu erproben. Dabei achten pädagogische Fachpersonen darauf, dass jedes Kind zu Wort kommen kann und strukturieren gegebenenfalls Rederechte (z. B. „Zuerst darf Marie aussprechen, dann hören wir dir zu.“). Ebenso können sie die Kinder bei Bedarf unterstützen, ihre Erzählungen so zu gliedern, dass sie für alle Beteiligten nachvollziehbar werden, unter anderem, indem sie Modellierungstechniken oder gezielte Nachfragen einsetzen. So können kindliche Äußerungen auf der grammatikalischen Ebene vervollständigt oder auf der inhaltlichen Ebene erweitert werden, um das Verständnis zu sichern⁴.

Qualitäts-Check: In Essenssituationen Sprache begleiten

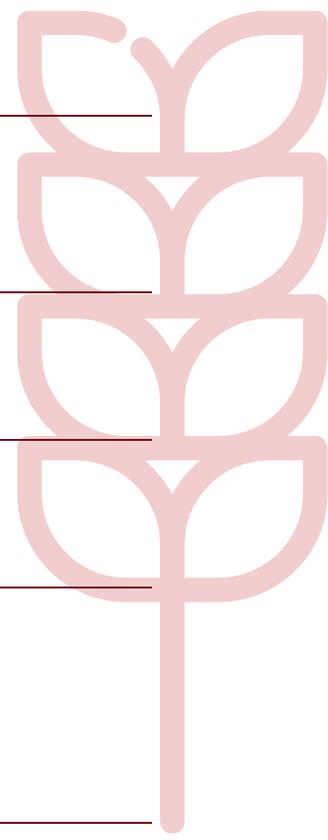
Lesen Sie die folgenden Reflexionsfragen und überlegen Sie sich, ob Sie diese immer, überwiegend, häufig, teils-teils, selten oder überhaupt nicht umsetzen. Notieren Sie für sich in der rechten Spalte, worauf Sie in der Umsetzung zukünftig besonders achten möchten.



⁴ Im Detail sind sprachfördernde Fragen und Modellierungstechniken im Begleitheft zum *Projekt 10 Schritte zur alltagsintegrierten sprachlichen Bildung* (Walter-Laager et al., 2018a) beschrieben. Das Projekt ist unter dem folgenden Link verfügbar: sprachliche-bildung.uni-graz.at

Tabelle 2:
Qualitäts-Check: In Essenssituationen Sprache begleiten

Was?	<i>überhaupt nicht</i>	<i>selten</i>	<i>teils-teils</i>	<i>häufig</i>	<i>überwiegend</i>	<i>immer</i>	Bemerkung
Ich nehme mir in Essenssituationen bewusst Zeit für Tischgespräche mit den Kindern.							<hr/>
Ich nehme die Themen der Kinder auf und erweitere sie durch offene Fragen und indem ich eigene Erfahrungen, Erlebnisse oder Standpunkte einbringe.							<hr/>
Ich initiiere Gespräche zu Sachthemen, persönlichen oder gemeinsamen Erlebnissen, fantastischen Erzählungen und weiteren Themen, die über den aktuellen Kontext hinausgehen.							<hr/>
Ich unterstütze die Kinder, ihre Erzählungen in Gesprächen zu strukturieren.							<hr/>
Ich habe alle Kinder im Blick, auch schüchterne, zurückgezogene und weniger sprachgewandte Kinder und beziehe sie bei Gesprächen mit ein.							<hr/>
Ich begleite Kinder dabei, ihre Sinneserfahrungen in Worte zu fassen, indem ich ihre Erfahrungen in Worte fasse oder W-Fragen stelle (Verbalisieren von Gerüchen, Konsistenz von Nahrungsmitteln etc.).							<hr/>
Ich verbalisiere in Essenssituationen meine eigenen Handlungen und Körperempfindungen und die der Kinder (Sättigung, Hunger etc.).							<hr/>
Ich nutze Gelegenheiten während Essenssituationen, um Gespräche unter Peers zu unterstützen.							<hr/>



Interaktionsqualität in Essenssituationen sichern

Wenn Mahlzeiten Interaktions- und Sprachlernorte darstellen sollen, gehen damit auch Ansprüche an die Sicherung einer guten Interaktionsqualität einher (Walter-Laager et al., 2018b). Konkrete Kriterien für die Beschreibung guter Interaktionsqualität in Kinderbildungs- und -betreuungseinrichtungen wurden in dem Projekt *Gute Qualität in der Bildung und Betreuung von Kleinstkindern sichtbar machen* (Walter-Laager et al., 2018b) erarbeitet und für die Praxis aufbereitet. Das Ergebnis der Analyse stellen 11 Merkmale für gute Interaktionsqualität dar. Die folgende Darstellung bietet einen Überblick über diese Merkmale.



Abbildung 1: Überblick über Merkmale guter Interaktionsqualität. Entnommen aus Walter-Laager, Pözl-Stefanec, Gimplinger & Mittischek, 2018b, S. 12.

Nachfolgend werden diese Kriterien guter Interaktionsqualität auf Essenssituationen bezogen und für die Ausgestaltung von Mahlzeiten spezifiziert. Andere Merkmale guter Interaktionsqualität wurden hingegen zusammengefasst und in einem Kapitel gemeinsam behandelt, wenn inhaltliche Querverbindungen bestanden und wenige Ergänzungen zu den bereits publizierten Grundlagen guter Interaktionsqualität mit Blick auf Essenssituationen nötig erschienen.

Bei (Zwischen-)Mahlzeiten präsent sein und die Signale der Kinder deuten, individuelle Bedürfnisse berücksichtigen und Emotionen begleiten

Wie in allen anderen Situationen des Kindergarten- und Krippenalltags benötigen Kinder auch in Essenssituationen pädagogische Fachpersonen, die gemeinsam mit bei Tisch sitzen, den Kindern zugewandt sind und die durch ihre Körperhaltung ihre Bereitschaft signalisieren, sich an den Gesprächen und am Tun der Kinder zu beteiligen. Diese scheint keine spektakuläre Forderung zu sein, in der bereits erwähnten *BIKA-Studie* zeigt sich aber deutlich, dass im Alltag dies vielen Fachkräften nicht wichtig ist oder nicht gelingt (Hildebrandt et al., 2020).

Gerade in Alltags- und Pflegesituationen wie dem Essen kommt der sensitiven Responsivität der pädagogischen Fachperson aber eine besonders große Bedeutung zu. Sensitiv-responsives Handeln zeigt

sich darin, dass pädagogische Fachkräfte die Signale der Kinder feinfühlig wahrnehmen, wenn möglich Befindlichkeiten und Gefühle der Kinder in verständlicher Weise verbalisieren und prompt sowie angemessen darauf reagieren (Gutknecht, 2015; Remsperger, 2011). Die Wahrnehmung von kindlichem Verhalten, dessen Interpretation und die Reaktion darauf können dabei sehr unterschiedlich ausfallen, wie die nachfolgende Tabelle aufzeigt. Je nach Interpretation des kindlichen Signals ist die Reaktion von pädagogischen Fachpersonen darauf angemessen im Sinne von feinfühlig. Daher kommt einer professionellen, (selbst)reflexiven Haltung ein hoher Stellenwert zu. Im Idealfall können sich erfahrene, professionell Handelnde in der Situation mehrere Interpretationsmöglichkeiten bewusst machen und wertschätzend handeln. Zusätzlich gilt es über das, was im Alltag selbstverständlich erscheint und vielleicht schon immer so gemacht wurde, nachzudenken und sich nicht auf unreflektierte Überzeugungen zu versteifen (z. B. „Mit dem Essen spielt man nicht.“) (Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann & Pietsch, 2014; Nentwig-Gesemann & von Balluseck, 2008). Die Fragen in der rechten Spalte der Tabelle können eine Reflexion eigener Reaktionen auf kindliche Signale in Essenssituationen anstoßen und unterstützen.

Tabelle 3:

Eigene Darstellung. In Anlehnung an Höhn, 2017 und Gutknecht & Höhn, 2017

Kindliches Signal	Unangemessene Interpretation und Reaktion	Angemessene Interpretation und Reaktion	Reflexionsfragen zur Wahrnehmung kindlicher Signale
<p>Ein Kind beginnt nach einer Essenszeit von etwa 15 Minuten, den Teller hin und her zu schieben. Es drückt dann mit seinem Daumen Löcher in die übrig gebliebene Hälfte seines Jausenbrotes.</p>	<p>Interpretation: Dem Kind wurden bislang (vom Elternhaus) noch keine angemessenen Umgangsformen mit Geschirr und Nahrungsmitteln beigebracht.</p> <p>Reaktion: „Bitte hör auf, mit deinem Essen zu spielen. Wir lassen den Teller am Tisch stehen und essen jetzt.“</p>	<p>Interpretation: Das Kind signalisiert, dass es satt ist.</p> <p>Reaktion: „Spüre kurz in deinen Bauch, fühlt sich der voll an? Ja? Du bist satt?“</p> <p>Selbst wenn sich noch Speisen auf dem Teller befinden, kann das Kind seinen Essplatz aufräumen.</p>	<p>Nehme ich das Ess- und Trinkverhalten der einzelnen Kinder wahr?</p>
<p>Ein Kind greift während des Essens zur Salat-schüssel und möchte sich mit den Fingern Salat entnehmen.</p>	<p>Interpretation: Das Kind kann sich noch nicht selbstständig Salat in angemessener Weise entnehmen.</p> <p>Reaktion: „Stopp. Wir greifen nicht mit den Fingern in die Schüssel! Komm, ich gebe dir schon etwas Salat.“</p>	<p>Interpretation: Das Kind möchte noch mehr Salat.</p> <p>„Du möchtest noch etwas Salat? Gerne kannst du dir selber davon etwas in deine Schüssel geben. Schau, hier habe ich ein Salatbesteck.“</p> <p>Die vorbereitete Umgebung unterstützt die Selbsttätigkeit der Kinder.</p>	<p>Erkenne und unterstütze ich das kindliche Autonomieverhalten?</p>
<p>Bevor alle anderen Kinder am Tisch sitzen, nimmt ein Kind hastig ein paar Bissen von seinem Mittagessen.</p>	<p>Interpretation: Das Kind ist zu ungeduldig und muss erst lernen zu warten.</p> <p>Reaktion: „Hör mit dem Essen auf. Wir warten, bis alle Kinder am Tisch sind.“</p>	<p>Interpretation: Das Kind ist sehr hungrig.</p> <p>Reaktion: „Du hast schon einen richtigen Hunger, oder? Gerne kannst du bereits mit dem Essen beginnen.“</p>	<p>Erkenne ich in Essenssituationen potenzielle Konfliktsituationen?</p>

Durch feinfühlig Interaktionen erfahren Kinder in alltäglichen Routinesituationen, dass ihre Bedürfnisse sowie die der anderen Kinder wahr- und ernstgenommen werden (Nentwig-Gesemann et al., 2017). Die Kinder erleben die die pädagogische Fachperson als sichere Basis, die sich ihnen auch emotional zuwendet und das Kind beim Ausbalancieren seiner Emotionen unterstützt (Walter-Laager, et.

al., 2018). Handlungen, Berührungen und Gesten sollten stets dosiert und ruhig durchgeführt werden, denn schnelle, laute Bewegungen (z. B. das rasche Abstellen der Schüsseln) können zu Stress und Hektik führen.

