

# **Die Praxis der Mahlzeitgestaltung in der Krippe**

## **Inszenierungen und Aufführungen eines Rituals**

Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades der Philosophie

Vorgelegt beim Fachbereich Kindheitspädagogik  
der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd

von  
Violeta Trninic  
Mutlangen

Abgabetermin der Dissertation: 20.04.2022

Erstgutachterin: Prof. Dr. Dagmar Kasüschke, Pädagogische Hochschule Schwäbisch  
Gmünd

Zweitgutachterin: Prof. Dr. Iris Nentwig-Gesemann, Freie Universität Bozen

---

# Inhalt

<b>1</b>	<b>Einleitung.....</b>	<b>1</b>
<b>2</b>	<b>Die Bedeutung der Alltagsgestaltung für die frühpädagogische Arbeit mit Klein(st)kindern .....</b>	<b>7</b>
	2.1 Bildungsprozesse in der Krippe .....	8
	2.2 Erkenntnisse aus der entwicklungspsychologischen Kleinkindforschung.....	12
	2.2.1 Mimetisches Lernen und inkorporiertes Wissen .....	14
	2.2.2 Leibphänomenologisches Bildungsverständnis.....	25
<b>3</b>	<b>Praxistheoretische Perspektive auf die Gestaltung der Alltagskultur .....</b>	<b>29</b>
	3.1 Praxeologisches Kulturverständnis .....	29
	3.2 Rituale aus performativitätstheoretischer Perspektive .....	37
	3.3 Das Ritual der Mahlzeit als Symbol sozialer Ordnungen .....	46
	3.4 Aktueller Forschungsstand zu Essenssituationen in KiTas.....	56
<b>4</b>	<b>Empirischer Zugang zu ritualisierten Praktiken der Mahlzeitgestaltung .....</b>	<b>61</b>
	4.1 Erkenntnisinteresse und Forschungsfragen.....	61
	4.2 Videographischer Zugang zu performativen Prozessen.....	64
	4.3 Entstehungszusammenhang und Zusammensetzung des Videomaterials .....	69
	4.4 Analyseperspektiven auf Praktiken der Mahlzeitgestaltung .....	72
	4.4.1 Phänomenologische Analyseperspektive .....	72
	4.4.2 Praxeologisch-wissenssoziologische Analyseperspektive .....	74
<b>5</b>	<b>Auswertungsergebnisse: Praktiken der Mahlzeitgestaltung .....</b>	<b>85</b>
	5.1 Phänomenologische Analysen: Die Mahlzeit als Differenzerfahrung .....	85
	5.2 Videobasierte Dokumentarische Interaktionsanalyse: Inszenierung und Aufführung von normorientierten Praktiken (Typus I).....	88
	5.2.1 Praktik der zeitlichen Taktung und der Handlungsfokussierung (Erwachsene) und des Wartens (Kinder).....	89
	5.2.2 Praktik des Vorbereitens – Verteilens – Anbietens: Die Erwachsenen als Dingwächter .....	97
	5.2.3 Praktik des Übergriffs: Verfügbarkeit von Kinderkörpern .....	111

---

5.2.4 „Felix, warte kurz, ja?“ – Praktik der Normwiederherstellung .....	121
5.2.5 Praktik der gewaltsamen Sanktionierung und Erniedrigung von Kindern .....	128
5.3 Phänomenologische Analysen: Die Mahlzeit als Gemeinschaftserlebnis ....	133
5.4 Videobasierte Dokumentarische Interaktionsanalyse: Inszenierung und Aufführung von beziehungsorientierten Praktiken (Typus II).....	135
5.4.1 „Magst du selber probieren zu schmieren?“ – Praktik der Beteiligung von Kindern .....	137
5.4.2 Praktik des feinfühligem und transparenten Vorgehens.....	139
5.4.3 „Weißt du, was da drin ist in dem Auflauf?“ – Praktik der Gesprächsinitiierung und des unbeschwerten Umgangs mit nicht normgerechtem Verhalten .....	149
5.4.4 Praktik der alltagsintegrierten Sprachförderung.....	151
5.4.5 „Dir ist das auch schon passiert“ – Praktik des verständnisvollen Umgangs bei Missgeschicken .....	155
5.4.6 Praktik der Klärung von Missverständnissen.....	167
5.4.7 Praktik des Quatschmachens .....	172
<b>6 Die Mahlzeit zwischen erwachsenenzentrierter und kindorientierter Praxis – Fazit und Diskussion.....</b>	<b>178</b>
6.1 Zusammenfassung der Ergebnisse .....	178
6.2 Bild vom Kind, didaktisches Handeln und Rolle der Fachkraft .....	182
6.3 Chancen für Professionalisierungsprozesse .....	194
6.4 Method(olog)ische Reflexionen.....	199
6.5 Abschließendes Resümee.....	200
<b>Literatur .....</b>	<b>204</b>

## 1 Einleitung

Immer mehr Kinder verbringen einen Großteil ihrer Kindheit in pädagogischen Institutionen (Rauschenbach, 2011; Schulz, 2016b). Neben der steigenden Anzahl an Kindern in Kindertageseinrichtungen, verlängert sich darüber hinaus die Dauer des Aufenthalts. Ein Drittel der Kinder (34,4%) bis drei Jahren besuchen in Deutschland eine Kinderkrippe (Statistisches Bundesamt, 2021). „Zur privaten Familienkindheit, Kindergartenkindheit und Schulkindheit scheint gleichsam so etwas wie eine ‚Krippenkindheit‘ hinzugetreten zu sein“ (Neumann, 2018, S. 163). Damit geht einher, dass immer mehr Kinder das Ritual der Mahlzeit in Institutionen erleben, da sie „immer häufiger (bis zu dreimal täglich) und immer länger (von der Krippe bis zum Ende der Schulzeit) in öffentlichen Einrichtungen der Bildung und Erziehung“ essen (Dietrich, 2016, S. 66). Vor diesem Hintergrund ist es umso wichtiger die pädagogische Praxis in frühpädagogischen Einrichtungen im Allgemeinen sowie die Mahlzeitgestaltung im Besonderen in den Blick zu nehmen (Schmidt, Roßbach & Sechtig, 2009).

„Eine gute Qualität in der Kleinkindbetreuung wird in Deutschland aktuell mit der Ausgestaltung eines »gut gelebten Alltags«, also der besonderen pädagogischen Beachtung von Alltagssituationen gleichgesetzt“ (Höhn, 2014, S. 21). Dies wird insbesondere dadurch begründet, da der „Alltag“ für Kinder in den ersten drei Lebensjahren „vorrangiges Lernfeld“ ist (Von der Beek, 2014, S. 33). Frühkindliche Erziehungs- und Bildungsprozesse von Klein(st)kindern vollziehen sich maßgeblich in Alltagssituationen (v. Dieken & v. Dieken, 2014, S. 9). Vor diesem Hintergrund hat die Gestaltung des Alltags in der Erziehungs- und Bildungsarbeit mit jungen Kindern eine hohe Bedeutung und rückt daher vermehrt in den Forschungsfokus (Alemzadeh & Nentwig-Gesemann, 2020). Dabei gehören Alltagssituationen, wie beispielsweise das Essen und Wickeln, zu den Schlüsselsituationen (Ferber, 2016; v. Dieken & v. Dieken, 2014), weil sie „die Handlungsgrundlage im Alltag“ (Haug-Schnabel, 2016, S. 3) bilden und in hohem Maße frühkindliche Bildungsprozesse unterstützen (Von der Beek, 2014). Insbesondere die Mahlzeitsituation nimmt einen Großteil des Krippenalltags ein (Täubig, 2016). „Bis zu fünf Mal am Tag begleiten pädagogische Fachkräfte in der Ganztagsbetreuung Babys und Kleinkinder dabei“ (Gutknecht & Höhn, 2017, S. 8).

Die Qualität der Ausgestaltung der Alltagssituationen im Allgemeinen und der Essenssituation im Besonderen hängt also zentral von der Frage ab, inwieweit die frühkindlichen Bildungsprozesse angeregt werden. Viernickel und Stenger (2010) unterscheiden bei frühkindlichen Bildungsprozessen zwischen vier Dimensionen. Darunter fallen die „soziale Dimension“ sowie die „Handlungsdimension“ und „identitätsorientierte Dimension“ (ebd., S. 177; Viernickel, 2008). Außerdem „kann frühkindliche Bildung als Aneignungs- und Ausdruckstätigkeit in Bezug auf kulturelles Wissen und kulturelle Praxen beschrieben werden“ (Viernickel & Stenger, 2010, S. 177). Das Ritual der Mahlzeit, als „Urmodell von Kultur“ (Zirfas, 2004b, S. 59), spielt hierbei eine zentrale Rolle, da es nicht nur die ‚kulturelle‘ Dimension beinhaltet, sondern in hohem Maße die anderen Dimensionen anspricht und damit die frühkindlichen Bildungsprozesse maßgeblich beeinflusst (Bodenburg & Kollmann, 2014; Gutknecht, 2012; Höhn, 2014).

Grundsätzlich wird bei Bildungsprozessen von null- bis dreijährigen Kindern in Alltagssituationen bzw. -ritualen zentral die praktische Dimension hervorgehoben (Viernickel & Stenger, 2010; Nohl & Wulf, 2013). Eine praxistheoretische Perspektive geht davon aus, dass Erziehungs- und Bildungsprozesse über die Inszenierungen und Aufführungen von Praktiken hervorgebracht werden (Wulf & Zirfas, 2007), wobei unter Praktiken „Bewegungen und Aktivitäten des Körpers“ (Reckwitz, 2003, S. 290) und die im Geschehen „‘verwendeten‘ materialen Artefakten“ (ebd., S. 289) gemeint sind. Rituale als „*cultural performance*“ (Wulf, Göhlich & Zirfas, 2001, S. 9) und als „*körperliche Praktiken*“ (Gugutzer & Staack, 2015, S. 12) stellen kulturelle und soziale Wirklichkeit her und sind in hohem Maße an Erziehungs- und Bildungsprozessen in der frühen Kindheit beteiligt (Wulf, 2004c).

Ihre Bildungswirkung entfalten sie insbesondere durch ihren körperlichen Bezug. Die Bedeutung der Körperlichkeit für Erziehungs- und Bildungsprozesse betont insbesondere die leibphänomenologische Perspektive, die den leiblich-sinnlichen Zugang von Kindern zur Welt betont und sich von einem naturwissenschaftlich-rationalen Bildungsverständnis distanziert (Meyer-Drawe, 1982; Schäfer, 2010b). Stattdessen wird die Bedeutung von vorreflexiven sowie körperbezogenen und emotionalen Erfahrungen, die im sozialen Austausch gemacht werden, für den kindlichen Bildungsprozess betont (Stieve, 2011; Stenger, 2002; Schultheis, 1998). Durch die Teilhabe an Ritualen erwerben

Kinder bereits in der frühen Kindheit vor allem ein praktisches und soziales Wissen, was sie dazu befähigt, sich in ihrem sozialen und kulturellen Umfeld angemessen zu verhalten (Wulf, 2004c). Durch die erworbene „körperbezogene, präreflexive Handlungsfähigkeit [...] können sie als basale Bildungsprozesse verstanden werden“ (Sting, 2009, S. 71).

Das Erlernen dieses praktischen, körperbasierten Wissens ist insbesondere durch die mimetischen Fähigkeiten möglich, womit die Nachahmungsfähigkeit des Menschen gemeint ist (Schäfer, 2010; Wulf, 2005). Entwicklungspsychologisch sind insbesondere Kinder in den ersten drei Lebensjahren in der Lage sich anderen Menschen, vor allem jedoch den erwachsenen Bezugspersonen, ähnlich zu machen (Tomasello, 2006). Soziokulturelle Theorien aus der Entwicklungspsychologie betonen die natürliche Neigung zur Nachahmung und unterstreichen grundsätzlich die Bedeutung des soziokulturellen Kontextes für die Entwicklung von Kindern (Siegler, Eisenberg, DeLoache & Saffran, 2016). Dabei steht insbesondere die soziale Interaktion zwischen Jüngeren und Älteren im Vordergrund, durch die Kinder Denk- und Verhaltensformen der jeweiligen sozialen Gruppe erwerben (Berk, 2005). Durch die Teilhabe an alltäglichen Situationen und durch ein beiläufiges und implizites Lernen in der frühen Kindheit (Weigl, 2009), erwerben Kinder ein praktisches und körperbezogenes Wissen, weshalb auch von „sozialisierten Körpern“ gesprochen wird (Hillebrandt, 2016, S. 78),

Bei dieser Einsozialisierung können jedoch auch „soziale Machtverhältnisse inkorporiert“ (Wulf, 1996, S. 169) und stabilisiert werden (Friebertshäuser, 2004). Grundsätzlich werden über die Inszenierung und Aufführung von Ritualen soziale Ordnungen hervorgebracht und die Beziehungen unter den Teilnehmenden symbolisch dargestellt (Gugutzer & Staack, 2015). Insbesondere das Ritual der Mahlzeit fungiert als „Spiegelbild der sozialen Beziehungen“ (Jasmund, 2018, S. 98) und war schon immer weitaus mehr als reine Nahrungsaufnahme (Schönberger & Methfessel, 2011). Rituale als „*symbolische Aufführungen*“ (Wulf, 1996, S. 169) produzieren durch ihren performativen Vollzug von Praktiken soziale Ordnungen, die maßgeblichen Einfluss auf der Beziehungs- und Interaktionsebene zwischen den Akteuren nehmen und damit bestimmen, auf welcher Art und Weise sich die Teilnehmenden begegnen und ob hierbei Gemeinschaft oder Differenz innerhalb der Akteure erzeugt wird (Audehm, 2011; Stollberg-Rilinger, 2013).

Da Rituale permanent im (pädagogischen) Alltag inszeniert und aufgeführt werden, bestimmen sie maßgeblich die Herstellung von Wirklichkeit und damit grundsätzlich das Erfahren und Erleben von Kindern (Schulz, 2016a; Wulf, 2004c). Rituale spielen durch ihren handlungspraktischen Charakter sowie ihre „*nichtsprachliche* Performativität“ (Nohl & Wulf, 2013, S. 4) für kindliche Erziehungs- und Bildungsprozesse in den ersten drei Lebensjahren eine zentrale Rolle. Da sie jedoch grundsätzlich „Reflexivität ausschalten“ (Luhmann, 1984, S. 613), ist es umso wichtiger Rituale im pädagogischen Alltag in den Blick zu nehmen und der Reflexion zugänglich zu machen. Dies gilt insbesondere für Mahlzeitsituationen, da sie für die kindliche Entwicklung in den ersten drei Lebensjahren sehr bedeutsam sind (Höhn, 2014; Von der Beek, 2014; Weber & Kempf, 2009). Diese Perspektiven spielen trotz ihrer Bedeutung beim Thema Mahlzeit in der erziehungswissenschaftlichen Forschung eine eher untergeordnete Rolle (Rose, Seehaus & Schneider, 2016; Schulz, 2016a, 2016b; Täubig 2016).

Die vorliegende Arbeit setzt hier an. Sie fokussiert das situative Tun und analysiert die wirklichkeitskonstitutiven Prozesse im Vollzug der Mahlzeitgestaltung (Budde & Eckermann, 2021). Werden Rituale als „Inszenierungen, Arrangements und Aufführungen von Körpern“ (Wulf, 2005, S. 117) verstanden, stehen „deren Qualität und das *Wie* ihrer Inszenierung und Aufführung im Mittelpunkt“ des Forschungsinteresses (Wulf & Zirfas, 2007, S. 18). Das Erkenntnisinteresse dieser Arbeit bezieht sich daher grundsätzlich auf die Fragestellungen, *wie Praktiken* im Ritual der Mahlzeit *inszeniert* und *aufgeführt* werden. Darüber hinaus spielen die hervorgebrachten *sozialen Ordnungen* sowie die *Beziehungs- und Interaktionsgestaltungen* zwischen den Teilnehmenden eine entscheidende Rolle. Außerdem wendet sich die Arbeit der Frage zu, welche handlungsleitenden Orientierungen, welches implizite und inkorporierte Wissen, welcher *Habitus* sich im Material dokumentiert.

Vor diesem Hintergrund ergibt sich folgende Gliederung: Zu Beginn wird die Bedeutung der Alltagsgestaltung für die frühpädagogische Arbeit mit Klein(st)kindern erläutert. Im Anschluss wird die Frage geklärt, was unter Bildung in der Krippe zu verstehen ist. Hierfür werden die Dimensionen der frühkindlichen Bildungsprozesse nach Viernickel und Stenger (2010) erläutert. Danach wird auf die Bedeutung der Alltagskultur und ihrer Rituale auf die kindliche Entwicklung eingegangen. Hierzu wird auf den Prozess der

Enkulturation und auf entwicklungspsychologische Grundlagen Bezug genommen, wobei insbesondere soziokulturelle Lerntheorien der Entwicklungspsychologie herangezogen und die Bedeutung der Mimesis und des inkorporierten Wissens hervorgehoben werden. Vor diesem Hintergrund wird ein leibphänomenologisches Bildungsverständnis abgeleitet (Kap. 2).