An dieser Stelle wird auch deutlich, dass die Begleitung der Kinder in der Essenssituation von einer den Kindern vertrauten pädagogischen Fachperson durchgeführt und nicht an Dritte wie beispielsweise an PraktikantInnen abgegeben werden sollte (Gutknecht, 2015). Ist die Essenssituation gut im Team abgesprochen und vorbereitet, können sich die pädagogischen Fachpersonen auf die Kinder konzentrieren und diese wertschätzend begleiten. Wertschätzung umfasst dann Zuwendung im Sinne einer emotional warmen und liebevollen Kommunikation, die Aufmerksamkeit und das Interesse für das kindliche Tun. Dazu gehört, Kindern auf Augenhöhe aktiv zuzuhören, auf sie kongruent mittels Mimik und Körpersprache zu reagieren und ihre kindlichen Bedürfnisse ernst zu nehmen (Wadepohl, 2017).

In Essenssituationen Beziehung und Kultur erleben

Alltags- und Pflegesituationen wie die Gestaltung von (Zwischen-)Mahlzeiten eignen sich besonders gut, um die Beziehungserfahrungen zwischen den beteiligten AkteurInnen zu vertiefen (Nentwig-Gesemann & Nicolai, 2017). Das Kind hat die Möglichkeit, sich als Teil einer Gruppe wahrzunehmen und ist in einen sozialen Interaktionsrahmen eingebunden (Wertfein & Müller, 2012). Auch Methfessel, Höhn und Miltner-Jürgensen (2016) heben den gemeinschaftsstiftenden und sozialen Aspekt von Essenssituationen hervor und sehen Mahlzeiten als bedeutende Lernsituation für das soziale Miteinander.

Entsprechend den Videoanalysen von Landrichinger und Putz (2018) können pädagogische Fachpersonen während der Mahlzeiten Beziehungen unterstützen, indem sie (1.) informiert sind, (2.) einen angemessenen Körperkontakt anbieten, (3.) das Wir-Gefühl stärken und (4.) Kind-Kind-Interaktionen moderieren.

(1.) Informiert sein meint, dass die pädagogische Fachperson u. a. Interessen, Vorlieben oder die Familiensituation der Kinder kennt, über die Lieblings Speisen oder Aktivitäten der Kinder Bescheid weiß und so in ihren Gesprächen an den Erfahrungen anknüpfen kann.

(2.) Beziehungen haben mit körperlicher Nähe und Distanz zu tun und gerade Kinder in den ersten Lebensjahren brauchen erwachsene Personen, die sie bei der Bewältigung ihrer Entwicklungsaufgaben hinsichtlich Nähe und Distanz sowie Fürsorge und Autonomie begleiten und unterstützen (Nentwig-Gesemann & Nicolai, 2017). Die pädagogische Fachpersonen zeigen daher selbst angemessene körperliche Nähe oder Distanz. Entscheidungsgrundlage, ob die pädagogische Fachperson das Kind zu sich nimmt oder nicht, ist dabei der Ausdruck beziehungsweise die Reaktion des Kindes: Lehnt es den Körperkontakt ab oder sucht es die Nähe der pädagogischen Fachperson?

(3.) Das Wir-Gefühl kann gestärkt werden, indem die Fachperson selbst Freude an der gemeinsamen Mahlzeit und dem Zusammensein zeigt oder an gemeinsamen Erfahrungen in der Einrichtung anknüpft (z. B. auf das Fehlen eines Kindes aufmerksam machen) (Landrichinger & Putz, 2018, S. 64f.).

(4.) Die pädagogische Fachperson ermöglicht letztendlich „Kind-Kind-Interaktionen und begleitet die kindlichen Bestrebungen, miteinander Kontakt aufzunehmen. Durch ihr feinfühliges Verhalten hilft sie den Kindern, in Beziehung zu anderen Kindern zu treten“ (Landrichinger & Putz, 2018, S. 66) (siehe auch Kapitel *In Essenssituationen Sprache weiterleiten und Peer-Interaktionen stützen*).

Gillen und Handcock (2006) veranschaulichen in ihrem Ländervergleich von familiären Essenssettings die kulturelle Bedeutung von Mahlzeiten. Auch Borke, Döge und Kärtner (2011) finden in einem Überblick zahlreiche kulturstiftende Aspekte und kulturspezifische Unterschiede bei der Nahrungsauf-

nahme von jungen Kindern. Durch die Einnahme von Mahlzeiten werden dem Kind kulturelle und gesellschaftliche Werte und Normen vermittelt. So prägt das Umfeld, in dem das Kind aufwächst, das Essverhalten und die Esskultur. Es beeinflusst implizit etwa, welche Nahrungsmittel als essbar gelten, wie diese zubereitet werden und wann beziehungsweise auch wie diese verzehrt werden (Schmidt, 2011; Methfessel et al., 2016). Aber auch Essenskripts, Regeln und Sitten bei Tisch sind meist sofort erkennbar und je nach sozialem, milieu- oder kulturspezifischem Bezug höchst heterogen. Erwachsene reproduzieren oft eigene Erfahrungen der Sozialisation bei Tisch und geben ihre anerzogenen Werte und Normen an die Kinder weiter. Dieser sogenannte Verhaltenskodex bei Tisch kann mit einem Erwartungsdruck seitens der pädagogischen Fachpersonen oder der Eltern verbunden sein.

Damit pädagogische Fachpersonen die unterschiedlichen Essenskripte, Normen und Sitten verstehen und Konfliktsituationen entschärfen können, bedarf es zum einen eines Austausches mit den Erziehungsberechtigten, um nähere Information dahingehend zu erhalten, sich wechselseitig (z. B. über Rituale) auszutauschen und deren Bedeutung zu verstehen. Zusätzlich muss die pädagogische Fachperson berücksichtigen, dass sich die Essenskripte in der Einrichtung deutlich von den häuslichen unterscheiden können (Gutknecht & Höhn, 2017). Die pädagogische Fachperson agiert hier als Vermittlerin zwischen den verschiedenen Kulturen (Schmidt, 2011). So können etwa sogenannte Ankerlebensmittel als kulturelle Brückenbauer fungieren, wenn sich die familiären Essgewohnheiten stark von der in der Einrichtung unterscheiden (Gutknecht & Höhn, 2017). Es bedarf eines reflektierten Umgangs mit den eigenen Überzeugungen und Angewohnheiten, sodass Kinder erleben, dass ihre Herkunft und die Gewohnheiten in der Familie die Fachpersonen interessieren, und auch wenn in der Einrichtung andere Routinen beim Essen gelten, wird die Identität der Kinder durch das Interesse und die Wertschätzung der familiären Essgewohnheiten gestärkt und die Kinder erleben, dass die Vielfalt von Menschen respektiert wird. Demgegenüber können Abwertungen, Vorurteile oder Diskriminierungen des Kindes den Aufbau positiver Beziehungen zu den pädagogischen Fachpersonen behindern, aber auch die Beziehungen unter Kindern beeinträchtigen. Die pädagogische Fachperson fungiert hier als Modell und verhält sich allen Kindern gegenüber wertschätzend und respektvoll (Prengel, 2019; Wagner, 2017; Richter, 2014; Gramelt, 2010). Ebenso greift sie als Vorbild aktiv bei ungerechten Verhaltensweisen, Ausgrenzungen oder Diskriminierungen unter Kindern ein und positioniert sich mit dem Ziel, dass sich jedes Kind in der Einrichtung sicher und wertgeschätzt fühlen kann. Dabei müssen Fachpersonen ähnlich wie in Konfliktfällen sachlich bleiben. Sie ermöglichen Dialoge, regen Mitgefühl und einen Perspektivenwechsel an sowie eine Auseinandersetzung mit Ungerechtigkeiten, in der auch alternative Sichtweisen und Verhaltensweisen oder Gemeinsamkeiten thematisiert werden. Pädagogische Fachpersonen ermutigen Kinder, ihre Gefühle zum Ausdruck zu bringen, sich aktiv und gemeinsam für Gerechtigkeit einzusetzen und sich gegen Ausgrenzung zur Wehr zu setzen (Ali-Tani, 2017; Wagner, 2017).

In den Einrichtungen können Kinder ihre familiären Essenskripte dann um jene aus der Kinderkrippe, der Tageseltern oder sonstigen Bildungs- und Betreuungsarrangements erweitern. Im Kindergarten können Kinder bereits zwischen den Essenskripten in der Familie und der Einrichtung unterscheiden. Zur Unterstützung stehen pädagogische Fachpersonen dem Kind durch entsprechende Hilfestellung zur Seite, damit es sich selbstständig im Alltag der Einrichtung zurechtfinden kann (Methfessel et al., 2016). Neben der pädagogischen Fachperson können aber auch andere Kinder als Modell fungieren.

Sinnliches Erkunden in Essenssituationen zulassen und Impulse geben

Essen ist eine Tätigkeit, die die Sinne anspricht – Tasten, Schmecken, Riechen, Sehen und teilweise auch Hören. Dadurch sind (Zwischen-)Mahlzeiten gute Lernsituationen für Kinder, die ganzheitliche Bildungszugänge eröffnen. Gerade junge Kinder müssen ihre Welt mit allen Sinnen untersuchen, um zu lernen, sie zu verstehen und die - für junge Kinder immer neuen - Worte mit Bedeutung und Begriffswissen zu füllen (Jampert, 2002). Das verlangt von den pädagogischen Fachpersonen Offenheit in Bezug auf das Hantieren mit Essen (Bostelmann & Fink, 2014).

Dass Kleinkinder das Probieren von Lebensmitteln verweigern, hat einen evolutionären Hintergrund: Grüne und bittere Lebensmittel werden von Kindern ca. ab dem 18. Lebensmonat vermieden, da diese evolutionär als giftig oder verdorben abgespeichert sind. Erst ab ca. 8 Jahren kosten Kinder von sich aus Lebensmittel und erweitern so ihren Nahrungshorizont (Renz-Polster, 2010; Wertfein & Müller, 2012). Durch das gemeinsame Essen mit pädagogischen Fachpersonen werden Kinder angeregt, neue Lebensmittel zu probieren – sie lernen am Modell (Renz-Polster, 2010). Durch das bewusste Wahrnehmen von Lebensmitteln schärfen Kinder ihre Sinne und lernen dabei die unterschiedlichen Eigenschaften kennen. Kinder erfahren beispielsweise, dass das gleiche Lebensmittel durch Unterschiede in der Zubereitung anders schmeckt und schaffen so eine Verbindung von Vertrautem und Fremdem (Höhn, 2017).

Ein primäres Ziel von pädagogischen Fachpersonen besteht darin, die Kinder in Hinblick auf deren körperliche Empfindungen zu sensibilisieren und diesen Ausdruck zu verleihen. Wenn die pädagogische Fachperson die Aufmerksamkeit zielgerichtet auf Körperempfindungen bei Hunger oder Sättigung lenkt, wird das Kind angeregt, in den eigenen Körper hineinzufühlen und somit seine Selbstwahrnehmung gestärkt (Gutknecht & Höhn, 2017). Hier kommt der sprachlichen Begleitung eine besondere Bedeutung zu: Verbalisiert die pädagogische Fachperson die sinnlichen Erfahrungen und Körperempfindungen der Kinder, werden diese mit dem Symbolsystem, der Sprache, verbunden, welches späteres, auch abstraktes Sprechen über Essenssituationen zulässt (siehe auch Kapitel *In Essenssituationen den Wortschatz erweitern und eigene Fragen stellen*).

Essenssituationen bieten neben den genannten sinnlichen und sozialen Erfahrungsmöglichkeiten eine Vielzahl weiterer Bildungs- und Lernthemen (Dietrich, 2016), die alltagsintegriert und in einem verlässlich wiederkehrenden Rahmen unterstützt werden können. Das Kauen unterschiedlicher Nahrungsmittel trainiert beispielsweise Kiefer-, Mund- und Gesichtsmuskulatur. Dies geschieht beim häufigen Verzehr von breihaltigen Nahrungsmitteln weniger und scheint auch die Artikulation und somit den Spracherwerb negativ zu beeinflussen (Höhn, 2017).

Die Feinmotorik wird während der Mahlzeiten mit unterschiedlichem Essbesteck (z. B. bei verschiedenen Griffen), Geschirr und Speisen eingesetzt und geübt. Zudem wird die Augen-Hand-Mund-Koordination geschult (Höhn, 2017). Für die Präsentation von Mahlzeiten und Getränken ist es empfehlenswert, transparente Gefäße zu verwenden. So können Kinder die Mahlzeiten sehen, ohne sich darüber beugen zu müssen (Gutknecht & Höhn, 2017). Die Trinkgefäße sollen einen guten Stand haben und ebenfalls transparent sein (Gutknecht & Höhn, 2017). Dadurch haben die Kinder die Möglichkeit, das Zukommen der Flüssigkeit zu beobachten (Bostelmann & Fink, 2014).

Mahlzeiten stellen auch mathematische-naturwissenschaftliche Lerngelegenheiten dar, denn das Kind lernt unter anderem, dass ein volles Gefäß schwerer ist als ein leeres. Im Falle von transparentem Geschirr kann die Menge von den Kindern beobachtet werden, somit können auch Mengenvergleiche angestellt werden (Gutknecht & Höhn, 2017). Ebenso können sich Kinder beim Schöpfen von Mahlzeiten mit dem Erfassen von Mengen und deren Veränderbarkeit auseinandersetzen (Höhn, 2017). Des Weiteren üben Kinder beim Aufdecken das Zählen und, indem sie Besteck, Teller und Gläser dem Sitzplatz zuordnen, auch spezifische Muster weiterzuführen (Wertfein & Müller, 2012). Darüber hinaus kommen sie mit dem Bilden von Kategorien und dem Sortieren in Kontakt, beispielsweise beim richtigen Einsortieren von Geschirr und Besteck nach dem Abwasch (Höhn, 2017).

Im Zusammenhang mit Essen und dessen Zubereitung werden aber auch erste Experimente möglich. Schon einfache Garvorgänge wie das Braten oder das Weichkochen regen die Auseinandersetzung an und können einen Einstieg in die frühe naturwissenschaftliche Bildung bieten (Methfessel, Höhn & Miltner-Jürgensen, 2016). Bei all diesen Lerngelegenheiten kommt der sprachlichen Begleitung der pä-

dagogischen Fachperson eine besondere Bedeutung zu. Sie fasst das Geschehen in Worte, bringt interessante Themen ein oder regt Kinder dazu an, über ihre Beobachtungen zu sprechen (siehe auch Kapitel *Partizipation in Essenssituationen ermöglichen*).

Partizipation in Essenssituationen ermöglichen

Jeder Mensch hat von Anbeginn das Bedürfnis nach Autonomie, danach, unabhängig zu sein, selbstbestimmt zu handeln und sich als selbstwirksam zu erfahren, in einer jeweils seiner Entwicklung und seinen Fähigkeiten angemessenen Art und Weise (Maywald, 2014; Nentwig-Gesemann, Walther & Thedinga, 2017; Priebe, 2012; Deci & Ryan, 2017). Auch im Sinne einer Demokratiebildung muss es darum gehen, bereits Kleinkinder darin zu begleiten, eine kritisch-solidarische Selbstbestimmung entwickeln zu können, in der auch andere Menschen als gleichwertige autonome Personen mit gleichen Rechten verstanden und respektiert werden (Hildebrandt et al, 2020).

Studien zeigen, dass pädagogische Arrangements, in denen Kinder partizipative Momente erleben, Kinder in ihrem psychischen Wohlbefinden und in ihrer Resilienz stärken sowie prosoziale Beziehungen und Inklusion befördern (Deutsches Kinderhilfswerk, 2012; Fischer 2017; Lutz, 2016). Die Ermöglichung von Partizipation ist dabei – auch in Essenssituationen – stark davon abhängig, welche Beteiligungsmöglichkeiten Erwachsene Kindern einräumen. Priebe (2012) stellt in seiner Evaluation des Projekts *Mit Kindern Demokratie leben* fest, dass, je jünger Kinder sind, desto weniger ihnen an Autonomie im institutionellen Kontext gewährt wird. Und auch die *BiKA-Studie* kommt zu dem Ergebnis, dass die Situation des Mittagessens in vielen Kitas stark strukturiert ist und wenig Partizipation zulässt (Hildebrandt et al., 2020).

Dem Modell von Hildebrandt, Walter-Laager, Flöter & Pergande (2020) folgend kann eine partizipative Umgebung für Kleinkinder dadurch geschaffen werden, dass die Individualität der Kinder anerkannt wird, pädagogische Fachpersonen also Situationen schaffen, in denen sich Kinder als selbstwirksam erleben, sie den Kindern Rationalität zuschreiben – ihnen deshalb auch die Dinge erklären und nicht einfach nur anweisen - sowie die Autonomie der Anderen erlebbar machen (Hildebrandt et al., 2020, S. 10).

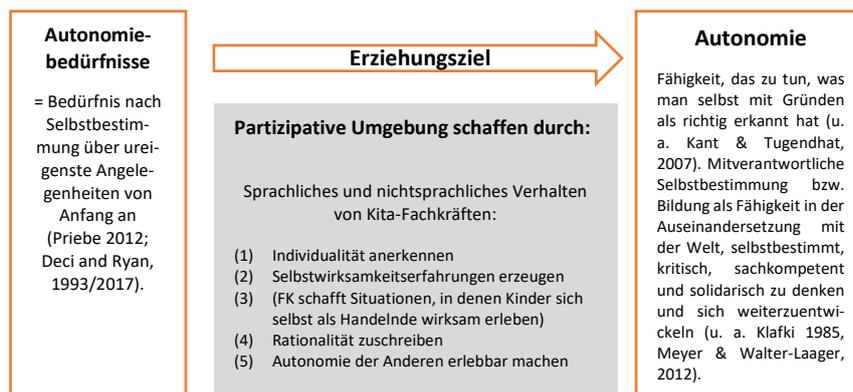


Abbildung 2: Modell einer partizipativen Umgebung für Kleinkinder zur Entwicklung einer kritisch-solidarischen Selbstbestimmung. Entnommen aus: Hildebrandt et al., 2020, S.10.

Im Konkreten bieten Essenssituationen sowohl in der Vorbereitung, beim Essen selbst als auch in der Nachbereitung eine Vielzahl an partizipativen Momenten. Nach Hildebrandt, Walter-Laager, Flöter & Pergande (2020) beinhaltet eine hohe Partizipationsqualität in Essenssituationen folgende Merkmale:

1. Die Mitbestimmung der Kinder bei der Gestaltung von Essenssituationen
2. Die Selbstbestimmung der Kinder über ureigenste Angelegenheiten beim Essen
3. Die Selbstständigkeit der Kinder, Dinge selbst zu tun
4. Das Erlebnis der Essenssituation als soziale Situation

Mitbestimmung bei der Gestaltung von Essenssituationen kann u. a. ermöglicht werden, indem Kinder entscheiden, ob sie an Ritualen, welche zu Essensbeginn angeboten werden, teilnehmen möchten, bei der Auswahl des Rituals (z. B. des Tischspruchs) mitbestimmen oder eine Wahl hinsichtlich des Essgeschirrs beziehungsweise der Essutensilien haben (Hildebrandt et al., 2020).

Gerade die Aufnahme von Essen in den eigenen Körper gehört zu den ureigensten Angelegenheiten einer Person, und Kinder müssen hier selbst entscheiden können, was und wieviel sie von einer Speise nehmen beziehungsweise essen möchten (Hildebrandt et al., 2020; Gutknecht & Höhn, 2017). Erwachsene wählen einen gesunden Menüplan, die Kinder entscheiden dann aber selbst, was sie probieren und wie viel sie essen möchten. Darüber hinaus gibt es eine Vielzahl von Angelegenheiten, die Kinder beim Essen selbst bestimmen können wie z. B. den Sitzplatz, die Verwendung von Besteck, den Essensbeginn und das -ende (Hildebrandt et al., 2020). Ersichtlich wird, dass Mit- und Selbstbestimmung auf Wahlmöglichkeiten für Kinder beruht, unter anderem bei der Essens- und Getränkeauswahl, bei der Besteckauswahl, bei Beginn und Ende der Mahlzeit und im besten Fall auch bei der Essenszeit. Eine Flexibilisierung der Essenszeiten kann durch eine gleitende Jause und, wo möglich, durch gestaffelte Mittagessenszeiten geschaffen werden (van Dieken & van Dieken, 2014).