Anschließend wird die praxistheoretische Perspektive auf die Gestaltung von Alltagskultur erläutert. Dabei werden trotz vielfältiger und unterschiedlicher Theorieansätze innerhalb der Praxistheorien die Gemeinsamkeiten praxeologisch ausgerichteter Autoren/Autorinnen hervorgehoben, wobei hierbei insbesondere die Arbeiten von Reckwitz dienen. Außerdem wird der Praxisbegriff der Praxeologischen Wissenssoziologie und der Dokumentarischen Methode nach Bohnsack ausgeführt und dargelegt, warum dieser für die Arbeit geeignet ist. Darüber hinaus wird auf den Begriff der Performativität eingegangen, wobei hierbei maßgeblich auf die Arbeiten von Wulf Bezug genommen wird, dessen Performativitätsverständnis zentral durch die Begriffe der ‚Inszenierung‘ und ‚Aufführung‘ gekennzeichnet ist. Ferner wird am Beispiel von kulturanthropologischen Analysen aufgezeigt, wie über die performative Inszenierung und Aufführung von Praktiken im Ritual der Mahlzeit soziale Ordnungen hervorgebracht werden. Des Weiteren wird der aktuelle Forschungsstand zu Essenssituationen in Kindertageseinrichtungen dargestellt (Kap. 3).

Im nachfolgenden Kapitel der empirischen Umsetzung wird zunächst das Erkenntnisinteresse sowie die daraus ergebenden Forschungsschwerpunkte und Fragestellungen erläutert. Daran anknüpfend wird die Erhebungsmethode der Videographie und ihre Geeignetheit zur Beantwortung der Forschungsfragen aufgeführt. Darüber hinaus wird die phänomenologische und die praxeologisch-wissenssoziologische Analyseperspektive sowie die Vorgehensweise bei der empirischen Auswertung dargestellt (Kap. 4.).

Im Anschluss werden die Auswertungsergebnissen erläutert, wobei eine Unterteilung zwischen phänomenologischen Analysen und der Videobasierten Dokumentarischen Interaktionsanalyse erfolgt. Es werden die Rekonstruktionen von zwei Typen der Mahlzeitgestaltung in der Kinderkrippe dargestellt, die zur Hervorbringung unterschiedlicher sozialer Ordnungen geführt haben und demzufolge durch unterschiedliche Beziehungs- und Interaktionsgestaltungen zwischen den Teilnehmenden gekennzeichnet sind (Kap. 5).



Die Arbeit rundet ein Fazit und eine Diskussion ab. Dabei werden zunächst die Ergebnisse anhand ausgewählter Interpretationsergebnisse zusammengefasst und anschließend mit den Ansprüchen einer professionellen frühpädagogischen Praxis im Sinne des Common Sense kontrastiert. Hierzu werden die Aspekte ‚Bild vom Kind‘, ‚didaktisches Handeln‘ und ‚Rolle der pädagogischen Fachkraft‘ als Reflexionsfolie hinzugezogen. Des Weiteren wird der audio-visuelle Zugang zur pädagogischen Praxis und insbesondere hinsichtlich der Professionalisierung von pädagogischen Fachkräften diskutiert. Außerdem werden Möglichkeiten erläutert, wie bereits in der Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte die Reflexivität gefördert werden kann. Abschließend werden auf Basis method(olog)ischer Reflexionen die Grenzen und Potentiale der Arbeit ausgelotet (Kap. 6).

## **2 Die Bedeutung der Alltagsgestaltung für die frühpädagogische Arbeit mit Klein(st)kindern**

Ausgangspunkt der frühpädagogischen Arbeit in Krippen bildet die Gestaltung des Alltags (Ahnert & Schnurrer, 2006; Alemzadeh & Nentwig-Gesemann, 2020; v. Dieken, 2015, Ostermayer, 2007). Das pädagogische Handeln ist weniger auf gezielte Beschäftigungen ausgerichtet, sondern ist vielmehr von Alltagssituationen geprägt (Ostermayer, 2007; Weigl, 2009). Dabei ist von hoher Bedeutung, dass ein an den Bedürfnissen von Klein(st)kindern orientierter Krippenalltag arrangiert wird (Kempf, 2009; Maywald, 2013). Frühpädagogische Alltagssituationen, wie beispielsweise Essen, Wickeln und Schlafen, gehören zu den „Schlüsselsituationen in der Krippe“ (v. Dieken & v. Dieken, 2014, S. 9). Diese Schlüsselsituationen nehmen einen Großteil des Krippenalltags ein und weisen eine hohe Interaktionsdichte zwischen pädagogischen Fachkräften und Kindern auf (Ferber, 2016; Gutknecht, 2016; Gutknecht & Höhn, 2017). Darüber hinaus bilden sie „die Handlungsgrundlage im Alltag“ (Haug-Schnabel, 2016, S. 3). Gleichzeitig unterstützen Schlüsselsituationen in hohem Maße kindliche Lern- und Bildungsprozesse im Kleinkindalter, da sie alle Sinne ansprechen und „als Lernfelder keinen Kompetenzbereich unberücksichtigt“ (Von der Beek, 2014, S. 134) lassen (Becker-Stoll, Niesel & Wertfein, 2014). „In diesen Alltagssituationen finden wesentliche Bildungsprozesse statt, die die Grundlage für alle späteren Erfahrungen im Leben des Kindes legen“ (v. Dieken & v. Dieken, 2014, S. 9).

Bei der Mahlzeit handelt es sich um eine Situation, die „in hohem Maße den Erziehungsalltag“ (Täubig, 2016, S. 7) beeinflusst. Nach Gutknecht (2012, S. 86) gehören Essenssituationen zu den „bildungsrelevanten Alltagssituationen“. Höhn (2014, S. 19) geht in ihrem Beitrag „Bildungsort Mahlzeit“ darauf ein, dass beim Essen unterschiedliche Kompetenzbereiche, wie beispielsweise naturwissenschaftliche, sprachliche, feinmotorische, personale und soziale Kompetenzen angeregt werden. Bodenburg und Kollmann (2014, S. 269) sprechen vom „Essen als Lernfeld“ und gehen unter anderem auf die sinnlichen Erfahrungen, die während des Essens gemacht werden, wie zum Beispiel das Schmecken und Saugen sowie das Tasten und Zerkrümeln von Nahrung, ein.

## 2.1 Bildungsprozesse in der Krippe

Vor diesem Hintergrund spielen Alltagssituationen für Kinder in den ersten drei Lebensjahren dahingehend eine bedeutsame Rolle, da über ihre pädagogische Ausgestaltung frühkindliche Bildungsprozesse initiiert werden (Gutknecht, 2016; Gutknecht & Höhn, 2017; Kroll & Boos-Hammes, 2009; v. Dieken & v. Dieken, 2014). Viernickel und Stenger (2010) unterteilen in ihrem Beitrag „Didaktische Schlüssel in der Arbeit mit null- bis dreijährigen Kindern“ frühkindliche Bildungsprozesse in vier Dimensionen. Beim Alltagsritual der Mahlzeit können – bei entsprechender Ausgestaltung – alle Dimensionen angeregt und damit kindliche Bildungsprozesse positiv beeinflusst werden. Zu Beginn gehen die Autorinnen auf die soziale Dimension ein und unterstreichen damit die Bedeutung von Beziehungen für den Bildungsprozess von Kleinkindern. „Solche Bindungs- oder bindungsähnlichen Beziehungen gelten als Voraussetzung dafür, dass sich Kleinkinder voller Aufmerksamkeit ihrer Umwelt zuwenden und diese aktiv und konzentriert erkunden können und wollen“ (Viernickel & Stenger, 2010, S. 177). Blickkontakt und Zugewandtheit sowie aufmerksames Zuhören der Fachkräfte unterstützen den Beziehungsaufbau sowie das Zusammengehörigkeitsgefühl (Viernickel, 2008). Dabei bietet sich die Mahlzeitsituation in hohem Maße „zur Beziehungsförderung zwischen Erzieherin und Kind“ an (Kroll & Boos-Hammes, 2009, S. 171f.). Für den Vollzug von Alltagssituationen im Allgemeinen und die Praxis der Mahlzeitgestaltung im Besonderen ist daher wichtig, dass pädagogische Fachkräfte Kindern mit Respekt und Wertschätzung begegnen. Insbesondere in der Fütterinteraktion zeigt sich dies durch achtsame und feinfühlig Körperbewegungen (Gutknecht, 2012). Dazu gehört darüber hinaus, dass pädagogische Fachkräfte Kinder in ihrer sprachlichen Entwicklung unterstützen. „Beim Essen in der Krippe geht es [...] nicht nur um primäre Bedürfnisbefriedigung. Zum Erleben in der Gemeinschaft gehören auch eine ruhige und angenehme Atmosphäre und das Tischgespräch“ (Ferber, 2016, S. 113). Stenger (2010a) betont in diesem Zusammenhang die Sozialität und ihre Bedeutung für die kognitive Entwicklung von Kindern. Mit ca. neun Monaten entwickelt das Kind die Fähigkeit „der gemeinsam geteilten Aufmerksamkeit, in der sich das Kind mit einer Bezugsperson auf gemeinsam betrachtete Objekte (z.B. Rassel, Löffel) bezieht“ (Stenger, 2010a, S. 52). Kinder beginnen dabei erwachsene Bezugspersonen und Peers zu beobachten und nachzuahmen, wodurch sich ihre Erfahrungs- und Lernmöglichkeiten enorm erweitern. Pädagogische Fachkräfte haben vor diesem Hintergrund die Möglichkeit, Lernanlässe zu gestalten, indem sie

kooperative Handlungen zwischen ihnen und den Kindern sowie mit Peers unterstützen. Beispielsweise können Fachkräfte bewusst die Kommunikation zwischen Kindern fördern und „auf die Entdeckungen des anderen aufmerksam machen und Fragen stellen, die zu gemeinsamen Handlungen [...] führen“ (ebd., S. 54). Diese Lerngelegenheiten können besonders in einer Tischgemeinschaft initiiert werden, indem Kinder angeregt werden „einander wahrzunehmen“ und zum Beispiel darauf „aufmerksam [gemacht werden], dass ein Kind auf die Schüssel wartet“ (v. Dieken, Lübke & v. Dieken, 2012, S. 72). Ferner können Kinder dazu ermutigt werden für ihre Peers den Tisch zu decken (Höhn, 2014).

Als zweite Dimension führen Viernickel und Stenger (2010) die Handlungsdimension auf. Diese Dimension unterstreicht das Bild vom Kleinkind als Subjekt, das sich seine Umwelt aktiv aneignet und in seiner Selbstbildung durch die erwachsenen Bezugspersonen unterstützt werden soll. Die Aneignung von Wissen ist dabei maßgeblich mit praktischem Tun verknüpft und verläuft in den ersten drei Lebensjahren zentral über die sinnlichen und körperlichen Erfahrungen (ebd.). Das selbstständige Be-Greifen fördert dabei nicht nur die kindliche Wahrnehmung und motorische Entwicklung, sondern ist darüber hinaus grundlegend mit der kognitiven und sprachlichen Entwicklung verknüpft (Viernickel, 2008). Aus neurobiologischer Perspektive ist die Unterstützung der kindlichen Eigenaktivität dahingehend so bedeutsam, da durch die selbstständige Aufgabenbewältigung Hormone freigesetzt werden, „die positive Emotionen auslösen und somit Belohnungscharakter haben“ (Viernickel & Stenger, 2010, S. 177). Als Konsequenz für die Praxis der Mahlzeitgestaltung in Krippen bedeutet dies, dass Kinder „die gesamte Palette des Bestecks angeboten“ (v. Dieken, Lübke & v. Dieken, 2012, S. 69) bekommen sollen, um so die selbstständige Nahrungsaufnahme lernen zu können. Weiteres Ess-Equipment wie beispielsweise Schüsseln und Krüge sowie Gläser und Teller sollten für Kinder gut erreichbar sein. Außerdem sollte das Ess-Werkzeug von Größe und Gewicht für Klein(st)kinder handhabbar sein und dadurch ein selbstständiges Auffüllen ermöglichen (Gutknecht, 2017; v. Dieken, Lübke & v. Dieken, 2012; v. Dieken, 2015). Für ein selbstständiges und sicheres Handeln beim Essen benötigen Kinder außerdem „Schöpfgerätschaften, die für die Kinder handhabbar sind“, „standfestes Geschirr“ (Höhn, 2014, S. 20) sowie rutschsichere Tischdecken und Gläser mit einem dicken Griff (Franz, 2012; Kroll & Boos-Hammes, 2009; v. Dieken, 2015). Ferner sollte das Mobiliar ebenso kindgerecht sein, indem beispielsweise den Kindern

Hockern zur Verfügung gestellt werden, die ein autonomes Hinsetzen und Aufstehen ermöglichen. Dabei ist zu beachten, dass die Sitzgelegenheiten den Bodenkontakt der Füße gewährleisten, um den Kindern dadurch Stabilität und Armfreiheit und damit schlussendlich Teilhabe an der Mahlzeitgestaltung zu ermöglichen (Ferber, 2016; Gutknecht, 2017; Höhn, 2014; Von der Beek, 2014). Außerdem soll das „Essen mit allen Sinnen“ (Ferber, 2016, S. 113) ermöglicht werden. Kinder sollen dabei die Möglichkeit haben, „auch mit den Fingern zu essen“ (ebd., S. 114), denn „die Eigenschaften der Lebensmittel mit den Händen und dem Mund zu erspüren, ist ein wichtiger Lernprozess für Kinder“ (v. Dieken, 2015, S. 80).

Des Weiteren verweisen Viernickel und Stenger (2010) auf die identitätsorientierte Dimension, womit die Bildung der Persönlichkeit des Kindes gemeint ist. Darunter zählt beispielsweise das Wissen darüber, welche Eigenschaften mich auszeichnen und „was mich von anderen unterscheidet“ (Viernickel, 2008, S. 204). Im Vergleich zu anderen Altersgruppen wird die Persönlichkeit von null- bis dreijährigen Kindern in besonderer Weise von den sozialen Interaktionen geformt. Die Erfahrungen, die das Kind mit seinen Bezugspersonen macht, prägen das eigene Selbstbild und das Selbstwertgefühl. Vor allem sind die Erwachsenen an der Formung des kindlichen Selbstbildes beteiligt und beeinflussen durch ihre Umgangsformen, ob sich dieses positiv oder negativ entwickelt. Die erwachsenen Reaktionen auf die kindlichen Gefühle und Handlungen entscheiden darüber, wie sich Kinder selbst wahrnehmen und welche Bedeutung sie sich selbst beimessen. Hierbei ist wichtig, dass erwachsene Bezugspersonen die kindlichen Signale wahrnehmen und einbeziehen (ebd.). Das schließt darüber hinaus die Handlungsebene ein, denn Kinder brauchen für ihre ersten Erkundungen und selbstständigen Handlungen positive Rückmeldung und Unterstützung von den Erwachsenen. „Lässt sie [die Frühpädagogin] den Kleinkindern Zeit und Gelegenheit, Dinge selbst zu erledigen und Lösungen eigenständig zu entdecken, [...] gibt es den Kindern ein profundes Bewusstsein eigener Handlungsfähigkeit und das grundlegende Gefühl des Geachtet-Werdens mit auf den Weg“ (Viernickel, 2008, S. 207). Die Mahlzeitsituation kann dabei in besonderem Maße die Persönlichkeitsentwicklung von Krippenkindern unterstützen. Beispielsweise hat jedes Kind die Möglichkeit zu entscheiden, ob, was und wie viel es essen möchte (Ferber, 2016). „Jedes Kind hat genügend Zeit, in Ruhe zu essen“ und „darf dann aufhören zu essen, wenn es satt ist, auch wenn noch Reste auf dem Teller sind“ (v. Dieken & v. Dieken, 2014, S. 37). Die Signale des Kindes werden ernst genommen (Gutknecht,

2012). Dabei sind Kinder auf feinfühligere pädagogische Fachkräfte angewiesen, die beispielsweise in einer Füttersituation das Wegdrehen des Kopfes akzeptieren und das weitere Füttern einstellen (Dieken, Lübke & v. Dieken, 2012; Gutknecht & Höhn, 2017). Ferner soll kein Probieerzwang herrschen und vermieden werden, dass Fachkräfte den Kindern bestimmte Nahrungsmittel oder Speisen aufdrängen (v. Dieken & v. Dieken, 2014). „Wenn Kinder von Anfang an lernen können, was ihnen gut tut und was ihnen schmeckt, ist das die beste Grundlage für ein ungestörtes, lustvolles und gesundes Essverhalten“ (v. Dieken, 2015, S. 82). Die pädagogischen Fachkräfte akzeptieren und unterstützen Kinder in ihrer Selbstständigkeit und bei der Entwicklung eines persönlichen Geschmacks (Kroll & Boos-Hammes, 2009). Sie geben Hilfestellung, wenn es die Situation erfordert und von den Kindern ausgedrückt wird. Grundsätzlich haben sie jedoch ein Vertrauen in die kindliche Handlungs- und Entscheidungsfähigkeit sowie in ihr natürliches Hunger- und Sättigungsgefühl (Ferber, 2016; Dieken, Lübke & v. Dieken, 2012). So können Kinder unter anderem „Selbstregulation bei Körpersignalen wie Hunger, Durst, Sättigung entwickeln“ (Höhn, 2014, S. 19).

Nach Viernickel und Stenger (2010) wird Bildung in den ersten drei Lebensjahren vor allem als kulturelle Bildung verstanden. Diese Dimension kann als „Aneignungs- und Ausdruckstätigkeit in Bezug auf kulturelles Wissen und kulturelle Praxen beschrieben werden“ (ebd., S. 177). Dabei eignen sich Kinder insbesondere im Alltag kulturelle Wissens- und Handlungsformen an (Stenger, 2010a). In diesen Prozessen geht es dabei nicht ausschließlich darum, dass Kinder ein kulturspezifisches Wissen und Handeln erwerben, sondern sich vielmehr im Rahmen ihrer Möglichkeiten mit der eigenen Kultur auseinandersetzen und an ihrer praktischen Hervorbringung mitwirken (Viernickel & Stenger, 2010). Wie bereits in der Handlungsdimension beschrieben, verlaufen diese Bildungsprozesse bei null- bis dreijährigen Kindern maßgeblich über die sinnlichen und körperlichen Erfahrungen, die sie in der Beziehung mit ihren Bezugspersonen und der dinglichen Umwelt machen (Stenger, 2010a). „Gemeinsame Mahlzeiten als soziokulturelles Erlebnissfeld“ (Bodenburg & Kollmann, 2014, S. 268) bieten den Kindern dabei in besonderer Weise die Möglichkeit Kultur zu erwerben und gleichzeitig Gestalter esskultureller Praktiken zu sein. Zum einen gibt es beispielsweise eine „ansprechend präsentierte Auswahl an Lebensmitteln“ und der „Tisch ist mit einer Tischdecke gedeckt“ (v. Dieken & v. Dieken, 2014, S. 24). Außerdem gibt es eine „Hinführung zu einer aus mitteleuropäischer Sicht ausgewogenen, »gesunden« Ernährung mit einer frühen Prägung

des Geschmacksinns“ (Höhn, 2014, S. 19). Darüber hinaus werden Kinder durch die Erwachsenen in die kulturellen Tischsitten eingeführt, wobei das konkrete Vorleben von erwachsenen Bezugspersonen bei Kindern unter drei Jahren wirksamer ist als wortreiche Erklärungen (Bodenburg & Kollmann, 2014). „Sie [die pädagogische Fachkraft] gibt Assistenz und führt auch in das Verhalten bei Tisch und die Kulturtechniken ein“ (Gutknecht & Höhn, 2017, S. 82). Dies gilt gleichermaßen für den Umgang mit Ess-Werkzeug und den Ess-Utensilien (Dieken, Lübke & v. Dieken, 2012; Gutknecht & Höhn, 2017). Zum anderen sind Kinder „Schöpfer ihrer eigenen Kultur“ (Viernickel & Stenger, 2010, S. 177), d.h. es bedarf grundsätzlich einer angemessenen Beteiligung von Klein(st)kindern am praktischen Vollzug der Mahlzeitgestaltung. Wie bereits in der Handlungsdimension aufgeführt, muss dies im konkreten Handeln den Kindern ermöglicht werden. „Kinder sind soziale und kulturelle Wesen, die ein Recht darauf haben, [...] vielfältige kulturelle Praxen kennenzulernen. Diese bilden wesentliche Voraussetzungen für die Teilhabe an Kultur und Gemeinschaft“ (Stenger, 2010a, S. 60).

Die Bedeutung der Alltagsgestaltung bzw. Alltagskultur für Kinder in den ersten drei Lebensjahren soll im Nachfolgenden mit entwicklungspsychologischen Grundlagen begründet werden. Dabei werden insbesondere Rituale in den Blick genommen, wobei die Mahlzeitsituationen besondere Aufmerksamkeit erfahren. Zur Begründung werden schwerpunktmäßig die soziokulturellen Lerntheorien der Entwicklungspsychologie herangezogen sowie auf die Bedeutung des mimetischen Lernens und inkorporierten Wissens für das Kleinkindalter eingegangen. Zuvor wird jedoch grundsätzlich auf den Zusammenhang von Erziehung und Kultur hingewiesen sowie der Begriff der Enkulturation erläutert.

## **2.2 Erkenntnisse aus der entwicklungspsychologischen Kleinkindforschung**

Kinder werden von Geburt an in die sie umgebende Kultur eingeführt. Dabei werden sie – insbesondere von Erwachsenen – mit der Lebensweise des kulturellen Kontextes vertraut gemacht und eignen sich dadurch ihre Denk- und Handlungsvorstellungen an. Dieser Prozess wird als Enkulturation verstanden und meint den Erwerb von grundlegenden kulturellen Basiskompetenzen, worunter auch das Essen und die Teilhabe an einer Tischgemeinschaft zu zählen sind (Woolfolk, 2008). Grundsätzlich stellt die Enkulturation die Weitergabe und den Erhalt einer kulturellen Lebensweise an die

nächste Generation sicher (Raithel, Dollinger & Hörmann, 2005). Die Weitergabe von Kultur an die nächste Generation vollzieht sich über Erziehungsprozesse insbesondere in alltäglichen, wiederkehrenden Situationen. Keller (2011) verwendet hierbei den Begriff der ‚Alltagskultur‘ und betont damit die Überlieferung kultureller Basisfähigkeiten im Rahmen von Alltagssituationen, wie beispielweise beim Essen.

Dass es einen engen Zusammenhang zwischen dem Essen mit Kindern und Erziehungsprozessen gibt, verdeutlicht Seichter (2012) in ihrem Buch „Erziehung und Ernährung“. Dabei wird im Rahmen einer etymologischen Analyse der zwei Begriffe darauf aufmerksam gemacht, dass die Begriffe ‚Erziehung‘ und ‚Ernährung‘ in ihrer Bedeutung in allen westlichen Sprachen generell eng miteinander zusammenhängen (Seichter, 2016, S. 115). Seichter (2012, S. 179) macht in ihren Ausführungen deutlich, dass es beim Essen weitaus mehr als um reine Bedürfnisbefriedigung geht, sondern vielmehr darum, dass kulturelle Lebensweisen dargestellt und damit auch kulturelle Vorstellungen und Praktiken „einverleibt werden“. Die Erziehungspraxis schließt demnach grundsätzlich eine Einführung in die kulturellen Praktiken ein bzw. kann ohne die Weitergabe der eigenen kulturellen Lebensform nicht erfolgen (Friebertshäuser, 2004, S. 30). Mollenhauer (1985) macht in seinem Buch „Vergessene Zusammenhänge“ darauf aufmerksam, dass in Erziehungsprozessen meist implizit Normen und Werte sowie Menschenbilder einer Kultur vermittelt werden.

„Ein notwendiges, nicht hintergebares Element allen Erziehungsgeschehens ist die Tatsache, daß wir, die Erwachsenen, die Gestalt unseres eigenen Lebens den Kindern gegenüber präsentieren. In bestimmter Ordnung oder Struktur – nämlich der unseres eigenen kulturellen Daseins – wird im Kinde etwas für die Menschwerdung Fundamentales hervorgebracht: die Kultur“ (Mollenhauer, 1985, S. 32).

Erziehung ist demnach kein neutrales Geschehen, sondern ist vom spezifischen kulturellen Kontext und seinen Norm- und Wertvorstellungen durchdrungen.

„Erziehung ist deshalb zuallererst Überlieferung, Mitteilung dessen, was uns wichtig ist. Kein pädagogischer Akt ist denkbar, in dem der Erwachsene nicht etwas über sich und seine Lebensform mitteilt, willentlich oder unwillkürlich“ (Mollenhauer, 1985, S. 20).

Kindertageseinrichtungen als Erziehungsräume überliefern in der pädagogischen Praxis Kultur, da Institutionen grundsätzlich „geronnene *Kultur*“ (Eder, 1997, S. 159) sind und „[p]ädagogische Institutionen [...] in den Bereich der kulturellen Institutionen“ fallen (Liebau, Schuhmacher-Chilla & Wulf, 2001, S. 9f.). Ihre Aufgabe ist es in diesem Kontext kulturelles Wissen zu überliefern und weiterzugeben (ebd.). Diese Vermittlung



findet insbesondere in der frühen Kindheit statt, wenn die bestehenden gesellschaftlich-kulturellen Normen, Werte und Verhaltensweisen erworben werden (Kron, 2009). Die Erziehungspraxis hat demnach auch die Funktion, bestimmte Lernarrangements zu entwickeln, die eine Beteiligung an der Kultur sicherstellen und es dem Kind dadurch ermöglichen, die gegebenen kulturelle Lebensweisen zu erwerben (Schultheis, 1998).

Loch (1968) beschreibt, dass das Erziehungsgeschehen eine soziale Funktion für die Übernahme des kulturellen Kontextes übernimmt und betont, dass der Mensch aufgrund seiner Instinktarmut zu Beginn seines Lebens von anderen Menschen abhängig ist und beim Prozess der Aneignung von Kultur Erziehung benötigt. Insbesondere in den ersten Lebensjahren ist das Kind auf die interaktive Bezugnahme seiner Umwelt angewiesen. Hierbei kommt nach Loch (1968) die pädagogische Seite der Kultur zum Tragen.

„Die spezifisch pädagogische Betrachtung der Kultur sieht den Menschen nicht primär als bereits *in der Kultur* befindlich, sondern *auf dem Wege zur Kultur*, beim Lernen der Kultur, beim Hineinwachsen in sie und Geprägtwerden durch sie. Durch diesen Lernprozeß der ‚Enkulturation‘ wächst der einzelne in die typische Kulturgestalt hinein, die in der von ihm vorgefundenen Kultur“ (Loch, 1968, S. 167).

Bei diesem Prozess werden die kulturellen Lebensweisen übernommen und dargestellt, wobei jeder Mensch sie auf seine individuelle Art und Weise vollzieht. Loch (1968, S. 169) betont diese Individualität eines jeden Menschen und macht ferner darauf aufmerksam, dass das Erlernen von Kultur sich vor allem in ihrem Vollzug realisiert, d.h. dann, wenn der Mensch „ihre Gebilde aktiv ergreift, sie handelnd zu verwirklichen sucht, sich in ihnen übt, mit ihnen neue Gebilde produziert“. Diese Ansicht bringt den handlungspraktischen Charakter von Erziehung und die Bedeutung des praktischen Vollzugs sowie der Interaktion mit Menschen und Dingen für das Lernen von Kultur zum Ausdruck.

### *2.2.1 Mimetisches Lernen und inkorporiertes Wissen*

Dass Menschen von Geburt an die Fähigkeit besitzen Kultur zu erwerben beschreibt Keller (2011) in ihrem Buch „Kinderalltag“. Kultur ist nach ihrer Definition „die *Anpassungsstrategie* der Menschen an ihre Umwelt, an die Herausforderungen, an die Einschränkungen und an die Möglichkeiten, die bestimmte Kontexte ausmachen“ (ebd., S. 14). In dieser Alltagskultur werden kulturelle Praktiken und Traditionen an die nächste Generation weitergegeben, teils willentlich, zumeist jedoch unbewusst. Tomasello (2006,

S. 108) geht ebenfalls auf die kulturelle Weitergabe ein und führt aus, dass es zu einer der „bedeutendsten Dimensionen menschlicher Kultur“ gehört, „daß Erwachsene ihre Kinder aktiv unterrichten“, damit sie sich bestimmte kulturelle Fertigkeiten aneignen. Schäfer (2010) verweist darauf, dass Erwachsene den nachwachsenden Generationen bestimmte kulturelle Formen anbieten, indem sie selbst darin leben und handelnd tätig sind und Kinder sich diese kulturellen Lebensformen durch Mimesis aneignen. „Unter Mimesis werden Prozesse ‚kreativer‘ Nachahmung verstanden, in deren Verlauf jemand sich einer Sache oder einem Menschen ähnlich macht, ohne dabei jedoch ihr oder ihm ‚gleich‘ zu werden“ (Wulf, 1996, S. 168). Mit Mimesis ist sowohl ‚nacheifern‘ bzw. ‚nachahmen‘ gemeint, als auch etwas ‚ausdrücken‘ oder ‚darstellen‘ (Wulf, 2005). Wulf (1996) versteht unter Mimesis nicht eine Anpassung des Individuums an seine Umwelt, vielmehr handle es sich um einen Prozess der Anähnlichung. Bereits Aristoteles betonte die mimetischen Fähigkeiten des Menschen:

„Sie zeigt sich von Kindheit an, und der Mensch unterscheidet sich dadurch von den übrigen Lebewesen, dass er in besonderem Maße zur Nachahmung befähigt ist und seine ersten Kenntnisse durch Nachahmung erwirbt – als auch durch die Freude, die jedermann an Nachahmung hat“ (Aristoteles, 1984, S. 11, zitiert nach Wulf, 2005, S. 21f.).

Die Mimesis lässt sich insbesondere auf die Instinktarmut des Menschen zurückführen. Dadurch ergibt sich eine Angewiesenheit des Menschen auf Erziehung und Lernen (Wulf, 2001) und nach Wulf (2005) darüber hinaus der Wunsch, sich anderen anzuähneln. Wulf (2005) führt außerdem aus, dass neben dem Bedürfnis, sich anderen Menschen anzuähneln, auch der Wunsch besteht, sich von anderen Menschen zu unterscheiden und Selbstständigkeit zu entwickeln.

Die Bedeutung der Mimesis im Säuglings- und Kleinkindalter wurde insbesondere von der Entwicklungspsychologie in den vergangenen Jahren thematisiert und hervorgehoben (Wulf, 2014b). Tomasello (2006) geht auf die besondere Fähigkeit des mimetischen Lernens im Säuglings- und Kleinkindalter ein und bezeichnet in seinen entwicklungspsychologischen Arbeiten „Kinder in der Zeit zwischen einem und drei Jahren insofern [als] ‚Imitationsmaschinen‘ [...], als ihre natürliche Reaktion auf viele Situationen darin besteht, daß sie das tun, was die anderen in ihrer Umgebung tun“ (ebd., S. 72). Die angeborene Fähigkeit des Kindes über die Nachahmung zu lernen, kommt insbesondere beim Werkzeuggebrauch zum Tragen (Berk, 2005). Der Zweck und Gebrauch von Dingen werden von Kindern in besonderem Maße durch Imitation gelernt

(Elsner, 2014). Darüber hinaus ahmen Kinder über das „Imitationslernen“ (ebd., S. 108) Körperbewegungen von Erwachsenen nach und beginnen zwischen dem neunten und zwölften Monat der Aufmerksamkeit Erwachsener zu folgen und sie als intentionale Akteure zu begreifen sowie sie im Umgang mit Gegenständen zu beobachten. Das ermöglicht es ihnen, „an dieser Kulturwelt auf bestimmte, tiefgreifend neue Weisen teilzuhaben“ und den Umgang mit verschiedenen kulturellen Artefakten zu erlernen (ebd., S. 108). Dies stellt einen bedeutenden Beitrag zum kulturellen Lernen dar, da die Kinder in dieser Phase zu verstehen beginnen, zu welchem Zweck bestimmte Dinge im eigenen kulturellen Kontext gebraucht werden (Tomasello, 2006):

„Wenn Kinder andere Menschen dabei beobachten, wie sie Kulturwerkzeuge und Artefakte gebrauchen, durchlaufen sie oft einen Prozeß des Imitationslernens, bei dem sie versuchen, sich in den ‚intentionalen Raum‘ des Benutzers zu versetzen, und sein Ziel erkennen, d.h. ‚wozu‘ er das Artefakt benutzt“ (ebd., S. 113).

Indem Kinder an den Ritualen und Praktiken einer Gemeinschaft teilnehmen, erwerben sie das kulturelle Wissen. Dieses wird vordergründig durch das mimetische Lernen erworben, das insbesondere in der frühen Kindheit „die motorische, sinnliche und sprachliche sowie geistige, soziale und personale Entwicklung ermöglicht“ (Wulf, 2005, S. 24). Diese Veranlagung kommt über die Versuche des Kindes, sich den Erwachsenen ähnlich zu machen, zum Ausdruck, da sich insbesondere Kinder in den ersten drei Lebensjahren mit den Menschen in ihrem Umfeld identifizieren (Wulf, 2003). Mithilfe der mimetischen Fähigkeiten orientieren sich die Kinder an anderen Personen ihrer sozialen Gruppe. Das sind zumeist die Eltern und ältere Geschwister oder andere Bezugspersonen. „In die Verflechtungen von Menschen und Dingen [...] werden sie einsozialisiert, indem sie an den entsprechenden Praktiken teilhaben“ (Nohl, 2011, S. 199).