Wenn Kinder Autonomie und Selbstwirksamkeit erfahren sollen, ist es zudem zwingend nötig, dass sie bei Mahlzeiten das selbstständig tun dürfen, wozu sie in der Lage sind: Bereits Kleinkinder können daran beteiligt werden, den Tisch zu decken, sie können sich selbst Essen nehmen und Getränke auffüllen, mit unterschiedlichem Besteck – auch Messern – selbst essen, sich beim Abräumen beteiligen, sich selbst säubern oder an der Zubereitung von Mahlzeiten mitwirken. Erwachsene beziehen Kinder aktiv ein und begleiten sie wertschätzend in der selbstständigen Bewältigung der Essenssituation (Gutknecht 2016; van Dieken & van Dieken, 2014). Zum einen müssen Fachpersonen Kindern genügend Zeit zur Verfügung stellen, nur so können Kinder in Ruhe die Tätigkeiten selbstständig ausführen. Zum anderen benötigen Kinder das Zutrauen der pädagogischen Fachpersonen in die selbstständige Ausführung der Tätigkeit, bei der auch Misserfolge passieren dürfen (Hildebrandt et al., 2020; Walter-

Laager et al., 2018b). Assistenz im Sinne einer Unterstützung erfährt ein Kind dann, wenn es an die Grenzen der eigenen Handlungsfähigkeit stößt oder den Wunsch danach äußert. Die pädagogische Fachperson macht dabei das eigene Handeln transparent und begleitet ihr Handeln sprachlich: Sie beobachtet das Kind und spiegelt dessen Handlungsabsicht, indem sie diese in Worte fasst (z. B. „Du möchtest die Butter und erreichst diese nicht?“). Sie gibt ein Unterstützungsangebot (z. B. „Darf ich dir die Butter reichen?“) oder schlägt situationsangemessen eine Lösung vor (z. B. „Frag doch mal Max, ob er dir die Butter reichen kann.“). Erst nach verbaler oder nonverbaler Zustimmung des Kindes assistiert sie, indem sie ihm die Butter reicht. Die Selbstständigkeit und Autonomie von Kindern kann zudem durch das Bereitstellen von angemessenen Gegenständen unterstützt werden, wie beispielsweise kleineren und transparenten Schüsseln sowie Kannen, leichtem Servierbesteck oder geeigneten Lätzchen und Stühlen (Hildebrandt et al., 2020).

Neben dem Fokus der Nahrungsaufnahme sollen die Kinder die Essenssituation als gemeinschaftliche Tätigkeit erleben, bei der eine kommunikative, angenehme und entspannte Atmosphäre vorherrscht (Hildebrandt et al., 2020). Dabei sitzt die pädagogische Fachperson gemeinsam mit den Kindern am Tisch und beteiligt sich an Tischgesprächen beziehungsweise initiiert diese auch. Sie begleitet Kinder darin, die Wünsche, Ansichten oder Bedürfnisse des anderen zu erkennen und das Recht auf Autonomie des Anderen zu respektieren (Hildebrandt et al., 2020) (siehe auch Kapitel *In Essenssituationen Beziehung und Kultur erleben*).

Neben dem professionellen Handeln zeigt sich Partizipation in Alltagssituationen auch in einer vorbereiteten Umgebung und in flexiblen Tagesstrukturen (Lutz, 2016; Rehmann, 2016; Priebe, 2012). Als Voraussetzung jeglichen autonomen Handelns sind Kinder über institutionelle Abläufe und Strukturen zu informieren und diese transparent zu gestalten. Transparenz als räumlich-strukturelle Qualität beinhaltet, den Raum so zu gestalten, dass Kindern ein autonomes Handeln ermöglicht wird, indem Ordnungen wie etwa die Aufbewahrung des Essgeschirrs, der Essutensilien (z. B. Serviette, Besteck, Tischsets etc.) oder der Essplatz selbst übersichtlich und frei zugänglich gestaltet ist. Alle benötigten Utensilien befinden sich auf Kinderhöhe und sind gut einsehbar. Organisationale Abläufe (z. B. Essenszeiten), Ordnungssysteme oder Speisepläne sind durch Abbildungen, Fotos oder Symbole für die Kinder sicht- und lesbar. Wenn in der Einrichtung selbst gekocht wird, können fühlbare Speisepläne, bei denen das Essen (mit Ausnahme der Fleischerzeugnisse) in seiner Rohform ausgestellt wird, die Neugier der Kinder anregen (van Dieken & van Dieken, 2014; Walter-Laager et al., 2018).

Regeln einhalten sowie Konflikte und Kindeswohlbeeinträchtigung in Essenssituationen erkennen und auflösen

Essenssituationen, in denen Zwang, Verweigerung oder Fixierung stattfinden, sind nicht nur Situationen, in denen das Kindeswohl beeinträchtigt oder gefährdet ist (Maywald, 2019), sondern Kindern wird in diesen Augenblicken auch eine inkongruente Orientierung vermittelt, da Zwang im Gegensatz zu einer entspannten Befriedigung von Grundbedürfnissen steht (Nentwig-Gesemann & Nicolai, 2017). Grenzen und Regeln sollten immer dem Schutz des Kindes dienen und in erster Linie Fragen der Sicherheit und Aufsichtspflicht wie auch das Recht anderer Kinder beziehungsweise der Gruppe betreffen (Maywald, 2016; Debatin, 2016)⁵.

Demgegenüber ist das Verhalten einer pädagogischen Fachperson grenzüberschreitend, wenn sie Kinder ignoriert, stark direktive oder negierende Handlungsanweisungen gibt, unangemessenen Körperkontakt aufnimmt, sanktioniert oder mit Sanktionen droht, sich spöttisch, beschämend oder sarkastisch verhält, Handlungen des Kindes unterbricht oder anstelle des Kindes ausführt und das Kind in

⁵ Detaillierte Ausführungen zum Merkmal *Regeln einhalten* finden Sie im Begleitheft *Gute Qualität in der Bildung und Betreuung von Kleinstkindern sichtbar machen* (Walter-Laager et al., 2018b) unter folgendem Link: krippenqualitaet.uni-graz.at

seiner Bewegungsfreiheit einschränkt (Hildebrandt et al., 2020). Eine qualitative Studie in Form von Gruppendiskussionen zeigt diesbezüglich, dass subtile Einschränkungen kindlicher Autonomie häufig durch Gesundheitsgefährdungen oder durch die fehlenden Fähigkeiten des Kindes begründet werden (Geißler & Pözl-Stefanec, 2019). Unsicherheiten hinsichtlich der Fähigkeiten von Kindern sowie unterschiedliche biografische Erfahrungen führen in Teams oftmals zu Diskussionen, etwa wenn es um die Frage geht, ob Kinder sich selbst bedienen sollen (z. B. „Das kannst du noch nicht.“). Aus fachlicher Perspektive sollten Kinder immer das tun dürfen, wozu sie in der Lage sind. Sie haben ein Recht, sich als autonom und selbstwirksam zu erfahren (siehe auch Kapitel *Partizipation* in Essenssituationen ermöglichen). Die *BiKA-Studie* zeigt diesbezüglich, dass die Wahrung des Kinderrechts auf Partizipation mit der Wahrung des Kinderrechts auf Schutz einhergeht (Hildebrandt et al., 2020).

Hier ist die Macht seitens der Fachperson für sie selbst manchmal schwer erkennbar und wird unbewusst ausgeübt, etwa dann, wenn es darum geht, Ordnungen in der Einrichtung aufrecht zu erhalten (z. B. „Du bleibst sitzen, bis alle aufgegessen haben.“). Gerade Routinehandlungen bei der Essensvorbereitung und beim Platznehmen an den Esstisch sind besonders häufig von nicht angemessenen Assistenzhandlungen betroffen. Dies geschieht beispielsweise, wenn Kinder ungefragt auf den Stuhl gesetzt werden, der Stuhl an den Tisch geschoben wird, das Geschirr zurechtgerückt wird, Essen ungefragt ausgegeben oder zerkleinert wird oder Gesicht und Hände ungefragt gesäubert werden. Solche Assistenzhandlungen, bei denen die pädagogische Fachperson etwas tut, was das Kind allein tun möchte, fördern nicht die Selbstwirksamkeit des Kindes. Umgekehrt ist es ebenso unangemessen, wenn dem Kind benötigte Unterstützung vorenthalten wird. In Essenssituationen werden Assistenzhandlungen meist sehr routinemäßig durchgeführt und womöglich nicht als pädagogisch zu gestaltende Alltagssituationen erkannt. Eine besondere Sorgfalt und ein hoher Respekt wären nötig, da die Unterstützung meist im direkten Körperkontakt zum Kind erfolgt beziehungsweise mit großer körperlichen Nähe verbunden ist (Hildebrandt et al., 2020).

Wenn sich Erwachsene gegen den Kindeswillen und das Kindeswohl durchsetzen und kindliche Fähigkeiten über- oder unterschätzen, sinkt die Beziehungsqualität und die Kooperationsbereitschaft der Kinder (Friedrich-Ebert-Stiftung, Forum Politik und Gesellschaft & AWO Landesverband Berlin, 2018). Auch einer Fixierung (z. B. bei der der Teller auf dem Lätzchen des Kleinkindes platziert wird) liegen eventuell organisatorische Überlegungen zu Grunde (z. B. die Kleidung und der Boden werden weniger beschmutzt). Eine solche Fixierung schränkt aber die Bewegungsfreiheit des Oberkörpers und damit ein autonomes Essen des Kindes massiv ein, wenn die Speisen heiß sind, könnte es auch für die Kinder gefährlich sein und muss daher tunlichst untersagt werden (Gutknecht, 2016).

Während Sätze wie „Du musst aufessen, damit die Sonne scheint“ oft noch aus der eigenen Kindheit bekannt sind, sind Auseinandersetzungen rund um das Probieren und Kosten immer wieder Thema von Diskussionen in Teams. Der einhellige Tenor von ErnährungsberaterInnen lautet diesbezüglich, dass es darum gehen muss, den Kindern das Essen schmackhaft zu machen und sie zum Kosten einzuladen (z. B. „Schau, da steht ... Das sieht lecker aus.“). Ein „Nein“ eines Kindes sollte dann aber bedingungslos akzeptiert werden, denn der Zwang zu Essen, selbst wenn es nur der Probierhappen ist, kann zu Ekel, Ablehnung bei Kindern und zu Machtkämpfen zwischen Kindern und Fachpersonen führen. So zeigen Untersuchungen, dass Essstörungen am ehesten dann entstehen, wenn Essen mit Druck, Angst, Liebesentzug oder Strafen beziehungsweise Belohnungen verbunden wird. Durch Zwang, Drohungen oder Strafen misstraut das Kind seinen eigenen Bedürfnissen und nimmt diese nicht mehr wahr (Wertfein & Müller, 2012). Eine Androhung oder Bestrafung eines Kindes mit Nachtschentzug ist daher ebenso klar abzulehnen (z. B. „Du hast nichts gegessen, also gibt es auch keinen Nachtsch.“). Kein Kind muss darüber hinaus den Teller leer machen. Aus ernährungspsychologischer Sicht kann der Nachtsch (z. B. Joghurt, Topfen oder Obst) zudem eine wichtige Eiweiß- oder Vitaminkomponente enthalten (van Dieken & van Dieken, 2014).