Die Neurowissenschaften bestätigen die Bedeutung des mimetischen Lernens, bei dem insbesondere das Spiegelneuronen-System eine zentrale Rolle spielt. So bezieht das Kind beispielsweise beobachtete Verhaltensweisen auf das eigene Bewegungsvermögen und erkennt darüber hinaus die dahinterliegenden Motivationen der gezeigten Handlungen. Dieses System hilft uns nicht nur die Verhaltensweisen anderer Menschen wahrzunehmen, sondern auch dabei die Bedeutung des Tuns zu erkennen bzw. zu begreifen. Mithilfe der mimetischen Fähigkeiten ist es dem Kind möglich, sich in diese Welt einzugliedern und in ihr zurechtzufinden. „In solchem Lernen kultureller Praktiken

gibt es keine gemeinsame Bedeutungserforschung, sondern schlichtes mimetisches Lernen im Mitvollzug bzw. auch im Befolgen von Anweisungen, wie etwa beim Gebrauch von Löffeln oder Klopapier, von gefährlichen Gegenständen oder basalen Gesten der Höflichkeit“ (Dietrich, 2015, S. 70). Dies beschreibt auch Schultheis (1998, S. 147) und betont, dass das kulturelle Wissen „auf das Vorhandensein von Vorbildern und auf Unterweisung angewiesen“ ist. Kleinkinder können durch die Fähigkeit der Mimesis die Bedeutungen und Funktionsweisen von Objekten ihres kulturellen Kontextes erfassen bzw. inkorporieren (Wulf, 2005). Das dabei erworbene Wissen um kulturelle Praktiken ist ein „implizites bzw. beiläufig im alltäglichen Miteinanderhandeln praktisch angeeignetes Wissen“ (Schulz, 2015, S. 93), das Kinder dazu befähigt, sozial angemessen zu handeln. „Soziale Handlungsfähigkeit beruht auf inkorporiertem Wissen, auf sozialem Eingebundensein und sozialer Erfahrung“ (Audehm, 2009b, S. 124). So ist beispielsweise die Erfahrung des gemeinsamen Essens auch immer eingebettet in einem sozialen Kontext (ebd.). Das Essen ist in diesem Zusammenhang auch immer als gesellschaftliche Aktivität zu verstehen, die in einem bestimmten soziokulturellen und historischen Rahmen verankert ist (Mattheier, 1993). Durch die Tatsache, dass die Befriedigung der menschlichen Grundbedürfnisse nach Essen und Trinken „weder instinktiv noch genetisch festgelegt und daher weitgehend unbestimmt“ (Schmidt, 2014, S. 19) ist, beeinflusst der soziokulturelle Kontext maßgeblich die menschliche Ernährungsweise. Auch Tolksdorf (2017) beschreibt, wie die Ernährung des Menschen kulturell bestimmt ist. Da der Mensch – wie bereits erläutert – im Gegensatz zum Tier relativ instinktarm ist und somit ein „offenes System“ besitzt, gibt ihm das Umfeld vor, was essbar ist und wie die Nahrung zubereitet und aufgenommen wird (ebd., S. 127). Diese Informationen werden im Laufe des Lebens erlernt und beinhalten entsprechende kulturelle Vorgaben und Richtlinien. „Der Mensch befriedigt demnach diese organischen Bedürfnisse fast ausschließlich mit tradierten, erlernten, d.h. kulturellen Methoden“ (ebd., S. 128). So handelt es sich bei der Auswahl von Nahrungsmitteln und ihrer Verarbeitung sowie der Essenssituation in ihrem konkreten Vollzug, also der Performanz der Bedürfnisbefriedigung, um „soziokulturell über lange Zeit hinweg entstandene Normen- und Wertsysteme gesteuerte gesellschaftliche Handlungen“ (Mattheier, 1993, S. 246).

Soziokulturelle Theorien aus der Entwicklungspsychologie betonen die natürliche Neigung des Menschen von anderen Menschen zu lernen und das selbst erworbene Wissen weiterzugeben. Durch die Teilhabe „an den Inszenierungen der Praktiken und

Fertigkeiten der sozialen Gruppe“, ist es Kindern grundsätzlich möglich, sich „deren kulturelles Wissen aneignen“ (Wulf, 2014b, S. 249f.). Diese Ansätze unterstreichen die Bedeutung anderer Menschen sowie den kulturellen Kontext für die Entwicklung von Kindern (Siegler, Eisenberg, DeLoache & Saffran, 2016). Der kindliche Entwicklungsprozess wird demnach nicht ausschließlich als ein biologischer Vorgang angesehen, sondern betont vielmehr die Aufnahme des Kindes in ein kulturelles Umfeld (Seichter, 2014).

Im sozialkonstruktivistischen Verständnis von Bildung wird neben den individuellen Selbstbildungsprozessen der soziale Prozess betont. Nach diesem Verständnis verschiebt sich der Fokus vom Menschen als aktiver Gestalter seiner Lebensumwelt hin zur Vorstellung des Kindes als „soziale[s] Wesen“, dessen Lern- und Bildungsprozesse nicht ohne seine kulturelle und materielle Umwelt gedacht werden kann (Siegler, Eisenberg, DeLoache & Saffran, 2016, S. 227). In diesem Zusammenhang wird von Bildung als Ko-Konstruktion gesprochen. Dieses Verständnis basiert auf den soziokulturellen Lerntheorien der Entwicklungspsychologie und knüpft dabei an ihren wichtigsten Vertreter Lew Wygotski an (Viernickel & Völkel, 2009; Woolfolk, 2008). Die soziokulturelle Lerntheorie der Entwicklungspsychologie „hebt die Rolle der Kultur – kulturelle Werte, Überzeugungen, Gebräuche und Fähigkeiten einer gegebenen sozialen Gruppe – hervor und wie diese Kultur auf die folgende Generation übertragen wird“ (Berk, 2005, S. 30). Wygotski stellt dabei die soziale Interaktion zwischen Jüngeren und Älteren in den Vordergrund und betont, dass Kinder über sie Denk- und Verhaltensformen der jeweiligen kulturellen Gruppe erwerben (Berk, 2005) sowie in die „Kulturtechniken“ (Woolfolk, 2008, S. 55) bzw. in die Handhabung von „Kulturwerkzeugen“ eingeführt werden (Siegler, Eisenberg, DeLoache & Saffran, 2016, S. 226). „Nach Vygotsky verläuft die menschliche Entwicklung damit vom Sozialen zum Individuellen und nicht etwa vom Individuellen zum Sozialen“ (Brunner, 2013, S. 84). Im Unterschied zu Piaget, der die Bedeutung der individuellen Anteile für die Entwicklung in den Vordergrund stellt, betont Wygotski somit die kulturelle Umgebung und begreift die (kognitive) Entwicklung – insbesondere die des Denkens und Sprechens – als Enkulturation, bei der Individuen zu kompetenten Mitgliedern einer Gesellschaft werden (sollen) (Wygotski, 1971). Dabei wird davon ausgegangen, dass Lern- und Bildungsprozesse des Kindes im Sozialen und damit in Interaktionen mit erwachsenen Bezugspersonen und anderen Kindern begründet liegen. So ist die (kognitive)

Entwicklung als „eine ‚gemeinsame Konstruktion‘ des Kindes und seiner sozialen Welt“ anzusehen (Textor, 2000, S. 74). In diesem Prozess steht die soziale Komponente im Vordergrund, während die „individuelle Dimension hingegen“ eine untergeordnete Rolle spielt (Textor, 2000, S. 74). Nach der soziokonstruktivistischen Perspektive von Wygotski, ist das soziokulturelle Umfeld als wichtigster Faktor für die Entwicklung des Menschen einzustufen (Brunner, 2013; König, 2010). Im Aushandlungsprozess mit der Umwelt erwerben Kinder die kulturellen Inhalte einer Gemeinschaft und werden somit Teil dieser Kultur (Küls, 2012). Die dabei vermittelten Inhalte werden nicht passiv aufgenommen. Vielmehr handelt es sich um einen aktiven und individuellen Sozialisationsprozess, der sich „im praktischen Handeln des Kindes vollzieht“ (Viernickel & Völkel, 2009, S. 14). Ahnert und Haßelbeck (2014) beschreiben, dass Kultur sich insofern auf die kindliche Entwicklung auswirkt, als sie zum Ausgangspunkt von Kommunikations- und Interaktionsverläufen wird.

„Ergebnisse der neueren Entwicklungspsychologie, die sich seit den 60er Jahren auch der direkten Säuglings- und Kleinkindbeobachtung gewidmet hat, zeigen, daß der Mensch von Geburt an über leibliche Kompetenzen verfügt, die ihm die Interaktion mit seiner Umwelt und damit Lernen ermöglicht. Dies umfaßt nicht nur die Fähigkeit, vielfältige Gefühle auszudrücken, sondern auch die Fähigkeit, die Aufmerksamkeit auf spezifische Reize zu richten und differenziert wahrzunehmen“ (Schultheis, 1998, S. 83).

Die Fähigkeit seine Aufmerksamkeit auf die Umgebung und insbesondere auf andere Menschen zu richten bzw. sie zu beobachten und von ihnen zu lernen, beschreibt Bandura (1997), der das Konzept des Beobachtungslernens und dessen Bedeutung für das kindliche Verhalten herausgearbeitet hat. Durch die Beobachtung und Nachahmung von zumeist älteren Bezugspersonen lernt das Kind Verhaltensweisen, was Bandura (1997) als ‚Lernen am Modell‘ bezeichnet.

Kinder begegnen von Anfang an einer Kultur und werden in konjunktive Erfahrungsräume einsozialisiert (Bohnsack, 2017a). „Das heißt, habitualisierte Verhaltens- und Handlungsweisen werden in Sozialisationsprozessen weitergegeben“ (Schlegel-Matthies, 2011, S. 28), weshalb auch von „sozialisierten Körpern“ gesprochen wird (Hillebrandt, 2016, S. 78). Der Körper spielt für die Einführung in die Kultur eine zentrale Rolle. Schultheis (1998) beschreibt in ihrem Buch „Leiblichkeit – Kultur – Erziehung“, dass am Beispiel des Rituals „alle symbolischen Formen der Kultur von ihrer leiblichen Basis her“ (S. 133) verstanden werden müssen. Weigl (2009) erläutert in ihrem Beitrag „Lernen in der frühen Kindheit“, dass das Lernen in der frühen Kindheit unbewusst verläuft und es sich dabei vordergründig um ein implizites Lernen handelt.

Mit zunehmendem Alter sind Menschen in der Lage gezielt und bewusst zu lernen, was bedeutet, dass Lerninhalte bewusst ausgesucht und aufgenommen werden (Becker-Stoll, Niesel & Wertfein, 2014; Weigl, 2009). Schmidt (2011) geht in ihrem Beitrag „Wie Kinder beim Essen essen lernen“ darauf ein, dass Essgewohnheiten in der frühen Kindheit erlernt werden und das weitere Essverhalten im Erwachsenenalter beeinflussen. Das Essen wird „sowohl durch als auch beim Essen gelernt“ und findet in der frühen Kindheit insbesondere in Anwesenheit und unter Anleitung von Erwachsenen in Mahlzeitsituationen statt (Schmidt, 2011, S. 55). Laut Schmidt (2011) bedarf einer Veränderung der früh erlernten Essgewohnheiten im Erwachsenenalter bewusster sowie großer Anstrengung.

Entwicklungspsychologisch lernen Kinder im Laufe des zweiten Lebensjahres in ihrem kulturellen Umfeld den Gebrauch von alltäglichen Dingen, darunter auch den Einsatz von Besteck während des Essens (Kasten, 2014). Schäfer (2011, S. 127) führt aus, dass dies über die „mimetische Übernahme von Handlungs- oder Könnens-Schemata [erfolgt], z.B. beim Gebrauch der alltäglichen Werkzeuge, wie Messer, Gabel und Löffel“. Nohl (2017, S. 547) nennt diesen Prozess „Ding-Sozialisation“. Kleinkinder kommen mit Dingen ihrer Umgebung in Berührung und erkennen im Laufe ihrer Entwicklung die entsprechenden Umgangsformen. Dies führt schrittweise zu einem impliziten Wissen, das kollektiv in der sozialen Gruppe erworben wird (ebd., 2017). Mannheim (1980) beschreibt dieses Wissen als atheoretisches Wissen und beschreibt seinen Erwerb am Beispiel des Knotenbindens. „Es erscheint ausgesprochen kompliziert, wenn nicht sogar unmöglich, diesen Herstellungsprozess in adäquater Weise *begrifflich-theoretisch zu explizieren*. Wesentlich unkomplizierter ist es, den Knoten auf dem Wege der *Abbildung*, also der bildlichen Demonstration des Herstellungsprozesses zu vermitteln“ (Bohnsack, 2011, S. 15). Insbesondere alltägliche Praktiken, und dazu zählen rituelle Arrangements, beruhen auf dieses Wissen, das im Rahmen gemeinsam geteilter Erfahrungen in einer sozialen Gruppe erworben wurde. Bohnsack (2017a, S. 145) beschreibt dieses Wissens des „Zeuggebrauchs und der Motorik“ als inkorporiertes Wissen und als ein „Wissen um Praktiken oder innerhalb von Praktiken“ (S. 143). Außerdem beschreibt er, dass es sich dabei um „ein kollektives und sozial vermitteltes Wissen“ (ebd., S. 145) handelt, das über das mimetische Lernen erworben wurde und sich zentral auf der körperlichen Ebene ausdrückt.

Vor allem bedeutet die Auseinandersetzung mit den Dingen eine Eingliederung in vergangene und zukünftige Denk- und Handlungsweisen, da die vorhandenen Dinge in ihrer Umgebung die vergangene Welt zum einen repräsentieren und zum anderen durch ihre Anwesenheit und ihren Gebrauch zukünftige Handlungen maßgeblich beeinflussen (Langeveld, 1968). Im Kleinkindalter beginnen Kinder einfache Handlungsabläufe (mit Dingen) zu erkennen und sich diese zu merken sowie die abgespeicherten Vorgänge bei Bedarf abzurufen (Kasten, 2014). Nentwig-Gesemann und Wagner-Willi (2007, S. 214) erläutern, dass auch Kinder über einen „großen Fundus dieses handlungspraktischen, impliziten Erfahrungswissens“ besitzen, das sie in sozialen Situationen erworben haben, obschon dieses „flüchtiger bzw. flüchtiger als [...] das von Erwachsenen“ ist (Nentwig-Gesemann & Nicolai, 2015a, S. 179).

Insbesondere bei Kindern lassen sich Abweichungen im Verhalten insbesondere im Gebrauch von Kulturwerkzeugen erkennen. Im Prozess der Sozialisation lernen Menschen den Umgang mit Gegenständen ihres kulturellen Kontextes. Der entsprechende Gebrauch von Gegenständen sowie die angemessenen Verhaltensweisen sind Kindern noch nicht vollständig bekannt. Für sie ist die Handhabung von Dingen nicht festgelegt. Vielmehr appellieren die Dinge auf unterschiedlichste Weise an sie. Stieve (2008, 2010a, 2010b) geht von mehreren Dimensionen solcher Appelle aus. Die Dinge „präsentieren sich als Angebot, Aufforderung, Zwang, als Gefordertheit oder Sachforderung, als Locken oder Schrecken“ (Stieve, 2010b, S. 261). Dabei entspricht der kindliche Umgang mit den Dingen oftmals nicht dem gesellschaftlichen Zweck. Kinder reagieren unterschiedlich auf die Dinge in ihrer Umgebung, sie zeigen verschiedene Formen des Umgangs mit ihnen auf. Beispielsweise wird der Stift zum Zauberstab oder der Tisch zur Bühne umfunktioniert. Kinder entdecken viele Möglichkeiten mit den Gegenständen umzugehen. Dies endet oft in Konflikten zwischen Kindern und Erwachsenen, denen es zumeist um einen sachgerechten Umgang mit den Gegenständen geht.

In seinem Aufsatz „Diesseits und Jenseits des Konstruierens“ geht Stieve (2010b) auf den Begriff des Aufforderungscharakters der Gegenstände ein. Dabei fügt er an, dass der Umgang mit bestimmten Materialien streng festgelegt ist und den Kindern keine anderen Möglichkeiten gegeben werden, anders mit den Gegenständen umzugehen. Kinder zeigen im Umgang mit Materialien zum einen durchaus Umgangsweisen, die zu den vorab definierten Lernzielen führen und zum anderen jedoch auch eine alternative Handhabung mit den Gegenständen (Stieve, 2010b, S. 263). Obwohl bestimmte Spielmaterialien auf



eine bestimmte Handlung abzielen und entsprechend konzipiert wurden, gelingt es Kindern immer wieder, andere Umgangsweisen hervorzubringen. Der kindliche Umgang mit Alltagsgegenständen zeigt ähnliche Züge (Stieve, 2011).

Über das mimetische Lernen wird ein körperliches Wissen im Allgemeinen und ein Wissen um gestische Ausdrucksweisen im Besonderen erworben. Im Laufe der Entwicklung erwerben die Menschen ein Wissen darüber, welche Gesten in ihrem sozialen und kulturellen Kontext eingesetzt werden. Der „Körper mit seinen Gesten und seinen symbolischen Kodierungen“ bildet die wichtigste körperliche Darstellungs- und Ausdrucksform (Wulf, 2005, S. 121). Die etymologische Analyse zeigt, dass der Begriff ‚Geste‘ von dem lateinischen Wort ‚gestus‘ stammt und die Bewegung des Körpers bzw. eines Körperteils meint, vordergründig jedoch die der Hand (ebd.).

„‚Gestus‘ ist das Partizip Perfekt von *gerrere*, das ‚machen‘, ‚sich verhalten‘ bedeutet. In etymologischer Hinsicht bezieht sich das Wort auf den in der Welt bewegten Körper, auf Tätigkeiten der Hand, auf menschliche Handlungen, auf Empfindungen ausdrückende und darstellende Bewegungen einzelner Körperteile, auf die Performativität des Körpers und sozialer Handlungen“ (Wulf, 2005, S. 81).

Vielfach sind Botschaften durch Gesten enger mit Empfindungen verknüpft als sprachliche Äußerungen. „Gesten gelten daher als ‚zuverlässigerer‘ Ausdruck des inneren Lebens eines Menschen als die stärker vom Bewusstsein gesteuerten Worte“ (ebd., S. 81). Der Einsatz von Gesten ist daher kaum steuerbar, weshalb sie größtenteils auch „ein ‚Eigenleben‘“ führen (Gebauer & Wulf, 1998, S. 80).