Viele Konflikte rund um das Essen sind Konflikte, bei denen es um die Selbstbestimmung der Kinder geht. Ein Kind kann bei Einschränkungen seiner Autonomie sehr deutlich Widerstand zeigen, Ablehnung signalisieren oder Gehorsam verweigern (Hildebrandt et al., 2020). „Eine angemessene Reaktion der pädagogischen Fachperson beinhaltet unter anderem, die Signale des Widerstands, Unmuts oder die Äußerung von Ablehnung des Kindes zu verbalisieren, eine etwaige Grenzüberschreitung zu benennen“ (Hildebrandt, 2020, S. 19f.). In der Folge geht es darum, das zugrundeliegende Bedürfnis oder den Wunsch des Kindes ohne Bewertung zu benennen oder das Kind selbst danach zu fragen (ebd.), Aushandlungsprozesse mit dem Kind zu führen und flexibel Lösungen zu suchen, die die zentralen Punkte beider Seiten berücksichtigen (Jacubeit, 2010). Auch das Trösten und Ermutigen des Kindes sind in solchen Situationen angemessen (Hildebrandt et al., 2020).

Demgegenüber sind manche Störungen von Mahlzeiten, wie etwa ein häufiges Aufspringen der Kinder, durch räumlich-organisatorische Überlegungen und Umstrukturierungen auflösbar. Wenn alle notwendigen Essensutensilien bereitstehen und das Essen in transparenten Schüsseln präsentiert wird, haben Kinder die Möglichkeit zu sehen, was sich in der Schüssel befindet, ohne dabei aufstehen zu müssen. Dies verhindert Störungen durch häufiges Aufspringen und Holen von benötigten Utensilien (Bostelmann & Fink, 2014; Gutknecht & Höhn, 2017).

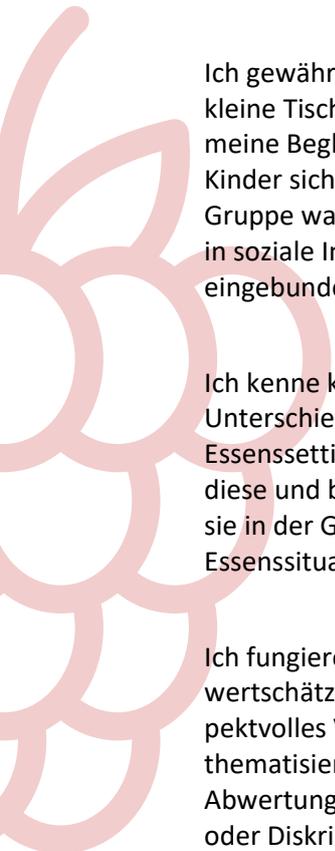
Das Handeln von pädagogischen Fachpersonen geschieht meist unbewusst und ist in bewährten Routinen und institutionellen Logiken tief verankert. Durch jahrelange Sozialisierung im Beruf sind Handlungen selbstverständlich geworden, eigenes Verhalten wird nicht hinterfragt und irritiert selten. Ebenso wirken sich eigene biografische Erfahrungen (z. B. Kosten müssen, sitzen bleiben) signifikant auf die aktuelle professionelle Haltung zu Partizipation aus und werden (wohl meist unbewusst) als Erziehungsziel übernommen (Hildebrandt et al., 2020). Um Gefahren zu reduzieren, die dem Machtverhältnis zwischen Erwachsenen und Kindern innewohnen, und um teils subtile Grenzverletzungen der Würde und des Wohls von Kindern zu erkennen, braucht es eine kritische Distanz zum eigenen pädagogischen Handeln und zu eingeschliffenen Routinen. Biografiearbeit und eine reflektierte Praxis gemeinsam mit KollegInnen und anderen pädagogischen Fachpersonen, zum Beispiel bei Fortbildungen, sind erforderlich, um oftmals unbewusste Handlungsroutinen zu erkennen und verändern zu können (Fischer, 2017; Fasseing-Heim, 2017).

Qualitäts-Check: Interaktionsqualität in Essenssituationen sichern

Lesen Sie die folgenden Punkte und überlegen Sie sich, ob Sie diese bereits in der Praxis umsetzen. Wenn Sie dies bereits umsetzen, halten Sie Ihre Antwort an einem Beispiel fest; wenn Sie diese noch nicht umsetzen, notieren Sie für sich in der rechten Spalte, worauf Sie in der Umsetzung zukünftig besonders achten möchten.

Tabelle 4:
Qualitäts-Check: Interaktionsqualität in Essenssituationen sichern

	Ja	Nein	Beispiel	Anmerkung
Ich nehme Signale des Kindes (z. B. bei Hunger, Durst, Sättigung) wahr und reagiere feinfühlig.				
Ich organisiere die Essenssituationen so, dass Kindern vertraute Personen zur Verfügung stehen.				
Ich gewährleiste durch kleine Tischgruppen und meine Begleitung, dass Kinder sich als Teil einer Gruppe wahrnehmen und in soziale Interaktionen eingebunden sind.				
Ich kenne kulturspezifische Unterschiede in diversen Essenssettings, respektiere diese und berücksichtige sie in der Gestaltung von Essenssituationen.				
Ich fungiere als Modell für wertschätzendes und respektvolles Verhalten und thematisiere auftretende Abwertungen, Vorurteilen oder Diskriminierungen sachlich.				
Ich greife die sinnlichen Erfahrungen der Kinder in Essenssituationen auf und erweitere auf diese Weise ihren Wortschatz.				
Ich binde Kinder in der Vorbereitung zu Essenssituationen (bspw. Tischdecken) aktiv mit ein.				



	Ja	Nein	Beispiel	Anmerkung
Ich lasse Kinder bei der Gestaltung von Essenssituationen mitbestimmen (Rituale, Tischsprüche etc.).				
Ich stelle den Kindern genügend Zeit zum Essen zur Verfügung, achte allerdings darauf, dass für Kinder keine unnötigen Wartezeiten entstehen.				
Ich achte darauf, dass die Selbstbestimmung der Kinder in Essenssituationen größtmöglich gewährleistet ist (z. B. Essens- und Getränkewahl, Sitzplatz).				
Ich lasse Kinder ihrem Entwicklungsstand entsprechend Tätigkeiten selbst ausführen.				
Ich biete Kindern meine Unterstützung an, wenn diese an die Grenzen ihrer Handlungsfähigkeit stoßen, und warte auf ihre Zustimmung.				
Ich achte darauf, dass Essenssituationen ohne Störfaktoren von außen gestaltet werden.				
Leistet ein Kind Widerstand, verbalisiere ich diesen, benenne ggf. Grenzüberschreitungen und suche mit dem Kind gemeinsam nach Lösungen.				

Organisatorische Aspekte der Gestaltung von Essenssituationen als Interaktionsorte

Ein gut durchdachtes räumliches Setting, eine entspannte Mikrotransition und Absprachen im Team bilden dann die Voraussetzungen, um in Essenssituationen eine angenehme Atmosphäre und Zeit für Gespräche zu schaffen.

Gestaltung des räumlichen Settings

Die Gestaltung der Essenssituation, samt Anordnung der Tische, hat einen maßgeblichen Einfluss auf die Interaktionen zwischen den pädagogischen Fachpersonen und den Kindern. Iris Nentwig-Gesemann und Katharina Nicolai (2017) stellen als Ergebnisse einer videobasierten dokumentarischen Interaktionsanalyse drei Settings dar, die in der Praxis anzutreffen waren.

Zwar finden in allen räumlich-sozialen Settings Wechselwirkungen zwischen pädagogischer Fachperson und Kindern statt. Die ersten beiden beschriebenen Settings sind aber stark fachpersonenbezogen und für eine Interaktionsgestaltung zwischen den beteiligten AkteurlInnen eher hinderlich. Im dritten räumlich-sozialen Setting *Gemeinsame Sphäre als dyadische Situation* ist eine gemeinsame Interaktionssituation zwischen Kindern und pädagogischen Fachpersonen am stärksten ausgeprägt (Nentwig-Gesemann & Nicolai, 2017).

Tabelle 5:
Das räumlich-soziale Setting (Nentwig-Gesemann & Nicolai, 2017).

Die Sphäre der Kinder ist von jener der pädagogischen Fachpersonen umschlossen.

Die Kinder sitzen um den Tisch. In der Mitte des Tisches sind die Speisen platziert. Die pädagogischen Fachpersonen assistieren hinter dem Rücken der Kinder.

Trennung der Erwachsenensphäre von der Sphäre der Kinder

Sowohl die Kinder als auch die pädagogischen Fachpersonen sitzen separat an einem eigenen Tisch und nehmen die Speisen ein. Diese Sitzordnung verhindert die Entstehung einer gemeinsamen Interaktionssphäre.

Gemeinsame Sphäre als dyadische Situation

Die Kinder und die pädagogischen Fachpersonen sitzen gemeinsam an einem Tisch. Die Sitzposition ermöglicht eine Interaktionssphäre.

Als Konsequenz daraus lässt sich ableiten, dass der Essbereich durch mehrere kleine Tische, mit maximal sechs Kindern pro Tisch, strukturiert werden sollte. So bleibt die Situation am Tisch überschaubar. Durch die vorbereitete Umgebung (z. B. Essen und Trinken stehen in kleinen Schüsseln und Kannen am Tisch der Kinder bereit) wird Unruhe vermieden. Wenn die Kinder etwas benötigen, muss die pädagogische Fachperson nicht jedes Mal vom Tisch aufstehen und kann sich den Gesprächen der Kinder widmen (Wertfein, 2019). Um im Blickfeld der Kinder zu sein, kann die pädagogische Fachperson auf einem höhenverstellbaren Hocker auf Rollen sitzen. Die pädagogische Fachperson ist dadurch beweglich und kann mobiler agieren (Gutknecht & Höhn, 2017).

Des Weiteren ist der Ort, an dem Kinder ihre Mahlzeiten einnehmen, von den gegebenen Raumstrukturen als auch den personellen Ressourcen abhängig. Bei einer Befragung der Bertelsmann Stiftung (2014) zeigte sich, dass der Großteil (70,5 %) der Kindertagesstätten die Mahlzeiten im Gruppenraum einnimmt. Nur ein Fünftel der befragten Einrichtungen gab an, über einen separaten Speiseraum zu verfügen. Die Mahlzeiteinnahmen im Gruppenraum aber auch an einem dislozierten Ort wie beispielsweise einem Kinderrestaurant haben ihre Vor- und Nachteile.

Nach Bostelmann & Fink (2014) sei beim Essen im Gruppenraum positiv hervorzuheben, dass den Kindern leicht das Essen zu individuellen Zeiten ermöglicht werden kann. Kritisch zu sehen ist jedoch, dass

der Platz im Gruppenraum durch die Platzierung einer Essensgelegenheit zusätzlich eingeengt wird und die Reinigung der Tische und Böden einen größeren Aufwand mit sich bringt. Wird das Essen an einem anderen Ort eingenommen, müssen die Räumlichkeiten keine weitere Funktion erfüllen. Zudem können sich die pädagogischen Fachpersonen vollkommen der Mahlzeiteneinnahme widmen (Bostelmann & Fink, 2014). Unabhängig davon sollte der Raumbereich zum Beispiel durch entsprechende Abtrennungen geschützt sein und Tischgruppen sollten nicht innerhalb von Laufwegen liegen, da hierdurch Kinder in ihrem Essen, aber auch in ihren Tischgesprächen gestört werden (van Dieken & van Dieken, 2014).

Während der Mahlzeiten haben Kinder die Möglichkeit, das Gefühl von Hunger und Sättigung wahrzunehmen. Dies ist für das Erlernen der Regulation der Nahrungsaufnahme von besonderer Bedeutung (Gutknecht & Höhn, 2017). Zwischen den Mahlzeiten gilt es, lange Abstände zu vermeiden. Eine essensfreie Phase von maximal zwei bis zweieinhalb Stunden wird empfohlen (Methfessel, Höhn & Miltner-Jürgensen, 2016). Der Zugang zu Getränken wie Wasser und ungesüßtem Tee sollte immer frei möglich sein (Gutknecht & Höhn, 2017). Bei gleitenden Essenszeiten können Kinder selbstständig den Zeitpunkt zum Essen wählen und ihre Spielprozesse flexibel beenden. Dies führt zu kleinen Gruppen beim Essen, zu mehr Ruhe und einer besseren Wahrnehmung des eigenen Körpers. Es bedarf aber einer Abklärung der personellen Ressourcen (Wertfein & Müller, 2012; Gutknecht & Höhn, 2017).

Eine gut durchdachte vorbereitete Umgebung leistet einen Beitrag für eine entspannte Atmosphäre bei Tisch. Eine wesentliche Bedingung hierfür ist dann ebenso, ob Kinder entspannt zur Essenssituation gelangen und im Übergang zur Mahlzeit Hektik und Stress möglichst vermieden werden können.

Gestaltung von Mikrotransitionen

Die Gestaltung der Übergänge beim Beginn der Essenseinnahme und am Ende der Mahlzeiten bedarf sorgfältiger organisatorischer Überlegungen, zumal Kinder Mikrotransitionen, welche die Essenssituation betreffen, bis zu sechs Mal am Tag durchlaufen (Gutknecht & Kramer, 2018). Um eine angenehme Atmosphäre auch für Tischgespräche zu schaffen, sollte der Übergang für das Kind möglichst stressfrei und ohne lange Wartezeiten ablaufen. Die Gestaltung von Übergängen ist dabei eng an die Größe des Teams, die räumlichen Gegebenheiten, aber auch die Gruppendynamik und die individuellen Bedürfnisse von Kindern gebunden. Daher gibt es nach Gutknecht und Kramer (2018) auch keine allgemeingültige Lösung für die Gestaltung solcher Übergänge vor und nach den Mahlzeiten im Sinne eines Patientenzepths. Um für die jeweilige Einrichtung passgenaue, gute Lösungen zu finden, müssen Fragen zur Abtrennung der Spielbereiche vom Essensbereich, zum Finden der Sitzplätze, zum Verlassen der Essensbereiche oder –räume sowie zur Aufgabenverteilung innerhalb des pädagogischen Teams diskutiert und reflektiert werden. Dabei sollen nach Gutknecht und Kramer (2018) folgende vier Aspekte bei den Übergängen zum Essen beachtet werden:

1. Kommunizieren des Überganges und Einhaltung einer klaren Reihenfolge der Handlungsschritte
2. Minimierung der Wartezeiten
3. Vermeidung von großen Gruppenbewegungen
4. regelmäßiges Händewaschen

Praxisberichten zufolge hat sich beim Mittagessen das Anbieten von zwei Essenszeiten, die sich an den Hunger- und Müdigkeitssignalen der Kinder orientieren, bewährt. Gestaffelte Übergänge ermöglichen es Kindern, in Ruhe ihre Spielaktivitäten zu beenden, während sehr hungrige Kinder bereits ihr Essen einnehmen können (Walter-Laager et al., 2018b). Demgegenüber erweisen sich Mikrotransitionen als höchst problematisch, wenn alle Kinder und Gruppen einer Einrichtung gemeinsam essen. Hier entsteht bereits im Übergang eine hohe Lärmbelästigung und Unruhe durch die Bewegungen und Gespräche vieler Kinder, die die Essenssituation ungünstig beeinflussen. Auch das Austeilen von Mahlzeiten

über Ausgabestationen führt zu langen Wartezeiten. Diese können reduziert oder ganz vermieden werden, wenn das Essen in Schüsseln am Tisch serviert wird (Tischbuffets) oder Kinder sich an Buffets selbst bedienen können. Bei letzterem gilt zu bedenken, dass der Raum ausreichend Platz am Buffet und für Laufwege bieten muss, sodass kein Gedränge unter Kindern aufkommt (Gutknecht & Höhn, 2017).

Auch die Gestaltung des Überganges nach dem Essen verlangt eine gute Abstimmung innerhalb des Teams, sodass lange Wartezeiten möglichst vermieden werden können. Dabei soll im Team reflektiert werden, wann Kinder nach dem Essen ihren Platz verlassen, wo sie hingehen und was sie dort machen. Wünschenswert im Sinne einer möglichst partizipativen Gestaltung des Kindergartenalltags wäre es zudem, wenn Kindern Möglichkeiten zur Beteiligung am Säubern und Aufräumen eingeräumt werden (ebd., 2017).

Letztendlich entwickeln Kinder wie auch bei anderen Ereignissen, die stets wiederkehren, in den Übergangs- und Essenssituationen sogenannte Skripts – einen Handlungsplan. Dieser fungiert für die jeweilige Situation als eine Art Drehbuch und ermöglicht es Kindern zu erwarten oder zu wissen, was gleich geschehen wird (Gutknecht & Höhn, 2017; Methfessel, Höhn & Miltner-Jürgensen, 2016). Durch Routinen und Rituale in der Gestaltung von Übergängen erleben Kinder Orientierung, Verlässlichkeit und ein Gefühl von Sicherheit. Umgekehrt müssen Routinen und Rituale stets hinsichtlich ihres Zwecks hinterfragt und deren Wirkung auf das kindliche Wohlbefinden überprüft werden. Hier sind insbesondere Ausnahmen für Kinder, die großen Hunger haben, mitzudenken. Dabei gilt es, die Bedürfnisse der einzelnen Kinder im Blick zu behalten, denn Mikrotransitionen zu Essenssituationen können je nach Gemütslage des Kindes unterschiedlich verlaufen. So hat ein hungriges Kind andere Bedürfnisse als ein Kind, das müde ist. Deshalb ist es wichtig, den Ablaufplan im gesamten Team auch mit Blick auf die individuellen Bedürfnisse einzelner Kinder zu reflektieren (Gutknecht & Höhn, 2017).

Teamorganisation und Teamzusammenarbeit

Fachperson-Kind-Interaktionen können nicht gleichzeitig mit Telefondienst, Abholdienst oder anderen Tätigkeiten kombiniert werden (Höhn & Lutz, 2013). Wertfein, Müller und Danay (2013) zeigen zudem, dass es Zusammenhänge zwischen der Teamqualität (Zusammenarbeit im Team und Qualität des Informationsaustausches) und der Interaktionsqualität gibt. Die Komplexität und Unvorhersehbarkeit des Kindergartenalltags erfordern enge und regelmäßige Abstimmungsprozesse im pädagogischen Team (Wertfein, Müller & Danay, 2013). So braucht es auch in Essenssituationen eine klare Verteilung der Aufgaben (Gutknecht, 2015). Verlässliche Absprachen von Vorgangsweisen und Handlungen geben allen beteiligten KollegInnen Sicherheit und Orientierung. Dabei helfen auch nachvollziehbare Organisationsstrukturen und passende Dienstpläne (Methfessel, Höhn & Miltner-Jürgensen, 2016). Konkret bedeutet dies, dass zum Beispiel zu dieser Zeit entweder das Telefon nicht abgenommen, sondern ins Büro oder zur Leitung umgeleitet wird oder dass klare Aufgabenverteilungen gemacht werden: Eine Person ist fürs Telefon und Unvorhergesehenes sowie das Wickeln der Kinder zuständig, damit genügend Fachkräfte zur Mitgestaltung an der Essenssituation zugeteilt sind. Diese sind im Team auszuhandeln, denn ein gutes, arbeitsfähiges Team zeichnet sich u. a. durch eine gemeinsame Zielorientierung, ein Wir-Gefühl, eine klare Rollenverteilung sowie transparente und abgesprochene Regeln und Normen aus (Pfreundner, 2018).

Auch innerhalb der Mahlzeiten können Stresssituationen auftreten, diese gilt es möglichst gut abzufedern und vorzubeugen (Höhn, 2014; Gutknecht, 2015). Aus pädagogischer Sicht ist zu empfehlen, dass die pädagogische Fachperson bei der Einnahme von Mahlzeiten mitisst, um als Vorbild zu dienen. Damit es aber nicht zu Stresssituationen kommt, sollte der pädagogischen Fachperson vor dem Essensdienst Zeit zum Erholen eingeräumt werden, da erschöpfte Fachpersonen ungeduldiger sind und sich weniger auf Kinder einlassen können (Gutknecht & Höhn, 2017).

Letztendlich sind auch Biografiearbeit und gemeinsame Reflexionsprozesse in Teams nötig, um die eigene Biografie in Bezug auf das Essen, Trinken Ernährungsgewohnheiten und -regeln zu verstehen und gegebenenfalls zu verändern (Gutknecht, 2015). Dem gemeinsamen Nachdenken über die Gestaltung und Strukturierung von Essenssituationen soll daher Raum und Zeit gegeben werden, um zu gruppenübergreifenden Übereinkünften zu kommen (Nentwig-Gesemann et al., 2011). Dabei können die nachfolgenden Reflexionsfragen eine Hilfestellung bieten. Pädagogische Fachpersonen und Teams finden im Anschluss Fragen zu wesentlichen organisatorischen Aspekten von Essenssituationen, die es (gemeinsam) zu überlegen gilt.



Qualitäts-Check Reflexionsfragen zu organisatorischen Aspekten der Gestaltung von Essenssituationen

In diesem Teil wurde kein Qualitäts-Check im engeren Sinne gewählt, sondern Reflexionsfragen formuliert. Diese bleiben für einrichtungsspezifische räumliche, organisatorische und personelle Gegebenheiten offen und können pädagogischen Teams eine Hilfestellung bieten, passgenaue Lösungen für ihre jeweilige Einrichtung zu finden.