Für die Aufführung von Alltagsritualen bzw. sozialer Praxis haben Gesten eine zentrale Bedeutung. „Somit wird unter Praxis [...] etwas verstanden, das [...] beim Vollzug von Gesten und Performances“ begleitet wird (Gerlek, 2017, S. 179). Die Darstellungs- und Ausdrucksweise von Gesten müssen in ihrem historisch-kulturellen Zusammenhang gelesen und verstanden werden, da Gesten kein universales Phänomen darstellen (Wulf, 2013). Kinder erwerben die Gesten ihres kulturellen Kontextes und werden so zum einen in die gestischen Darstellungs- und Ausdrucksweisen eingeführt bzw. geformt (Wulf, 2005). Über die gestischen Darstellungs- und Ausdrucksformen wird nicht gesprochen; daher werden sie nicht durch Erläuterungen erworben, sondern mimetisch.

In einer Studie von Efron (1972, nach Gebauer & Wulf, 1998) wurde eine Gruppe von Ostjuden und Südtalienern untersucht. Die Ostjuden und Südtaliener, die ein hohes

Bestreben hatten Amerikaner zu werden, zeigten in ihren gestischen Ausdrucksformen deutliche Unterschiede zu ihrer ursprünglichen sozialen Gruppe. Vor allem passten sie ihre Gestik an die der Amerikaner an. Darüber hinaus können bei der Aufführung von Gesten geschlechtsspezifische Unterschiede markiert werden. Bourdieu (1987a) hat in seinem Buch „Die feinen Unterschiede“ Geschlechterunterschiede beim Essen herausgearbeitet: „Ob mit leicht verkniffenen Lippen und von Häppchen zu Häppchen, wie die Frauen, denen es geziemt, *wenig* und *ohne Appetit* zu essen – oder mit vollem Mund und mit kräftigem Biß, wie es den Männern ansteht“ (Bourdieu, 2017, S. 307). Auch klassenspezifische Unterschiede macht er fest: So hantierten ‚höhere‘ Klassen mit mehr Besteck als ‚niedrige‘ Klassen und übten sich in mehr Zurückhaltung, was Triebkontrolle signalisierte. Durch diese „feinen Unterschiede“ grenzen sich die höheren Klassen ab und verursachen so ein soziales Gefälle (Bourdieu, 1987a, 2017). Bourdieu (1987b) greift mit Blick auf das Körperwissen ebenfalls den Begriff der Mimesis auf und betont, dass der Habitus aufgrund seiner Inkorporierung stark mit der Gefühlswelt der Akteure verbunden ist. „Nie abgelöst von dem Leib, der es trägt, kann dieses Wissen nur um den Preis einer Art Leibesübung wiedergegeben werden, die es abrufen soll, einer *Mimesis*, die totales Sicheinbringen und tiefe emotionale Identifikation voraussetzt“ (ebd., S. 135f.).

Mit Habitus sind die „in die Körper eingeschriebenen Denk-, Wahrnehmungs-, Bewertungs- und Handlungsdispositionen“ gemeint (Hillebrandt, 2014, S. 65). Diesem Habituskonzept folgend kann die Hervorbringung von Alltagspraxis kaum auf intentionale Prozesse zurückgeführt werden. Vielmehr sind es die komplexen Anlagen des Habitus, die inkorporierten Dispositionen, die den praktischen Vollzug erzeugen. Dies hängt zentral damit zusammen, dass der Habitus bzw. der *modus operandi*, also vordergründig die praktischen Wissensbestände, „von Praxis auf Praxis übertragen werden [...], ohne den Weg über Diskurs und Bewußtsein zu nehmen“ (Bourdieu, 1987b, S. 136). Das bedeutet, dass grundsätzlich die „Genese des praktischen Verstehens [...] derweil selbst nur im Vollzug von Praktiken“ geschieht (Gerlek, 2017, S. 179). Der Habitus ist nach Bourdieu weniger im Kopf, sondern vielmehr in den Körpern der Menschen verankert. Damit betont Bourdieu die „präreflexive, leiblich/körperliche Einübung“ sozialen Verhaltens, was er mit dem „Begriff des ‚praktischen Sinns‘“ zum Ausdruck bringt (Bongaerts, 2007, S. 256). Diesen praktischen Sinn erwerben Menschen insbesondere über die Teilhabe an alltäglichen Situationen ihres kulturellen Umfeldes.

Über die Mimesis wird so von Beginn an geregelt, wie sich Menschen in bestimmten soziokulturellen Kontexten zu verhalten haben (Schäfer, 2010a). Alltagsrituale dienen demnach „nicht nur der Übernahme und Weiterentwicklung kulturellen Wissens, sondern ebenso der körperlich-leiblichen Einschreibung von Regeln und Normen“ (Kasüschke, 2016b, S. 194). Der Mensch wird in einer bestimmten Kultur geboren und sieht sich von Beginn an in die kulturellen Praktiken eingebunden. Dabei ist die gemeinsame Mahlzeit dafür prädestiniert, diese Regeln und Normen zu erlernen. „Im wahrsten Wortsinne durch den Mund nimmt das Kind mit der aufgenommenen Nahrung auch die zu erlernenden kulturellen Verhaltensmuster in sich auf“ (Seichter 2014, S. 104).

Mimetisches Lernen ermöglicht damit auf der einen Seite ohne viel Anstrengung den Erwerb eines enormen Spektrums an praktischem Wissen, das es Menschen ermöglicht, handlungsfähig zu sein und sich kompetent in ihrem kulturellen Kontext zu verhalten. Auf der anderen Seite können mit „*diesen Einschreibungsprozessen* [...] soziale Machtverhältnisse inkorporiert“ werden (Wulf, 1996, S. 169). Die Kehrseite von Ritualen kommt dann zum Tragen, „wenn aus einer festen Abfolge von Handlungsschritten ein stereotypes Verhalten entsteht, wenn menschenunwürdige Praktiken [...] vollzogen werden und Machtverhältnisse sich darin stabilisieren“ (Friebertshäuser, 2004, S. 34). Smedslund (1984) geht in seinem Aufsatz „The invisible obvious: Culture in psychology“ darauf ein, dass Kulturen und ihre rituellen Praktiken ‚unsichtbar‘ sind und beschreibt, wie das eigene kulturelle Umfeld mit seinen herrschenden Vorstellungen und Praktiken so einverleibt ist, dass sie nicht zu identifizieren sind. Diese Praktiken sind für die Akteure so selbstverständlich, dass sie nicht expliziert werden können, da sie auf einer impliziten Ebene verhaftet sind (Baltruschat, 2010). Ebenso betont Luhmann (1984, S. 613), dass Rituale „Reflexivität ausschalten“. Aufgrund dieser ‚Unsichtbarkeit‘ und ‚Unbewusstheit‘ von Kultur im Allgemeinen und Alltagsritualen im Besonderen ist ein hohes Maß an Reflexionsarbeit erforderlich, um bestehende Muster zu erkennen und gegebenenfalls zu durchbrechen. Durch die Teilhabe an rituellen Arrangements werden Menschen „zu aktiven Trägern und Reproduzenten von gesellschaftlichen Ordnungen [...], über deren Einrichtung und Veränderung sie solange nicht verfügen können, wie ihnen die Prozesse der praktischen Einverleibung des Sozialen verborgen – unbewusst – bleiben“ (Alkemeyer, 2003, S. 298).

Dieses durch mimetische Prozesse einverleibte Wissen – das haben die letzten Ausführungen gezeigt – spielt für die Entwicklung von Kindern in den ersten drei Lebensjahren eine bedeutsame Rolle. Gleichzeitig spielt dieses praktische Wissen, das handlungsleitend und „auf der präreflexiven Ebene im Körpergedächtnis verankert [ist] und [...] daher um so nachhaltiger [wirkt]“, im Vergleich zu anderen Wissensbeständen im bildungstheoretischen Diskurs eine untergeordnete Rolle (Kellermann & Wulf, 2009, S. 178). Darauf wird nachfolgend näher eingegangen und vor dem Hintergrund der Ausführungen das leibphänomenologische Bildungsverständnis hervorgehoben.

### *2.2.2 Leibphänomenologisches Bildungsverständnis*

Die Bedeutung des inkorporierten Wissens und der körperlichen Dimension für die Herstellung von Alltagspraxis liegen vor allem in der Leibphänomenologie begründet (Gerlek, 2017). Die Phänomenologie betont den leiblich-sinnlichen Zugang von Kindern zur Welt und dessen Bedeutung für Erziehungs- und Bildungsprozesse. Der Leib spielt als „vorphänomenale und vorreflexive Dimension menschlichen Handelns und Wissens“ eine zentrale Rolle (Meyer-Drawe, 1987, S. 125). In Bildungsplänen und didaktischen Konzeptionen wird das Kind oftmals als Wissenschaftler dargestellt. Damit wird suggeriert, dass Kinder ein systematisches Vorgehen an den Tag legen, Theorien über die Welt bilden sowie logisch-rational denken und handeln. Stieve (2011) betont demgegenüber, dass sich die Erfahrungsweisen von Kindern maßgeblich von denen der Erwachsenen unterscheiden, dies jedoch in Theorien des kindlichen Lernens nicht berücksichtigt wird. Stattdessen „ergibt sich eine seltsam bruchlose Parallelität zwischen dem Kind und einem vermeintlich naturwissenschaftlich-rationalen Erwachsenen“ (ebd., S. 2). Dabei wird nicht behauptet, dass der Erwachsene der Welt ausschließlich rational begegnet, sondern dass er gelernt hat, seine Erfahrungen in gewisser Form zu strukturieren (ebd.). Die leiblich-sinnlichen Erfahrungsweisen gehören zu den ersten Formen der kindlichen Weltaneignung. Damit sind leiblich-sinnliche Sinnstrukturen gemeint, die vorwissenschaftlich bzw. vorreflexiv den theoretisch wissenschaftlichen Erfahrungsweisen von Erwachsenen gegenüberstehen (Lippitz, 1983; Stieve, 2010a).

Der ursprünglich lebensweltliche bzw. körperlich-sinnliche Zugang zur Welt spielt für die Entwicklung des Kindes eine grundlegende Rolle. In den Theorien des kindlichen Lernens findet er jedoch kaum Beachtung (Meyer-Drawe, 1982). Die Überbetonung der

rational-logischen Denkweise hat dazu geführt, dass die leiblich-sinnlichen Erfahrungsweisen von Kindern abgewertet werden (ebd.; Schäfer, 2010b). Lippitz (1993, S. 172f.) kritisiert das „neuzeitliche, naturwissenschaftlich geprägte Rationalitäts- und Weltverständnis“. Es untergräbt die Bedeutung der sinnlich-leiblichen Erfahrungen für die kindliche Entwicklung. Diese Erfahrungsdimension bildet die Basis der wissenschaftlichen Theorien (Lippitz, 1993; Stenger, 2002). Dabei bildet die rational-naturwissenschaftliche Ordnung nur eine mögliche Form der Welt zu begegnen. Von dieser rationalen Denkweise aus betrachtet, ist die kindliche Erfahrungsweise zwangsläufig unlogisch und im Vergleich zum Lernen Erwachsener als defizitär zu bezeichnen (Meyer-Drawe, 1982; Göhlich & Zirfas, 2007). Auch Schäfer (2010b) kritisiert die Überbetonung der rational-logischen Denkrichtung in der westlichen Gesellschaft. „Man braucht ein Stück ‚Aufklärung‘ darüber, wie wichtig handelnde, ästhetische und emotionale Formen der Welterfahrung in der frühen Kindheit sind, und dass Kinder mit ihrer Hilfe denken“ (ebd., S. 72). Insbesondere die Modelle der Entwicklungspsychologie mit ihren rational-logischen Strukturen haben Eingang in die Pädagogik gefunden und bestimmen das Verständnis von frühkindlicher Bildung.

Meyer-Drawe (2003, S. 505) verweist angesichts dessen darauf, „dass der Anfang dieses Lernens nicht als Initiative eines zielorientierten Aktes zu begreifen ist“. Ebenso betont Nentwig-Gesemann (2007a, S. 105), dass sich Bildung nicht nur auf die individuellen, selbst gestalteten Weltaneignungsprozesse bezieht, sondern sich vor allem „auch im Zuge des praktischen sozialen und kulturellen Handelns“ vollzieht. Das kindliche Lernen ist nach Liegle (2010, S. 19) zum „großen Teil unbewusst, beiläufig, zufällig“. Während pädagogische Konzeptionen von Bildung den Lernprozess zumeist als ein absichtsvoll herbeigeführtes Geschehen des Individuums darstellen, wird mit der leibphänomenologischen Perspektive der Mensch eben „nicht länger als ein der Welt rational-reflexiv gegenüberstehendes Geisteswesen verstanden“ (Brümmer & Alkemeyer, 2017, S. 29).

In seinem Buch „Experten des Alltags. Die Wiederentdeckung des praktischen Wissens“ beschreibt Hörning (2001), dass das theoretische Wissen in der Neuzeit einen höheren Stellenwert besitzt. Die Bedeutung des praktischen Wissens verstärkt jedoch „die Zweifel an der Passfähigkeit kognitivistischer Ansätze für die Gestaltung der Praxis“ (Budde, Hietzge, Kraus & Wulf, 2017, S. 11). Laut Hörning (2001, 2004) basiert die

Hervorbringung von Alltagspraktiken nicht auf kognitivem Wissen. Die Überbetonung des kognitiven Wissens untergräbt den Einfluss des praktischen Wissens, das maßgeblich den Alltag bestimmt und organisiert (Hörning, 2004). Dies gilt im besonderen Maße für die Hervorbringung von Ritualen.

*„Bildung im Ritual bedeutet die Erzeugung sozialer, im praktischen Wissen des Körpers verankerter Kompetenzen, die auch in neuen sozialen Zusammenhängen zu adäquatem rituellen Handeln beitragen können. In solchen rituellen Prozessen vollzieht sich Bildung“ (Wulf, 2004c, S. 10).*

Es geht dabei vor allem um die Aneignung sozialer Kompetenzen, die für die Allgemeinbildung eine bedeutsame Rolle spielen. Bei der Inszenierung und Aufführung von Ritualen lernen Heranwachsende individuelle Abweichungen so zu regulieren, dass trotzdem eine Gemeinschaft performativ hervorgebracht wird (ebd., 2004c). Wulf (2017) kritisiert den geringen Stellenwert anderer Wissensbestände gegenüber dem theoretischen Wissen und weist auf dessen Bedeutung hin. „Häufig wird dadurch übersehen, wie wichtig diese Formen des Wissens für das Gelingen sozialer Beziehungen und gesellschaftlichen Wohlstands und damit für das Gedeihen von Gemeinschaften und Gesellschaften sind“ (ebd., S. 144).

Es ist insbesondere die vorkognitive und körperliche Erfahrbarkeit von Ritualen, was ihre Kraft und (Bildungs-)Wirkung ausmacht. Schultheis (1998, S. 187) beschreibt wie sich Rituale der Gefühlswelt von Kindern bedienen, da sie an der „Empfindungs- und Erlebnisfähigkeit“ ansetzen und „nur geringe kognitiv-reflexive Kompetenzen“ erfordern. Sie wirken sich auf emotionaler Ebene des Menschen aus. So können während des Vollzugs beispielsweise Gefühle der Furcht oder Zusammengehörigkeit erzeugt werden. Die Bilder und Szenen von Ritualen werden zum einen von den Ritualteilnehmenden körperlich inszeniert und aufgeführt und zum anderen werden diese Szenen, Stimmungen und Gefühle in die Körper inkorporiert. Rituale besitzen eine enorme (Bildungs-)Kraft, da die Ritualteilnehmenden die „szenische Inszenierung mit ihren Wert-, Einstellungs- und Handlungselemente[n] in ihre Vorstellungswelt“ einprägen (Wulf, 1996, S. 168). Diese inkorporierten Vorstellungen und Bilder wirken handlungsleitend und prägen damit maßgeblich die Hervorbringung ritueller Praxis (Sting, 2009).

Zusammenfassend bedeutet dies, dass nicht naturwissenschaftlich-rationale und individuell-intentionale Denkweisen die Bildungsprozesse in der frühen Kindheit initiierten und prägen, sondern vielmehr die sozial-eingebundenen, im praktischen Vollzug leiblich-sinnlichen und präreflexiv-emotionalen Erfahrungen. Rituale spielen da als kulturelle Inszenierungen und Aufführungen eine maßgebliche Rolle (Wulf, Göhlich & Zirfas, 2001). Da sie permanent im (pädagogischen) Alltag inszeniert und aufgeführt werden, haben sie einen zentralen Einfluss auf die Entwicklung und das Erleben und Erfahren von Kindern (Wulf, 2004c). Ihre Wirkung und Kraft entfalten sie vor allem durch das mimetisch erworbene und im Vollzug aufgeführte praktische Wissen, das ständig neue Realitätsmomente hervorbringt (Kellermann & Wulf, 2009).