Tabelle 6:
Reflexionsfragen zu organisatorischen Aspekten der Gestaltung von Essenssituationen

Organisatorische Aspekte	Reflexionsfragen für pädagogische Fachpersonen und Teams
Raum	Welche Räume bzw. Raumbereiche werden beim Übergang, während der Mahlzeit und danach genutzt?
	Wer ist in welchen Räumen/Raumbereichen wann präsent? (vor/während/nach der Mahlzeit)
	Welches Essen soll wie und wo vorbereitet werden? Haben wir die räumlichen Möglichkeiten, Essen selbst zuzubereiten?
	Wie und wo sollen die Speisen präsentiert werden?
	Wer übernimmt wann und wo die Vorbereitung der jeweiligen Raumbereiche?
	Wer übernimmt wann die Reinigung der jeweiligen Raumbereiche?
Personal, Gruppengröße und -zusammensetzung	Wie viele Personen stehen zur Verfügung, wenn in der Gesamt-, Teil- oder Kleingruppe gegessen wird?
	Muss die Mahlzeit als gemeinsame Mahlzeit stattfinden oder sind gestaffelte Mahlzeiten (für eine oder mehrere Gruppen) oder gleitende Mahlzeiten möglich?
	Aus welcher Position heraus und wie werden die Mahlzeiten von den pädagogischen Fachpersonen begleitet?
	Welche Kinder benötigen Assistenz?
Essenssetting	Welches Essenssetting eignet sich, um entsprechend der Raum- und Personalsituation eine möglichst ruhige und entspannte Atmosphäre mit Zeit für anregende Tischgespräche zu schaffen? <ul style="list-style-type: none"> • Gemeinsame Mahlzeit in der Gesamtgruppe • Gestaffelte Mahlzeit in der Gruppe (oder für mehrere Gruppen) • Gleitende Mahlzeit
	Wie wird das Essen angeboten und präsentiert, sodass Kinder möglichst eigenständig in einer entspannten Atmosphäre ein gesundes Essen einnehmen können? <ul style="list-style-type: none"> • Brotdose • Tischbuffet • Buffet
	Wie kommen die Kinder zu ihren Sitzplätzen (feste Sitzordnung oder frei wählbar)?
	Wie können Kinder beim Zubereiten, Aufdecken, Abräumen und Säubern beteiligt werden?

Literaturverzeichnis

Aktas, M. (2020). Voraussetzungen und Bedingungen eines erfolgreichen Spracherwerbs. In S. Sachse, A.-K. Bockmann & A. Buschmann (Hrsg.), *Sprachentwicklung* (S. 45-64). Berlin: Springer.

Ali-Tani, C. (2017). *Wie Kinder Vielfalt wahrnehmen: Vorurteile in der frühen Kindheit und die pädagogischen Konsequenzen*. Verfügbar unter: https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KiTaFT_Ali-Tani_2017_WieKinderVielfaltWahrnehmen.pdf

Ansari, A. & Pianta, R. C. (2018). The role of elementary school quality in the persistence of preschool effects. *Children and Youth Services Review*, 86, 120-127. doi: 10.1016/j.childyouth.2018.01.025

Bertelsmann Stiftung (2014). *Checkliste für Eltern: Kinder unter DREI in Kitas*. Verfügbar unter: https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/user_upload/Checkliste_fuer_Eltern_Kinder_unter_DREI_in_KiTaS.pdf

Bockmann, A.-K., Sachse, S. & Buschmann, A. (2020). Sprachentwicklung im Überblick. In S. Sachse, A.-K. Bockmann & A. Buschmann (Hrsg.), *Sprachentwicklung* (S. 3-44). Berlin: Springer.

Borke, J. Döge, P. & Kärtner, J. (2011). Kulturelle Vielfalt bei Kindern in den ersten drei Lebensjahren. Anforderungen an frühpädagogische Fachkräfte. In *Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. WiFF Expertise*, 16. München.

Bostelmann, A., & Fink, M. (2014). *Mahlzeiten in der Krippe: Lernchancen erkennen und Essenssituationen einfülsam begleiten*. Berlin: Bananenblau.

Brandt, H. & Gogolin, I. (2016). *Sprachförderlicher Fachunterricht. Erfahrungen und Beispiele*. Münster: Waxmann.

Cummins, J. (2013). Immigrant Students' Academic Achievement: Understanding the Intersection between Research, Theory and Policy. In I. Gogolin, I. Lange, U. Michel & H. H. Reich (Hrsg.), *Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert* (S. 19-41). Münster: Waxmann.

Debatin, G. (2016). *Frühpädagogische Konzepte praktisch umgesetzt: Partizipation in der Kita*. Berlin: Cornelsen.

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2017). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39 (2), 223-238.

Deutsches Kinderhilfswerk (Hrsg.) (2012). *Kinderreport Deutschland 2012. Mitbestimmung in Kindertageseinrichtungen und Resilienz*. Berlin: Christophorus Verlag.

Dietrich, C. (2016). Essen in der KiTa. Institution-Inszenierung-Imagination. In B. Althans & J. Bilstein (Hrsg.), *Essen-Bildung-Konsum* (S. 65-75). Wiesbaden: Springer VS.

Fasseing-Heim, K. (2017). Was können Regeln regeln? Zur Bedeutung von Regeln für das Zusammenleben im Kindergarten. In C. Walter-Laager, M. Pfiffner & K. Fasseing-Heim (Hrsg.), *Beziehungen in der Kindheit* (S. 105-138). Hep-Bildungsverlag.

Feilke, H. (2012). Bildungssprachliche Kompetenzen fördern und entwickeln. In *Praxis Deutsch*, 39 (2012), (233), 4-13.

Fischer, S. (2017): Partizipation in institutionellen Kontexten. In S. Fischer & P. Rahn (Hrsg.), *Kind sein in der Stadt* (S. 65-77). Opladen: Barbara Budrich.

Friedrich-Ebert-Stiftung, Forum Politik und Gesellschaft & AWO Landesverband Berlin e. V. (Hrsg.) (2018). *Das Recht auf Teilhabe und Mitbestimmung. Partizipation in der Kita. Hintergründe und Empfehlungen aus und für die Praxis*. Verfügbar unter: <https://library.fes.de/pdf-files/dialog/14537.pdf>

Fröhlich-Gildhoff, K., Nentwig-Gesemann, I. & Pietsch, St. (2014). *Kompetenzen einschätzen und Feedback kompetenzbasiert formulieren*. In *Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)* (2014). Kompetenzorientierte Gestaltung von Weiterbildungen. Grundlagen für die Frühpädagogik (S. 128-153). München: DJI.

Geißler, C. & Pözl-Stefanec, E. (2019). Partizipation in Krippen: Möglichkeiten und Grenzen. In *KiTa aktuell. Österreich: Fachmagazin für Leitungen und Fachkräfte im Kindergarten*, 7 (2), 43-45.

Gillen, J. & Handcook, R. (2006). A DAY IN THE LEFT: Exploring eating events involving two-year-old girls and their families in diverse communities. Verfügbar unter: https://eprints.lanacs.ac.uk/id/eprint/1113/1/Gillen_Handcook_2006.pdf

Gogolin, I. (2013). Mehrsprachigkeit und bildungssprachliche Fähigkeiten: Zur Einführung in das Buch Herausforderungen Bildungssprache - und wie man sie meistert. In I. Gogolin, I. Lange, U. Michel & H. H. Reich (Hrsg.), *Herausforderung Bildungssprache - und wie man sie meistert*, 9 (S. 7-18). Münster: Waxmann.

Gogolin, I. & Duarte, J. (2016). Bildungssprache. In J. Kilian, B. Brouër & D. Lüttenberg (Hrsg.), *Handbuch Sprache in der Bildung*, 21 (S. 478-499). Berlin: De Gruyter.

Gramelt, K. (2010). *Der Anti-Bias-Ansatz: Zu Konzept und Praxis einer Pädagogik für den Umgang mit (kultureller) Vielfalt*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Gutknecht, D. (2015). *Bildung in der Kinderkrippe. Weg zur Professionellen Responsivität*. Stuttgart: Kohlhammer.

Gutknecht, D. (2016). *Responsive Pflege in der Kinderkrippe*. Verfügbar unter: <https://www.kita-fuchs.de/ratgeber-paedagogik/beitrag/responsive-pflege-in-der-kinderkrippe/>

Gutknecht, D. & Höhn, K. (2017). *Essen in der Kinderkrippe. Achtsame und konkrete Gestaltungsmöglichkeiten*. Freiburg im Breisgau: Herder.

Gutknecht, D. & Kramer, M. (2018). *Mikrotransitionen in der Kinderkrippe. Übergänge im Tagesablauf achtsam gestalten*. Freiburg im Breisgau: Herder.

Hebenstreit-Müller, S. (2018). Mit Kindern nachdenken – Warum Selbstbildung nicht ohne pädagogische Anregung geht. In S. Hebenstreit-Müller & F. Hildebrandt (Hrsg.), *Mit Kindern denken – Gespräche im Kita-Alltag* (S. 15-31). Berlin: dohrmannVerlag.

Heppt, B. (2016). *Verständnis von Bildungssprache bei Kindern mit deutscher und nicht-deutscher Familiensprache*. Dissertation: Lebenswissenschaftlichen Fakultät der Humboldt-Universität zu Berlin. Verfügbar unter: <https://edoc.hu-berlin.de/bitstream/handle/18452/18186/heppt.pdf?sequence=1&isAllowed=y/>

Hildebrandt, F. & Dreier, A. (2014). *Was wäre, wenn ...? Fragen, nachdenken und spekulieren im Kita-Alltag*. Weimar: verlag das netz.

Hildebrandt, F. & Musholt, K. (2018). Wie kommen Kinder in den „Raum der Gründe“? In S. Hebenstreit-Müller & F. Hildebrandt (Hrsg.), *Mit Kindern denken – Gespräche im Kita-Alltag* (S. 33-52). Berlin: dohrmannVerlag.

Hildebrandt, F., Scheidt, A., Hildebrandt, A., Hédervári-Heller, É., & Dreier, A. (2016). Sustained shared thinking als Interaktionsformat und das Sprachverhalten von Kindern. In *Frühe Bildung*, 5 (2), 82–90.

Hildebrandt, F., Walter-Laager, C., Flöter, M. & Pergande, B. (2021). *Beteiligung von Kindern im Kita-Alltag*. Abschlussbericht. Berlin: Bundesministerium für Familien, Senioren, Frauen und Jugend.

Höhn, K. (2014). Bildungsort Mahlzeit – Die Essenssituation mit Kleinstkindern entwicklungsgerecht gestalten. In *Kleinstkinder*, 1, 6-9.

Höhn, K. (2017). Essen bildet! Mahlzeiten als Lernsetting entdecken, In *Kindergarten heute, Praxis kompakt*. Freiburg im Breisgau: Verlag Herder.

Höhn, K. & Lutz, C. (2013). Stadt Reutlingen – Qualitätsentwicklung in Kitas durch BeKi. ESSPRESS. Informationen für Fachfrauen für Kinderernährung im Rahmen der Landesinitiative In *BeKi, BW*, 2, 4-5.

Jacubeit, T. (2010). Gespenster am Esstisch. Psychodynamische Aspekte in der Behandlung von Fütterstörungen. In M. Papousek, M. Schieche & H. Wurmser (Hrsg.), *Regulationsstörungen der frühen Kindheit* (S. 263-280). Bern: Huber.

Jampert, K. (2001). Schlüsselsituation Sprache. Spracherwerb im Kindergarten unter besonderer Berücksichtigung des Spracherwerbs bei mehrsprachigen Kindern. In *Diskurs* 10 (3), 60-68.