Diese Perspektive betont die Vorstellung von Erziehung und Bildung als praktische Hervorbringung von Kultur (Wulf, 2014a) und geht grundlegend von zwei Prämissen aus: Zum einen werden Erziehungs- und Bildungsprozesse über (alltägliche) Praktiken hervorgebracht und zum anderen werden über diese praktischen Hervorbringungsweisen kulturelle Lebensweisen dargestellt und vermittelt. Ein praxeologisches Kulturverständnis eröffnet hierbei neue Perspektiven auf die Erziehungs- und Bildungsarbeit in Kindertageseinrichtungen und geht davon aus, dass (erzieherische) Wirklichkeiten durch praktisches Tun der Akteure und den Einbezug der materiellen Umwelt entstehen (Wulf & Zirfas, 2007). Die Erziehungs- und Bildungsarbeit, verstanden als die performative Hervorbringung, Vermittlung und Weiterentwicklung von Kultur, fokussiert den praktischen Vollzug, worunter insbesondere die Körperlichkeit der Akteure in den Blick genommen wird. Dabei wird nicht davon ausgegangen, dass erwachsene Bezugspersonen kulturelles Wissen und Praktiken lediglich auf die Kinder übertragen. Vielmehr wird bei diesen Enkulturations- und Sozialisationsprozessen dem Kind eine aktive Rolle zugesprochen (Viernickel und Stenger, 2010). Als Partizipanden von kulturellen Praktiken sind sie an der Gestaltung aktiv beteiligt und wirken durch ihre praktische Auseinandersetzung an der Hervorbringung und Weiterentwicklung von Kultur mit (Bollig & Kelle, 2014). Vor dem Hintergrund der Bedeutung der handlungspraktischen Dimension wird im Nachfolgenden die praxistheoretische Perspektive auf die Alltagskultur erläutert.

### 3 Praxistheoretische Perspektive auf die Gestaltung der Alltagskultur

#### 3.1 Praxeologisches Kulturverständnis

Die Praxistheorie erfreut sich in den Kultur- und Sozialwissenschaften zunehmender Beliebtheit. Etymologisch stammt der Begriff „Praxis“ von dem altgriechischem *prâxis* und bedeutet „Tat“, „Handlung“. Er betont somit nicht die Gedankenwelt der Beteiligten, sondern das, was tatsächlich durch (körperliches) Handeln hervorgebracht wird (Elias, Franz, Murmann & Weiser, 2014). Trotz heterogener Ansätze, kann grundsätzlich von einer praxeologischen Theoriebewegung gesprochen werden, die sich unter dem Begriff des ‚practice turn‘ zusammenfassen lässt (Schatzki, 2001). Beim ‚practice turn‘ geht es vor allem um eine neue Perspektive auf das Soziale (Bollig & Kelle, 2014).

Zu den wichtigsten Autoren dieser praxistheoretischen Perspektive zählen insbesondere Theodore Schatzki (1996), Andreas Reckwitz (2000, 2003), Robert Schmidt (2012; 2017) sowie Frank Hillebrandt (2014). Füssel (2015, S. 26) versteht in Anlehnung an die Begriffsbestimmung dieser Autoren „Praktik als *situierte[n] Vollzug von Sprechakten und Handlungen im Zusammenspiel von Dingen und körperlichen Routinen von Akteuren*“. Darüber hinaus bezeichnet Hörning (2015, S. 169) Praktiken unter anderem als „fortlaufende, eingespielte, alltägliche Handlungsmuster“. Trotz unterschiedlicher Schwerpunktsetzungen sollen grundsätzlich die Gemeinsamkeiten der praxeologisch ausgerichteten Autoren/Autorinnen hervorgehoben werden. Für einen differenzierteren Überblick über das Feld praxeologischer Ansätze sei auf Hillebrandt (2014), Reckwitz (2000, 2013) und Schäfer (2013, 2016) verwiesen. Eine wichtige Bezugsquelle ist die Arbeit von Reckwitz (2003), der die Gemeinsamkeiten unterschiedlicher Ansätze in seinem Beitrag „Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken“ betont und Strukturmerkmale einer Praxistheorie herausarbeitet. Neben seinen Beiträgen werden darüber hinaus die Arbeiten von Theodore Schatzki, Robert Schmidt, Hilmar Schäfer und Frank Hillebrandt zur Ausführung praxistheoretischer Perspektiven herangezogen.

Reckwitz (2003, S. 286f.) stellt die Praxistheorie „als eine spezifische Version einer kulturtheoretischen, ‚sozialkonstruktivistischen‘ Perspektive dar, so dass die Differenzen zu den anderen Formen einer Kulturtheorie – vor allem jenen, die das Soziale/Kulturelle als ein ‚geistig-kognitives‘ oder als ein ‚textuelles‘ Phänomen verorten (Mentalismus und



Textualismus) – ein besonderes Problem bilden“. Reckwitz (2000, 2005) stellt eine ‚Typologie des Kulturbegriffs‘ auf und unterscheidet dabei zwischen vier Kulturbegriffen: dem normativen, dem totalitätsorientierten, dem differenzierungstheoretischen und dem bedeutungs-, symbol- und wissensorientierten Kulturbegriff. Beim normativen Kulturverständnis unterliegt die menschliche Lebensweise einer Bewertung. Kultur wird hier als ein angesehener und begehrenswerter Lebensstil umschrieben (Reckwitz, 2000). Es werden Differenzierungen zwischen einer kultivierten und nicht-kultivierten Lebensweise vorgenommen. Kulturelle Differenzen sind somit diesem Verständnis folgend von normativen Richtlinien geprägt und von diesen aus zu bewerten (Reckwitz, 2005). Das totalitätsorientierte Kulturverständnis, das insbesondere in der Ethnologie und Kulturanthropologie vertreten ist, folgt keinen normativen Bewertungen mehr und beinhaltet eine entnormativierte Sichtweise auf kulturelle Unterschiede. Kultur wird als eine spezifische Lebensform von Menschen gesehen, deren Lebensweisen an Ort und Zeit gebunden sind, womit Völker, Nationen und Kulturgemeinschaften gemeint sind (Reckwitz, 2005). Demgegenüber hat der differenzierungstheoretische Kulturbegriff kaum mehr Bedeutung für die Kulturtheorien. Er bezieht sich auf die bürgerliche ‚Hochkultur‘, auf Kunst, Wissenschaft und Bildung. Kultur wird hier als ein Subsystem der Gesellschaft verstanden, das sich den intellektuellen und ästhetischen Weltdeutungen widmet. Reckwitz (2000, 2005) erwähnt zum Schluss den bedeutungs-, symbol- und wissensorientierten Kulturbegriff, der seiner Meinung nach insbesondere in den letzten Jahren eine große Bedeutung für die Kulturtheorien erlangt hat.

„Kultur erscheint [...] nun als jener Komplex von Sinnsystemen oder – wie häufig formuliert – von ‚symbolischen Ordnungen‘, mit denen sich die Handelnden ihre Wirklichkeit als bedeutungsvoll erschaffen und die in Form von Wissensordnungen ihr Handeln ermöglichen und einschränken“ (Reckwitz, 2000, S. 84).

Kultur wird demnach verstanden als symbolische Ordnungen, die durch das Handeln der Akteure hervorgebracht werden und diesem Handeln wiederum Bedeutung verleihen. Um dies verwirklichen zu können, brauchen die Akteure ein kollektiv geteiltes Wissen, weshalb der Wissensbegriff bei diesem Kulturverständnis eine zentrale Rolle spielt. Nach Reckwitz (2005, S. 96) muss in Kulturanalysen zuerst geklärt werden, was „die Analyseebene“ darstellt, „dem diese symbolischen Ordnungen“ zuzuschreiben sind. Kultur und die entsprechenden Analyseebenen können geistigen Prozessen, Texten und Diskursen sowie sozialen Praktiken zugeordnet werden. „Die Kulturtheorien und die

daran anschließenden Kulturanalysen unterscheiden sich mithin dahingehend, ob sie *mentalistisch*, *textualistisch* oder *praxeologisch* orientiert sind“ (ebd., S. 96f.).

Reckwitz (2000, 2003, 2005) geht zunächst auf den Mentalismus ein. Kultur als „symbolische Ordnungen [...] auf der Ebene mentaler Strukturen und Prozesse“ (Reckwitz, 2005, S. 96) zu verorten, spielt seiner Ansicht nach – im Vergleich zu den anderen Ansätzen in den Kulturanalysen – vermehrt eine untergeordnete Rolle. Trotz der unterschiedlichen Ausrichtungen dieses Ansatzes kann festgehalten werden, dass aus dieser Perspektive nicht das offensichtlich Sichtbare, sondern das geistig Dahinterliegende im Fokus steht. Die Symbol- und Wissenssysteme finden sich „metaphorisch gesprochen ‚im Kopf‘ der Handelnden, und die ‚kleinste Einheit‘ [...], die es in der Kulturanalyse herauszuarbeiten gilt, sind kognitiv-geistige Schemata“ (Reckwitz, 2003, S. 288). Das Mentale oder Geistige steuert bewusst oder unbewusst das Verhalten und ist der Ort, von dem aus alles entsteht und entsprechend analysiert werden muss. Im Gegensatz zur mentalistischen Perspektive, die die Kultur in der Innenwelt des menschlichen Geistes verortet, geht die textualistische Perspektive davon aus, dass Kultur „umgekehrt im Außen der Diskurse, der Texte, der Symbole, der kommunikativen Sequenzen öffentlich“ dargestellt wird (Reckwitz, 2003, S. 289). Der Textualismus distanziert sich von der Situierung der Kultur in mentalen Innenwelten und verortet symbolische Ordnungen auf der Ebene von Texten und Diskursen. Dieses Kulturverständnis wurde vor allem durch hermeneutische Ansätze, beispielsweise durch den Ansatz ‚culture as text‘ von Geertz, stark verbreitet (Reckwitz, 2005).

Das praxeologische Kulturverständnis versteht demgegenüber Kultur als „know how-abhängige Alltagsroutinen, als kollektiv intelligible soziale Praktiken“ (Reckwitz, 2005, S. 97). Dieser Kulturbegriff geht davon aus, dass Kultur durch praktisches Tun entsteht (Elias, Franz, Murmann & Weiser, 2014). Fischer-Lichte (2016) zufolge gerät das textualistisch orientierte Kulturverständnis immer weiter in den Hintergrund und rückt dafür die Vorstellung von Kultur als Aufführung in den Fokus. Es entwickelte sich immer mehr das Verständnis, dass „Kultur [...] aus den handelnden Menschen“ besteht (Ahnert & Habelbeck, 2014, S. 28). Folgt man diesem Kulturbegriff, der dieser Arbeit zugrunde liegt, verschiebt sich der Analyseschwerpunkt. Statt mentale/geistige Prozesse oder Diskurse geraten nun die Praktiken in den Mittelpunkt. Das Know-how stellen jene Wissensordnungen der Kultur dar, die „auf der Ebene körperlich verankerter, Artefakte verwendender und öffentlich wahrnehmbarer ‚sozialer Praktiken‘ [zu] verorten“ sind und

„sich hier als praktisches Wissen dar[stellen]“ (Reckwitz, 2005, S. 98). Dieses praktische Wissen zeigt sich im körperlichen Vollzug von Verhaltensweisen, wobei es überwiegend auf impliziter Ebene im Körper verankert ist. Die Analyse von Kultur erfolgt somit über die Analyse der Aufführungspraktiken von Körpern und des impliziten Wissens. Die praxistheoretische Perspektive auf Kultur strebt damit eine Entintellektualisierung von Kulturtheorien an (Reckwitz, 2005). Die Kultur und ihre Alltagspraktiken lassen sich demnach nicht als Resultat intellektueller Denkprozesse ansehen, die von rational-agierenden Menschen ausgeführt werden. Vielmehr sind es die inkorporierten Kulturkompetenzen und Alltagsroutinen, die hauptsächlich körperlich und im Umgang mit Dingen die (soziale) Wirklichkeit hervorbringen.

Auch Hörning und Reuter (2004, S. 9) betonen den praktischen Aspekt von Kultur, der mit dem Begriff des ‚Doing Culture‘ herausgehoben wird und Kultur „*in action*“ begreift. Ebenso erläutert Füssel (2015, S. 22), dass „die Praxeologisierung der Kulturwissenschaften“ längst stattfindet, was mit den Bezeichnungen ‚in action‘, ‚doing‘ und ‚making‘ in den Publikationen unterstrichen wird. Die Aktionen bzw. Praktiken der Akteure geraten bei dieser Betrachtungsweise in den Fokus und unterstreichen grundsätzlich die Betonung praxisorientierter Ansätze in den Sozial- und Kulturwissenschaften, die dabei in besonderer Weise von einer „anti-mentalistiche[n] und ent-strukturierende[n]“ Perspektive auf Kultur ausgehen (Hörning & Reuter, 2004, S. 10). So unterstreicht der Begriff ‚*Doing*‘ das Tun bzw. den praktischen Vollzug von Kultur und macht deutlich, dass Kultur im Allgemeinen und die Mahlzeit im Besonderen nicht einfach gegeben sind, sondern erst durch die praktizierenden Akteure hervorgebracht werden.

Barlösius (1993) betont ebenfalls den Handlungsaspekt von Kultur. Nach diesem Verständnis erschafft der Mensch durch seine Aktivität Kultur und bringt sie performativ hervor. „Die Begriffe ‚performativ‘ und ‚performance‘ sind beide vom Verb ‚to perform‘: tun, handeln, vollziehen, ausführen, leisten abgeleitet“ (Fischer-Lichte, 2016, S. 53). Im Vergleich zu anderen Ansätzen forciert das Performative die Handlung selbst; entsprechend treten „die Aspekte der *Auf-* und *Vorführung*, der *Präsentation* und des *Vollzugs*“ in den Vordergrund (Kertscher & Mersch, 2003, S. 7). Performativitätstheoretische Untersuchungen richten ihre Aufmerksamkeit auf das Vollzugsgeschehen der kulturellen Praxis (Volbers, 2014). Es sind vor allem Rituale, die

durch ihre praktische Dimension und im Vollzug ihrer Ausführung kulturelle Praxis hervorbringen (Volbers, 2014). Auch Stenger (2010b, S. 106) geht auf die „performative Erzeugung“ von Kultur ein und betont, dass erst dadurch Kultur überhaupt hervorgebracht und ausgedrückt wird. Vor allem erwirbt der Mensch eine Kultur nicht theoretisch, sondern ist von Beginn an mit seinem Körper praktisch eingebunden. „Die vorreflexive Teilhabe an der Kultur beruht darauf, daß die kulturelle Verfaßtheit des Lebens nichts Abstraktes, Theoretisches ist, sondern im alltäglichen Zusammensein der Menschen leibhaft erfahrbar wird“ (Schultheis, 1998, S. 123). Demzufolge ist es ein praktisches, inkorporiertes (Erfahrungs-)Wissen, das im Laufe des Lebens erworben wird und Menschen dazu befähigt, sich angemessen in einer Kultur zu bewegen. Es kommt im Umgang mit Menschen und Dingen zum Ausdruck. Reckwitz (2004) spricht von einer ‚skillful performance‘, die gleichzeitige eine körperliche ‚performance‘ darstellt.

„Wer eine Praktik erlernt, lernt, seinen Körper auf bestimmte, sozial als angemessene perzipierte Weise zu bewegen; der Akteur benutzt damit nicht seinen Körper als Instrument, um Bestimmtes zu erreichen – die Praktik *ist* zunächst nichts anderes als eine regelmäßige, kompetente (‚skillful‘) Bewegung des Körpers“ (Reckwitz, 2004, S. 322).

Das Aufwachsen in einer Kultur führt dazu, dass Menschen die dort vorherrschenden Vorstellungen durch Sozialisation übernehmen und für selbstverständlich empfinden. Im Alltag ist es häufig die Konfrontation mit einer anderen Kultur, die dazu führt, dass die eigene Kultur überhaupt wahrgenommen wird (Keller, 2011). Laut Hitzler (1988, S. 74) ist die eigene Kultur „dem Menschen in ihrer Gesamtheit normalerweise durchaus *keine* fragwürdige Angelegenheit“. Die ‚Wirksamkeit‘ von Kulturen hängt also nicht davon ab, ob den Akteuren die kulturellen Ausgestaltungen bewusst sind. Tatsächlich ist das selten der Fall, was vor allem daran liegt, dass Kultur aus einem „System von unausgesprochenen Vorverständnissen oder praktischen Richtlinien“ besteht (Eagleton, 2001, S. 52).

Die praxeologische Sichtweise markiert so eine klare Unterscheidung zwischen den Begriffen ‚Praktik‘ und ‚Handlung‘. Klassische Handlungstheorien führen Handlungen auf rational-denkende und intentional-agierende Individuen zurück, die sich ihrer Handlungsvollzüge bewusst sind. Demgegenüber steht der Begriff der Praktik, der die unbewussten Anteile von Verhaltensweisen hervorhebt. Statt des beabsichtigten Verhaltens der einzelnen Akteure stehen vielmehr die Praktiken im Fokus, „die auf routinisiertem, implizitem, nicht reflektiertem und kollektiv geteiltem Wissen beruhen“

(Elias, Franz, Murmann & Weiser, 2014, S. 4). Dieses Wissen befähigt die Akteure sich sozial konform zu verhalten, ohne jedoch dieses Know-how der Handlungspraxis explizieren zu können (Meuser, 2011). Eine solche Perspektive einzunehmen bedeutet demnach, (erzieherische) Wirklichkeiten als Prozesse zu verstehen, die sich dem Bewusstsein der Beteiligten größtenteils entzieht. „Wirklichkeitskonstruktionen sind im Regelfall des Alltagshandelns keine bewusst vorgenommenen und intentional gesteuerten Akte, sie geschehen gewissermaßen en passant im Routinehandeln“ (Meuser, 2011, S. 140).

In der performativen Aufführung von Praktiken wird neben dem praktischen Wissen, das für ihren Vollzug gebraucht wird, das kollektive Wissen um deren angemessene Hervorbringung, zum Ausdruck gebracht (Bollig, 2011, S. 36). Die Erziehung und Sozialisation von Menschen erfolgt in einer vorstrukturierten Umwelt, „die das kulturelle Wissen ihrer Vorfahren enthält und den Alltag organisiert“ (Ahnert & Habelbeck, 2014, S. 26). Diese Tatsache betont auch Hirschauer (2016, S. 46) und führt aus, dass menschliches Tun als die Ausführung von Praktiken zu verstehen ist und „im Rahmen von kulturell vorstrukturierten *ways of doing*“ stattfindet. Rituale, wie beispielsweise die Mahlzeit, sind demnach „unverkennbar kulturell bestimmt“ (Theissen, 2008, S. 34). Die Aufführung solcher Rituale, im Sinne einer „skillful performance“ (Reckwitz, 2003, S. 290) oder „*cultural performance*“ (Wulf, Göhlich & Zirfas, 2001, S. 9), benötigt neben den gekonnten Körperbewegungen auch den angemessenen Umgang mit Dingen.

Praktisches Wissen, das die Grundlage für kulturelle Aufführungen ist, ist grundlegend materialisiert. Es ist insofern materialistisch, als die körperlichen Aktivitäten selbst für die Hervorbringung von sozialer und kultureller Wirklichkeit in den Vordergrund rücken und darüber hinaus der Umgang mit und der Gebrauch von Artefakten in den Blick genommen werden, womit „hauptsächlich technische Gegenstände, oder allgemeiner: Kulturgegenstände, gemeint sind“ (Bongaerts, 2007, S. 249). Die praxistheoretische Analyseperspektive kritisiert den vernachlässigten Einbezug der materialen Umwelt in den Sozial- und Kulturtheorien und betont, dass für die Hervorbringung von Praktiken bestimmte Dinge gebraucht werden und zum Einsatz kommen (Reckwitz, 2003). Dies unterstreicht auch Schmidt (2012, S. 63) und erläutert, dass die praxistheoretische Perspektive „neben den Körpern auch Artefakte als Handlungsträger und Mitwirkende an Praktiken“ anerkennt. Ebenso erläutert Hillebrandt (2015, S. 17), dass Praktiken „immer

materiell [sind], das heißt, sie sind in ihrem Vollzug immer mit Körpern und Dingen verbunden“.

Insbesondere bei der Gestaltung von Mahlzeiten ist der Einbezug der Dinge entscheidend. Füssel (2015) betont deren Handlungsmacht und erläutert, dass Dinge für die Umsetzung von Praktiken zentral sind und damit ganz entscheidend zur Konstitution sozialer und kultureller Wirklichkeit beitragen. Ohne das Mobiliar und Besteck können Praktiken des Essens nicht ausgeführt werden. Ihr Gebrauch erfordert wie die routinisierten Bewegungen des Körpers ein Know-how-Wissen. Vor diesem Hintergrund stellt der Gebrauch von Gegenständen eine wichtige Grundvoraussetzung für das Gelingen von Praktiken dar und muss bei den Analysen entsprechend Berücksichtigung finden, sieht doch eine praxistheoretische Betrachtungsweise die Praxis als „Zusammenspiel von Körpern, Kollektiven und Artefakten“ (Bollig, 2011, S. 38).

Trotz unterschiedlicher Ausrichtungen und vielfältiger Theorieansätze heben Reckwitz (2003), Schmidt (2012) und Hillebrandt (2014) die Gemeinsamkeiten unter den praxistheoretisch ausgerichteten Autoren/Autorinnen hervor und beschreiben Strukturmerkmale, die eine praxistheoretische Perspektive auf das Soziale/Kulturelle auszeichnen. Nach Reckwitz (2010, S. 189) besteht Kultur aus Praktiken und diese stellen die „kleinste Einheit der Kulturanalyse“ dar. Unter Praktiken versteht Reckwitz (2003)

„know-how abhängige und von einem praktischen ‚Verstehen‘ zusammengehaltene Verhaltensroutinen, deren Wissen einerseits in den Körpern der handelnden Subjekte ‚inkorporiert‘ ist, die andererseits regelmäßig die Form von routinisierten Beziehungen zwischen Subjekten und von ihnen ‚verwendeten‘ materialen Artefakten annehmen“ (S. 289).

Praxistheoretische Überlegungen forcieren „*körperliche und materielle Aktivitäten*“ (Völker, 2019, S. 512), die durch praktische Wissensbestände zum Ausdruck kommen. Die praktische Ausgestaltung von Kultur setzt sich aus gewissen Alltagsaktivitäten zusammen, die hauptsächlich körperlich verankert und zum Ausdruck gebracht werden, denn nach Reckwitz (2003, S. 290) gilt grundsätzlich: „Eine Praktik *besteht* aus bestimmten routinisierten Bewegungen und Aktivitäten des Körpers“. Dabei bezieht sich Reckwitz unter anderem auf Schatzki (1996, S. 89), der Praktiken als einen „nexus of doings and sayings“ ansieht. Schmidt (2012, S. 55) versteht unter Praktiken „sinnhafte, bedeutungstragende, gekonnte Körperbewegungen“. Auch Hillebrandt (2009, 2014) betont die Bedeutsamkeit der Körperlichkeit für den Vollzug von Praktiken ohne die körperliche Anwesenheit und Aktivität sei die Hervorbringung von Praktiken nicht

denkbar (Hillebrandt, 2014, S. 61). Nach Reckwitz (2003) schließt diese körperliche Dimension der Praktik zum einen das inkorporierte Wissen und zum anderen die Performativität menschlichen Handelns ein. Dieser Perspektive folgend setzt der performative Vollzug einer Praktik ein inkorporiertes Wissen voraus, d.h. die praktische Hervorbringung von Praktiken liegt ein Wissen zugrunde, das Voraussetzung für die Ausführung von Praktiken ist (Reckwitz, 2003). Die Praxistheorie wird demnach von zwei Aspekten, nämlich der ‚Performativität‘ und dem ‚inkorporierten Wissen‘, maßgeblich bestimmt.

Die Bedeutung des impliziten und inkorporierten Wissens betont die Praxeologische Wissenssoziologie und die Dokumentarische Methode in ihrem Praxisbegriff (Bohnsack, 2017a). Dieser Praxisbegriff ist für die Arbeit besonders anschlussfähig, da die Dokumentarische Methode – methodologisch und methodisch ausgearbeitet – das implizite und inkorporierte Wissen, das die handlungspraktische Herstellung von Wirklichkeit maßgeblich bestimmt, rekonstruiert (Bohnsack & Nentwig-Gesemann, 2009). Dabei wird bei den empirischen Auswertungen eine analytische Differenzierung vorgenommen, die auf den Praxisbegriff zurückzuführen ist. Es wird grundsätzlich zwischen kommunikativ-generalisierendem und handlungsleitendem Wissen unterschieden. Obschon beide Wissensformen bedeutsam „für alltägliche Interaktionen und Handlungen“ (Sturm, 2018, S. 56) sind, „unterscheiden sie sich in ihrer Struktur“ (ebd., S. 55). Während das kommunikativ-generalisierende Wissen die intentionalen und zweckrationalen Wissensbestände meint, das von den Akteuren expliziert werden kann, ist das handlungsleitende Wissen nicht explizierbar und wird daher auch als implizites, habitualisiertes und inkorporiertes Wissen bezeichnet (Bohnsack, 2007a, 2017a). „Diese [...] Frage nach der Struktur der Praxis, nach der *handlungspraktischen* Herstellung von Realität ist die Frage nach den *habitualisierten* Praktiken, die auf dem handlungsleitenden“ Wissen „der Akteure basieren“ (Bohnsack & Nentwig-Gesemann, 2009, S. 268).

Die Arbeit fragt nach der „*handlungspraktischen* Herstellung von Realität“ (Bohnsack & Nentwig-Gesemann, 2009, S. 268), wobei zentral die nonverbale Ebene der „*inkorporierten Praktiken*“ (Bohnsack, Fritzsche & Wagner-Willi, 2015, S. 26) fokussiert wird und daher der Praktikbegriff der praxeologisch ausgerichteten Autoren/Autorinnen – und insbesondere von Reckwitz – für die Arbeit besonders fruchtbar ist. Es geht in dieser

Arbeit neben der grundsätzlichen Betonung der handlungspraktischen Dimension bzw. der Struktur der Praxis im Allgemeinen insbesondere auch darum, in den empirischen Analysen „Handlungsmuster“ (Hörning, 2015, S. 169), also Praktiken der Mahlzeitgestaltung, zu rekonstruieren. Die Rekonstruktion erfolgt hierbei zentral über die performativitätstheoretische Perspektive. Die Performativität des Handelns, das sowohl die Körper der Akteure als auch ihren materialen Gebrauch einbezieht, bildet nach Reckwitz (2003) neben dem inkorporierten Wissen einen weiteren wichtigen Aspekt der Aufführungen von Praktiken. Daher wird im Nachfolgenden auf die performativitätstheoretische Perspektive eingegangen, wobei dies insbesondere vor dem thematischen Hintergrund der Arbeit bezogen auf Rituale erfolgt.

### **3.2 Rituale aus performativitätstheoretischer Perspektive**

Die Performativitätstheorie und Praxistheorie haben grundsätzlich gemeinsam, dass sie die körperlichen und materiellen Gegebenheiten für die Entstehung sozialer Wirklichkeiten in den Blick nehmen (Schmidt, 2012). Die „Entdeckung des Körpers und seiner Performanz“ läutete grundsätzlich einen Perspektivwechsel bei der Untersuchung von Sozialität ein (Gerlek, 2017, S. 175). Praxis- und performativitätstheoretische Zugänge eröffnen grundsätzlich neue Sichtweisen auf Kultur und ihre Rituale (Bohnsack, 2007a).

Die Begriffe ‚Performativität‘ und ‚Performanz‘ haben durch ihre zahlreichen Verwendungen in unterschiedlichen Disziplinen und Theorien keine eindeutige und allgemeingültige Definition. Darüber hinaus werden ‚Performanz‘, ‚Performativität‘ und ‚Performance‘ je nach Ausrichtung teilweise synonym verwendet. Eine Vielzahl von Forschungsprojekten verwendet in ihren performativitätstheoretischen Überlegungen den Begriff der *performance* (Bohle & König, 2001). „Wenn vom Performativen, von Performanz und Performativität die Rede ist, so liegt der Akzent auf der die Welt konstituierenden Seite des Körpers“ (Wulf, 2015, S. 28). Der Begriff der Performativität betont den menschlichen Körper und den szenisch-inszenatorischen Charakter der sozialen Praxis (Schuegraf, 2008). Der Begriff performativ ist „schlicht und einfach die adjektivische Ableitung zum Nomen *Performanz* bzw. zu seinem Gegenstück *performance* im Englischen und steht in deutlicher Opposition zum Textuellen“ (Bohle & König, 2001, S. 23). Die soziale Praxis ist mehr als die Realisierung von Absichten



und Intentionen. Der Bedeutungsüberschuss zeigt sich dann im sozialen Handeln und wird vor allem von gemachten Erfahrungen und Gefühlen sowie von latenten Bedürfnissen beeinflusst (Wulf, Göhlich & Zirfas, 2001).

Der Begriff der Performativität wurde insbesondere von Austin geprägt (Göhlich, 2001). Austin (1972) hat in seiner „Theorie der Sprechakte“ die performative Dimension der Sprache erläutert und damit auf die Handlungsdimension sprachlicher Äußerungen hingewiesen. Sie kommt vor allem dann zum Tragen, wenn mithilfe der Sprache eine neue soziale Wirklichkeit erzeugt wird. „‘Performativ’ ist ein Attribut *symbolischer* Handlungen, deren Eigenart darin besteht, das, was sie bezeichnen, zugleich zu vollziehen“ (Krämer & Stahlhut, 2011, S. 57). Beispiele hierfür sind die Trauung, Amtseinführung oder Taufe. Durch den Vollzug dieser symbolischen Praktiken, realisiert sich das, worauf sich das Symbolische bezieht. Am Beispiel der Taufe wird die „getaufte Person [...] transformiert und erhält einen neuen Status in der Gesellschaft“ (Belliger & Krieger, 2002, S. 66).

Butler (1995) hat im Rahmen ihrer Geschlechterforschung unter anderem an das Prinzip der performativen Äußerungen von Austin angeknüpft und dargestellt, wie diese auf die Entwicklung von Geschlechtsidentität einen Einfluss haben. Wenn Kinder mit „Mädchen“ oder „Jungen“ angesprochen werden, erzeugt dies Geschlechtsidentität und der performative Charakter der Sprache entfaltet seine Wirkung (Butler, 1995). Butler greift sowohl den sprachlichen Aspekt als auch die körperlichen Aufführungen zur Herausbildung von Geschlechtsidentität auf. Durch die bestimmte Ansprache sowie Rituale und Praktiken werden Kinder zu einem bestimmten geschlechtlichen Denken und Verhalten erzogen (Tervooren, 2001).

Der Wandel zu einer performativen Perspektive auf Kultur hatte insbesondere auf die Ritualforschung einen erheblichen Einfluss. Rituale spielen für die performative Hervorbringung von Kultur eine entscheidende Rolle (Volbers, 2014). Die Bedeutung von Ritualen für die Entstehung und Weiterentwicklung von Kultur hängt mit einer besonderen Aufmerksamkeit für die Körperlichkeit zusammen (Neumann, 2008). Mit der performativen Perspektive „rückte der Körper verstärkt als Subjekt von Ritualen in den Fokus der Ritualforschung“ (Gugutzer & Staack, 2015, S. 10). Eine Tradition des performativen Blickwinkels ist in den verschiedenen Ritualtheorien zwar noch nicht

verankert (Wulf & Zirfas, 2001). Es liegen jedoch bereits Ansätze zu einer Theorie der rituellen Performativität vor. Forschungen hierzu finden sich unter anderem bei Pierre Bourdieu, Stanley Tambiah und Christoph Wulf, die das Verständnis der kulturellen Performance als Aufführung kultureller Praxis weiterentwickelt haben (Krieger & Belliger, 2008). Der Begriff des Performativen „etabliert sich erst seit den 1980er Jahren im angloamerikanischen Raum in der neueren Entwicklung der Ritualforschung, die das Ritual nunmehr als ein sozio-kulturelles Phänomen *sui generis* begreift“ (Wagner-Willi, 2005, S. 27). In neueren Ritualstudien wird der Fokus verstärkt auf den Körper gelegt (Liebau, Schuhmacher-Chilla & Wulf, 2001), denn das „primäre Medium des Rituals ist der menschliche Körper“ (Stollberg-Rilinger, 2013, S. 226).

Die performativitätstheoretische Perspektive interessiert sich dafür wie etwas praktisch ausgeführt wird und wie sich die Aufführung von Praxis auf die Akteure auswirkt (Schulz, 2011). Erst die Arbeiten der Humanwissenschaften und ihre Betonung des menschlichen Körpers haben den Schwerpunkt auf den körperlichen Aspekt der Rituale überhaupt erst möglich gemacht. Dabei werden insbesondere die Beiträge von Christoph Wulf und Kollegen/Kolleginnen herangezogen, die darüber hinaus die Bedeutung der Rituale als cultural performance für Erziehungs- und Bildungsprozesse herausgearbeitet haben und grundsätzlich für eine performative Betrachtungsweise von Erziehung und Bildung plädieren. Althans (2009, S. 107) schreibt hierzu: „Kein Zweifel: Wenn es denn einen ‚performativen turn‘ in der Erziehungswissenschaft gibt, dann verdankt er sich Christoph Wulf und seiner Berliner Ritualforschung im Kontext des Sonderforschungsbereichs ‚Kulturen des Performativen‘“. Im Rahmen dieser Arbeit werden demnach hauptsächlich die erziehungswissenschaftlich gewendeten performativitätstheoretischen Erkenntnistheorien von Christoph Wulf und Kollegen/Kolleginnen als Basis dienen, darüber hinaus aber auch andere Autoren/Autorinnen einbezogen werden, die sich mit Ritual aus performativitätstheoretischer Perspektive beschäftigt haben.

Aus einer performativitätstheoretischen Perspektive sind Rituale nach Wulf (2005, S. 117) „Inszenierungen, Arrangements und Aufführungen von Körpern“. Auch Jennings Jr. (2008, S. 162) betont, dass das Ritual „eine Handlung, ein Tun, eine Praxis, vor allem ein körperliches Tun, Handeln und Darstellen“ ist. Das Performative hat seinen Fokus vor allem auf körperlichen Handlungen, denn sie sind es, die für das Gelingen der

rituellen Arrangements verantwortlich sind. Wulf (1996, S. 168) beschreibt Rituale darüber hinaus als „*Handlungen ohne Worte*“ bzw. „*symbolisch kodierte Körperprozesse*“. Rituale werden hauptsächlich von den Körpern der Beteiligten hervorgebracht; sie lassen sich nicht auf die gesprochene Sprache reduzieren und bedürfen oft nicht vieler Worte. Die physische Anwesenheit der Beteiligten ist die Voraussetzung dafür, dass Rituale überhaupt vollzogen werden. „Körper machen Rituale, und Körper gestalten rituell kollektive Ordnungen. Rituale sind *körperliche Praktiken*, durch die *performativ soziale Wirklichkeit hergestellt* wird“ (Gugutzer & Staack, 2015, S. 12).