Kempert, S., Edele, A., Rauch, D. Wolf, K., Paetsch, J. Dar-sow, A., Maluch, J. & Stanat, P. (2016). Die Rolle der Sprache für zuwanderungsbezogene Ungleichheiten im Bildungserfolg. In C. Diehl, Chr. Hunkler & C. Kristen (Hrsg.), *Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf* (S. 157-241). Wiesbaden: Springer.

Landrichinger, K. & Putz, L. (2018). Pädagogische Interaktionsqualität während Essenssituationen. Good Practice Kriterien für die Gestaltung der Essenssituation in der Kinderkrippe (Masterarbeit).

Lange, I. & Gogolin, I. (2010). Durchgängige Sprachbildung: Eine Handreichung. In *FörMig*, 2. Münster: Waxmann.

Lengyel, D. & Ilić, V. (2014). Frühkindliche Bildung. In B. Marschke & H. U. Brinkmann (Hrsg.), *Handbuch Migrationsarbeit* (S. 107-120). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Lutz, R. (2016). Zusammenhänge von Partizipation und Resilienz. In R. Knauer & B. Sturzenhecker (Hrsg.), *Demokratische Partizipation von Kindern* (S. 90-105). Weinheim: Beltz-Juventa-Verlag.

Löffler, C. & Vogt, F. (Hrsg.) (2015). *Strategien der Sprachförderung im Kita-Alltag*. München: Ernst Reinhardt.

Maywald, J. (2014). *Recht haben und Recht bekommen – der Kinderrechtsansatz in Kindertageseinrichtungen*. Verfügbar unter: <https://www.kita-fachtexte.de/texte-finden/detail/data/recht-haben-und-recht-bekommen-der-kinderrechtsansatz-in-kindertageseinrichtungen/>

Maywald, J. (2016). *Kinderrechte in der Kita. Kinder schützen, fördern, beteiligen*. Freiburg im Breisgau: Herder-Verlag.

Maywald, J. (2019). *Gewalt durch pädagogische Fachkräfte verhindern. Die Kita als sicherer Ort für Kinder*. Freiburg: Verlag Herder.

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

Nentwig-Gesemann, I., Fröhlich-Gildhoff, K., Harms, H. & Richter, S. (2011). Professionelle Haltung – Identität der Fachkraft für die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren. In Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Hrsg.), *WiFF Expertise*, 24. München.

Nentwig-Gesemann, I. & Nicolai, K. (2017). Interaktive Abstimmung in Essenssituationen – Videobasierte Dokumentarische Interaktionsanalyse in der Krippe. In H. Wadepohl, K. Mackowiak, K. Fröhlich-Gildhoff & D. Weltzien (Hrsg.), *Interaktionsgestaltung in Familie und Kindertagesbetreuung*, 32 (S. 53-81). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

- Nentwig-Gesemann, I. & von Balluseck, H. (2008). Wissen, Können, Reflexion. Die Verbindung von Theorie und Praxis in der Ausbildung von ErzieherInnen. In *Sozial Extra*, 32 (3/4), 28-32.
- Nentwig-Gesemann, I., Walther, B. & Thedinga, M. (2017). *Qualität aus Kindersicht – Die Quaki-Studie. Abschlussbericht. Eine Studie des DESI-Instituts im Auftrag der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung Berlin*. Verfügbar unter: https://www.qualitaet-vor-ort.org/wp-content/uploads/2017/03/17.03.2017_Zusammenfassung_QuaKi.pdf/
- Oberwimmer, K., Vogtenhuber, S., Lassnigg, L. & Schreiner, C. (Hrsg.) (2019). *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018*. Graz: Leykam.
- Pfreundner, M. (2018). Was macht ein gutes Team aus? So gelingt die Zusammenarbeit im Kita-Team. In *Kindergarten heute*, 2018 (2), 16-21.
- Prengel, A. (2019). *Pädagogik der Vielfalt: Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik* (4. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
- Priebe, M. (2012). Autonomie, Partizipation und Aushandlung. In E. Höhme-Serke, M. Priebe & S. Wenzel (Hrsg.), *Mit Kindern Demokratie leben. Handbuch zur Projektentwicklung und Evaluation* (S. 38-44). Aachen: Shaker-Verlag
- Ramsay, S.A., Branan, L.J., Fletcher, J., Price, E., Johnson, S. L. & Sigman-Grant, M. (2010). "Are you done?" Child care providers' verbal communication at mealtimes that reinforce or hinder children's internal cues of hunger and satiation. In *Journal of Nutrition Education and Behaviour*, 42 (4), 265-270.
- Rehmann, Y. (2016). Partizipation in der Krippe. In R. Knauer & B. Sturzenhecker (Hrsg.), *Demokratische Partizipation von Kindern* (S. 132-156). Weinheim: Beltz Juventa.
- Reichmann, E. (2015). Fünfte Strategie: Redirect. In C. Löffler & F. Vogt (Hrsg.), *Strategien der Sprachförderung im Kita-Alltag* (S. 78-90). München: Ernst Reinhardt.
- Rempesberger, R. (2011). *Sensitive Responsivität. Zur Qualität pädagogischen Handelns im Kindergarten*. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Renz-Polster, H. (2010). *Kinder verstehen. Born to be wild: Wie die Evolution unsere Kinder prägt* (2. Auflage). München: Kösel.
- Richter, S. (2014). *Eine vorurteilsbewusste Lernumgebung gestalten*. Verfügbar unter: https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KiTaFT_richterII_2014-End.pdf/
- Schmidt, S. (2011). Wie Kinder beim Essen essen lernen. In G. Schönberger & B. Mehtfessel (Hrsg.), *Die Mahlzeit. Alte Laster oder neue Lust?* (S. 55-70). Wiesbaden: Springer VS.
- Schnorr, B. (2019). *Soziale Herkunft und Bildungssprache: Humankapitalinvestitionen in deutschen, türkischen und vietnamesischen Familien*. Wiesbaden: Springer VS.
- Schröder, L. & Keller, H. (2012). *Alltagsbasierte Sprachbildung* (nifbe-Themenhefte). Verfügbar unter: https://www.nifbe.de/images/nifbe/Infoservice/Downloads/Themenhefte/Alltagsbasierte_Sprachbildung_online.pdf/
- Siraj-Blatchford, I., Sylva, K., Muttock, S., Gilden, R., & Bell, D. (2002). Researching Effective Pedagogy in the Early Years. Research Report RR356. Verfügbar unter: <http://www.327matters.org/docs/rr356.pdf/>
- Snow, C. E. & Beals, D. E. (2006). Mealtime talk that supports literacy development. In R. W. Larson, A. R. Wiley & K. R. Branscomb (Eds.), *New directions for child and adolescent development, 2006* (111), 51-66.
- Staatsinstitut für Frühpädagogik (2018). *Essenssituationen sprachenregend gestalten: Sprachliche Bildung im Kita-Alltag umsetzen*. Verfügbar unter: https://www.ifp.bayern.de/imperia/md/content/stmas/ifp/booklet_essenssituationen.pdf/
- Steinig, W. (2016). Sprache, Bildung und soziale Herkunft. In J. Kilian, B. Brouer & D. Lüttenberg (Hrsg.), *Handbuch Sprache in der Bildung* (S. 68-98). Berlin: de Gruyter.
- Steinig, W. (2020). Bildungssprache in Elternhaus und Schule. In *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik*, 50, 47-70.
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B. & Elliott, K. (2003). The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) project: Findings from the pre-school period. Verfügbar unter: <https://www.researchgate.net/publication/237527842/>
- Szagon, G. (2019). *Sprachentwicklung beim Kind* (7. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Tournier, M. (2017). *Kognitiv anregende Fachkraft-Kind-Interaktionen im Elementarbereich. Eine qualitative-quantitative Videostudie*. Münster: Waxmann.
- van Dieken, Ch. & van Dieken, J. (2014). *Ganz nah dabei – Alltagssituationen in Kitas für 0- bis 3-Jährige. Arbeitsmaterial für Teamfortbildung, Ausbildung und Elternabend*. Berlin: Cornelsen-Verlag.
- Wadepohl, H. (2017). Die Gestaltung wertschätzender Interaktionen als eine Facette der Beziehungsqualität in der Kita. In H. Wadepohl, K. Mackowiak, K. Froehlich-Gildhoff & D. Weltzien (Hrsg.), *Interaktionsgestaltung in Familie und Kindertagesbetreuung* (S. 171-198). Wiesbaden: Springer.

Wagner, P. (2017). Der Ansatz vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung als inklusives Praxiskonzept. In P. Wagner (Hrsg.), *Handbuch Inklusion: Grundlagen vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung* (S. 22-41). Freiburg: Herder.

Walter-Laager, C., Pözl-Stefanec, E., Bachner, C., Rettenbacher, K., Vogt, F. & Grassmann, S. (2018a). *10 Schritte zur reflektierten alltagsintegrierten sprachlichen Bildung. Arbeitsmaterial für Aus- und Weiterbildungen, Teamsitzungen und Elternabende*. Graz: Karl-Franzens-Universität Graz.

Walter-Laager, C., Pözl-Stefanec, E., Gimplinger, C. & Mittschek, L. (2018b). *Gute Qualität in der Bildung und Betreuung von Kleinstkindern sichtbar machen. Arbeitsmaterial für Aus- und Weiterbildungen, Teamsitzungen und Elternabende*. Graz: Karl-Franzens-Universität Graz.

Wertfein, M. & Müller, K. (2012). *Gestaltung der Mahlzeiten in Kinderkrippen*. Verfügbar unter: https://www.ifp.bayern.de/imperia/md/content/stmas/ifp/infodienst_2012.pdf/

Wertfein, M. (2019). Sprachförderung beim Mittagessen in der KiTa. In *Meine Kita – Das didacta Magazin für die frühe Bildung*, (2), 8–10. Verfügbar unter: <https://fruehebildung.online/kita/konzepte/sprachfoerderung-beim-mittagessen-in-der-kita/>

Wertfein, M., Müller, K. & Danay, E. (2013), Die Bedeutung des Teams für die Interaktionsqualität in Kinderkrippen. In *Frühe Bildung*, 2 (1), 20-27.

Zehnbauer, A. & Jampert, K. (2009). Sprachförderung in allen Bildungsbereichen: Das Projekt „Sprachliche Förderung in der Kita“. In Ministerium für Generationen, Familie, Frauen und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.), *Kinder bilden Sprache – Sprache bildet Kinder. Sprachentwicklung und Sprachförderung in Kindertagesstätten* (S. 127-148). Münster.

Eva Pölzl-Stefanec, Christina Bachner,
Claudia Geißler, Tanja Sonnleithner,
Catherine Walter-Laager

ESSENSSITUATIONEN

GUTE INTERAKTIONSQUALITÄT

SICHERN UND SPRACHLICH BEGLEITEN