Wulfs Performativitätsverständnis zeichnet sich maßgeblich durch die Begriffe ‚Inszenierung‘ und ‚Aufführung‘ aus. Mit dem Begriff der ‚Inszenierung‘ wird dabei auf die szenische Ausgestaltung von Ritualen hingewiesen, die im Voraus geplant und vorbereitet wird. Gleichzeitig wird mit dem Begriff der ‚Aufführung‘ der aktuelle Vollzug verstanden, der eben nicht planbar ist und durch Unvorhersehbarkeiten und Abweichungen sowie einen Handlungsspielraum gekennzeichnet ist (Wulf, Göhlich & Zirfas, 2001). In diesem Zusammenhang wird das Wechselspiel zwischen ‚Inszenierung‘ und ‚Aufführung‘, also zwischen ‚Planung‘ und ‚Emergenz‘, im Vollzug des Rituals deutlich. Mit diesen Begriffen wird nach Fischer-Lichte (2013) im Zuge der Performativitätsdiskussion auf die Theaterperspektive Bezug genommen, die mit dem Begriff der ‚Inszenierung‘ den „intentionale[n] Prozess des Planens und Gestaltens“ (Hilpert, 2020, S. 100) meint. Trotz eines gleichen ‚Inszenierungsplans‘ können Aufführungen auf unterschiedliche Weise ausgeführt werden. Dies bringt den ludischen Charakter von Ritualen zum Ausdruck, der nach Turner (1989, 2005) sowie Wulf (2004a) den kreativen und spielerischen Umgang mit Ritualen bezeichnet, wodurch Neues – abseits des ‚Ritualskripts‘ – entstehen kann und auf den im späteren Verlauf der Arbeit noch näher eingegangen wird.

Während Wulf die Begriffe ‚Performativität‘, ‚Performanz‘ und ‚Performance‘ synonym verwendet, nimmt Bohnsack (2007a, 2017a) eine Differenzierung zwischen den Begriffen ‚Performanz‘ und ‚Performativität‘ vor. Da die Arbeit das Ritual der Mahlzeit und dabei die körperliche Dimension, d.h. die „Inszenierungen, Arrangements und Aufführungen von Körpern“ (Wulf, 2005, S. 117), besonders in den Blick nimmt, werden in den theoretischen Bezügen nach Wulf und weiteren Autoren/Autorinnen, die im Zuge

des performative turns in den Erziehungswissenschaften diesbezüglich keine klare Unterscheidung vornehmen, die Begriffe ‚Performativität‘, ‚Performanz‘ und ‚Performance‘ synonym verwendet. Für die empirischen Analysen der Arbeit ist jedoch die Differenzierung zwischen ‚Performanz‘ und ‚Performativität‘, wie sie Bohnsack vornimmt und sich in den Analyseschritten der Dokumentarischen Methode niederschlagen, anschlussfähig, da die praxeologische Analyseeinstellung der Dokumentarischen Methode über eine bloße performative Analyseeinstellung hinausgeht und darüber hinaus das implizite, habitualisierte und inkorporierte Wissen rekonstruiert, das ebenfalls einen zentralen Aspekt der Arbeit bildet. Bohnsack (2007a, S. 204) geht hier von einer *Doppelstruktur* des alltäglichen Handelns aus und unterscheidet zwischen „Darstellungsmodus“ und „Existenzweise“. Mit „Darstellungsmodus“ bzw. „Performanz“ und *performatorischer* Vollzug (Bohnsack, 2007a, S. 204) ist eine intendierte Inszenierung und ihre aktuelle Durchführung gemeint, die in der Praxis, beispielsweise durch ausgeführte Körperbewegungen und Gesten der Akteure, (videographisch) zu beobachten ist. Unter „Existenzweise“ bzw. „Performativität“ und „*performativer Struktur*“ wird die Logik des habituellen Handelns, der *Habitus* bzw. die Logik der Praxis verstanden (ebd. S. 204). Die Dokumentarischen Methode rekonstruiert die performative Struktur einer Praxis, also das, was sich in der Praxis über das habituelle und inkorporierte Wissen dokumentiert. D.h. die Performanz bildet den konkreten Vollzug von sprachlichen Äußerungen und Praktiken, während die Performativität die „rekonstruierbare *Prozessstruktur*“, den „*modus operandi*“, der diesen Praktiken zugrundeliegt, meint (ebd., S. 204).

Über die performative Aufführung von Ritualen bringen Menschen sich selbst, ihre Beziehung zu anderen Menschen und zur Welt zum Ausdruck. Die Art und Weise wie Menschen in Ritualen ihre Körper bewegen und welche Gesten sie zum Ausdruck bringen, verrät viel über das Verhältnis der Menschen zueinander. Über die Bewegungen des Körpers werden Nähe und Abstand zwischen den Menschen szenisch dargestellt. Beispielsweise unterscheiden sich Körperbewegungen von Beteiligten, deren Beziehungen von Hierarchie geprägt sind, von solchen von Menschen, die einen gleichberechtigten Umgang miteinander pflegen. „Anordnung und Bewegung im Raum sind immer symbolisch besetzt, sie werden gleichsam automatisch von den Beteiligten als Zeichen für soziale Relationen gelesen. Wie Rituale funktionieren, lässt sich ohne Rücksicht auf ihre Choreographie gar nicht angemessen erfassen“ (Stollberg-Rilinger,

2013, S. 229). So entspringen Begrifflichkeiten wie Oberhaupt und Untertan aus den räumlichen bzw. körperlichen Dimensionen (Stollberg-Rilinger, 2013). Dadurch, dass die Ausführungen von Ritualen an körperliches Tun gebunden sind, sind sie jedoch vor allem „sicht- und spürbare Praktiken“ (Gugutzer & Staack, 2015, S. 9).

Stollberg-Rilinger (2013, S. 9) versteht unter einem Ritual eine „menschliche Handlungsabfolge [...], die durch Standardisierung der äußeren Form, Wiederholung, Aufführungscharakter, Performativität und Symbolizität gekennzeichnet ist und eine elementare sozial strukturbildende Wirkung besitzt“. Durch ihre Wiederholungen besitzen Rituale eine gewisse Normierung, was Stollberg-Rilinger (ebd.) als den „Kern“ von Ritualen bezeichnet: Sie basieren auf standardisierten Handlungsabfolge und sind demzufolge mit einer Erwartbarkeit verbunden. „Rituale strukturieren und verdichten soziale Wirklichkeit aber nicht nur in actu, sondern transzendieren diese zugleich, indem sie vergangene Rituale aufgreifen und damit Traditionen am Leben erhalten“ (Gugutzer & Staack, 2015, S. 13). Rituale beziehen sich auf vorausgegangene Inszenierungen und werden so gefestigt. „Rituelles Handeln initiiert oder provoziert seine eigene Imitation“ (Jennings Jr., 2008, S. 162). Die kontinuierliche Aufführung von Ritualen führt dazu, dass ihre so erzeugten Muster und Ordnungen habitualisierte und als selbstverständlich empfunden werden. Durch rituelle Arrangements werden Ordnungen hergestellt, die von allen Ritualteilnehmenden mit unterschiedlichen Einflussmöglichkeiten mitgestaltet werden. Dies vermittelt eine Form von Stabilität, da sich alle Beteiligten auf diese Handlungen verlassen können.

Mithilfe eines kollektiv geteilten Wissens werden über die Aufführung von Ritualen stets soziale Ordnungen erzeugt und stabilisiert (Wulf, 2004b). Somit schaffen Rituale eine soziale Wirklichkeit. „Sie entsteht, *indem* die Handlung vollzogen wird“ (Fischer-Lichte, 2016, S. 44). Rituale werden in der Gegenwart mit ihren sozialen Ordnungen inszeniert und durch ihren wiederholenden Charakter für die Zukunft festgeschrieben; sie entwickeln und leiten „das soziale Gedächtnis“ (Wulf, 2015, S. 35). Das verleiht ihnen eine gewisse Beständigkeit. Vorausgegangene Erfahrungen werden in die Gegenwart geholt und erfahrbar gemacht. „Rituale schaffen nicht nur Verfahrenssicherheiten für die Gegenwart, sondern begründeten auch die Erwartung kalkulierbaren Verhaltens in der Zukunft“ (Althoff, 2003, S. 23). Hier besteht die Gefahr, dass dadurch latent vermittelte hierarchische Strukturen und Machtverhältnisse nicht expliziert werden und gerade so

ihre Wirkung entfalten. Diesen Aspekt des Rituals betont auch Althoff (2003, S. 10) in seinem Buch „Die Macht der Rituale“ und betont, dass „mit Ritualen Macht ausgeübt werden kann und wird“. Ihre Wirkung entfaltet sie vor allem durch die stetige Wiederholung des Rituals, wodurch sie handlungspraktisch legitimiert wird (Wulf, 2004b). Mit der Inszenierung und Aufführung von Ritualen werden stets auch neue Realitäten geschaffen. Jede Gestaltung von Ritualen erzeugt eine neue rituelle Gemeinschaft, die über ihre szenischen Aufführungen etwas über die soziale Gruppe aussagt. Die Erforschung ritueller Praktiken liefern somit Erkenntnisse über die „Tiefenstruktur der Gemeinschaft“ (Wulf, 2004b, S. 201).

Köpping und Rau (2003) betonen, dass in Ritualen zwar bestehende Macht- und Autoritätsstrukturen hervorgebracht, jedoch nicht zwangsläufig als solche hingenommen werden. Vielmehr gibt es in rituellen Arrangements Verhandlungsspielräume, in denen „Akteure um Macht und Statuspositionen ringen“ (Köpping & Rau, 2003, S. 215). Dabei kommen ludische Elemente ins Spiel. Die Inszenierung und Aufführung von Ritualen folgt einer gewissen Regelmäßigkeit, die jedoch nie eine exakte Kopie des vorausgegangenen rituellen Arrangements darstellt. Spielerisch lassen sich neue Handlungen ausführen, ohne dabei die Grenzen des sozial Erlaubten zu überschreiten. „Im rituellen Handeln ergeben sich Spielräume für spontanes und kreatives Handeln, bei dem die bestehenden Normen der Gemeinschaft außer Kraft gesetzt oder modifiziert werden“ (Wulf, 2005, S. 10). Obwohl Rituale durch ihre Wiederholbarkeit eine standardisierte äußere Form besitzen, können sie grundsätzlich verändert werden. Ludische Momente führen dazu, dass Rituale sich nicht auf Intentionalität beschränken lassen; sie bringen den produktiven Aspekt und kreativen Charakter von Ritualen hervor (Zirfas & Wulf, 2001).

Den ludischen Charakter betont auch Turner (1989, 2005) in seiner Ritualtheorie. Er geht in seinen Ausführungen insbesondere auf die Liminalität ein, die „Schwellenphase des Übergangs von einer sozialen Gruppe zu einer anderen“ (Göhlich & Wagner-Willi, 2001, S. 128). In dieser Phase kommt die ludische Komponente zum Ausdruck. Dabei spielen die Akteure im rituellen Vollzug mit symbolischen Ausdrucksformen. Es ist „das Spielen mit Potentialitäten, das Aufscheinen von Möglichkeitshorizonten im rituellen Prozess“ (Wagner-Willi, 2001, S. 235). Ebenso betont Fritzsche (2003, S. 208) das kreative Potential von Ritualen und betont dessen „Fähigkeit zur Veränderung“. Rituale sind in diesem Verständnis Aufführungen, die Norm- und Wertvorstellungen zum Ausdruck

bringen und gleichzeitig Konflikte und Widersprüchlichkeiten von Alltagspraxis „wie auf einer Bühne symbolisch sichtbar machen“ (Stollberg-Rilinger, 2013, S. 209). Die performative Betrachtungsweise nimmt dabei sowohl die „Konventionalität, Routiniertheit und Geschichtlichkeit“ von Handlungen als auch die „Unplanbarkeit resp. Ereignishaftigkeit praktischer Vollzüge“ in den Blick (Ferrin & Blaschke-Nacak, 2018, S. 355).

Neben der gemeinschaftsbildenden Funktion ist die Bearbeitung von Differenzen ein zentrales Merkmal von Ritualen. Hier müssen die Ritualteilnehmenden auch mit Spannungen und Differenzen innerhalb der sozialen Gruppe umgehen. Zumeist wird versucht das rituelle Geschehen nicht zu gefährden und die Differenzen so zu bearbeiten, dass sie für die Gemeinschaft konstruktiv sind. Werden Differenzen nicht produktiv bearbeitet bzw. im rituellen Arrangement nicht zurückgestellt, ist die soziale Gemeinschaft gefährdet (Wulf, 2004b). Wulf (2015, S. 36) beschreibt Rituale daher als ein „prekäres Erfahrungsfeld von Spannungen, Grenzziehungen und Aushandlungsprozessen“. Rituale werden auch gebraucht, um Krisen zu überwinden. Sie bieten die Möglichkeit, über neue Wege zu kommunizieren und sich auf diese zu verständigen. Gelingt es den Beteiligten nicht die Differenzen zu klären bzw. die individuellen Bedürfnisse zugunsten des Kollektivs zurückzustellen, droht eine Auflösung der Gemeinschaft und das Ritual misslingt (Wulf, 2015).

Trotz des Aufscheinens von Brüchen und Differenzen bildet die gemeinschaftsbildende Dimension eine zentrale Funktion von Ritualen. Mithilfe von Ritualen werden Gemeinschaften und demnach das Soziale hervorgebracht und gesichert. Ohne Rituale sind Gemeinschaften nicht möglich, daher gehören sie zu „den wichtigsten Gemeinschaft performativ erzeugenden Formen sozialen Handelns“ (Wulf, 2003, S. 75). Niekrenz (2015, S. 42) beschreibt in ihrem Beitrag „Gemeinschaft als Körperwissen“, „wie in rituellen Praktiken sowohl performatives Wissen als auch Wissen über Gemeinschaft erlangt wird“. Gemeinschaften werden in und durch die rituelle Praxis hervorgebracht. Eine sozial strukturbildende Wirkung besitzen sie dahingehend, dass sie – wie bereits erwähnt – Vergangenes hervorrufen und gleichzeitig zukünftiges Handeln festlegen. Außerdem schlagen sie eine Brücke zwischen Individuum und Gemeinschaft, indem sie die beteiligten Personen in eine Ordnung bringen und dabei gleichzeitig die gesellschaftliche bzw. institutionelle Ordnung als solche bestätigen. So wird

beispielsweise bei einem Statuswechsel die einzelne Person mithilfe des Rituals in eine neue Ordnung überführt oder ‚aufgenommen‘ und zugleich umgekehrt die institutionelle Ordnung als solche hervorgebracht und anerkannt. „Ohne Rituale gibt es keine gesellschaftliche Ordnung, keine Institutionen, keine dauerhafte soziale Struktur“ (Stollberg-Rilinger, 2013, S. 13).

Rituale besitzen gerade durch ihre Inszenierung und Aufführung von Körpern eine gemeinschaftsbildende Dimension. Dabei wird die Frage nach der Wahrheit im Handlungsvollzug nicht gestellt, vielmehr geht es um die erwartungsgemäße der Norm entsprechende Ausführung. Sie wird in Form von Handlungen und Aussagen hervorgebracht und ist für alle Beteiligten verbindlich. Dass die Beteiligten möglicherweise Bedeutungen unterschiedlich auslegen und unterschiedliche Ansichten zum Ritual haben, spielt eine untergeordnete Rolle. „Wesentlich ist, was *äußerlich sichtbar gezeigt* und wechselseitig beobachtet wird. Denn darauf legen sich die Teilnehmer im Ritual wechselseitig fest, indem alle einander gegenseitig Augenzeugen ihrer Teilnahme sind“ (Stollberg-Rilinger, 2013, S. 12). Stollberg-Rilinger (2013) verweist auf die Bedeutung des ästhetischen Aspekts sozialen Handelns und den nachahmenden Charakter menschlichen Verhaltens. Die gemeinschaftskonstituierende Bildung lässt sich am Beispiel von Weihnachten erklären. Trotz vielleicht unterschiedlicher Vorstellungen von Weihnachten und seiner feierlichen Ausgestaltung, bringt das Weihnachtsfest die Menschen zusammen und hat für alle eine verbindende Wirkung. Sein Vollzug findet vor der Öffentlichkeit statt, wobei unter Öffentlichkeit die jeweilige Ritualgemeinschaft verstanden wird. „Rituale haben demonstrativen Charakter; sie werden als herausgehobene Akte wie auf einer Bühne (im wörtlichen oder übertragenen Sinne) in mehr oder weniger feierlicher Weise *inszeniert*“ (Stollberg-Rilinger, 2013, S. 10ff.).

Für diese Inszenierung ist eine entsprechende Rahmung notwendig (Goffman, 1993). Sie hebt das Ritual von anderen alltäglichen Situationen ab und verleiht ihm eine besondere Stellung. Das beschreibt auch Stollberg-Rilinger (2013) und führt aus, dass sich Rituale durch ihre zeitliche und räumliche Rahmung von anderen Situationen im Alltag abgrenzen. Auch das Ritual der Mahlzeit ist demzufolge an zeitliche und räumliche Festsetzungen gebunden; bereits „das Wort ‚Mahl‘ bedeutet ‚Mal‘: Zeitpunkt, festgesetzte Zeit“ (Zirfas, 2004b, S. 58). Mahlzeitsituationen werden deshalb auch „als Ereignis im Raum-Zeit-Gefüge beschrieben“ (Meyer, 2002, S. 7). Zum Ritual gehören darüber hinaus die entsprechenden performativen Äußerungen und Gegenstände, da ohne



Gegenstände die rituelle Praxis nicht zu gestalten ist (Bräunlein, 2014). Beispielsweise werden an Weihnachtsfeiern bestimmte Lieder gesungen und die Geschenke werden unter den geschmückten Weihnachtsbaum gestellt. Das Umfeld, in dem das Ritual inszeniert und aufgeführt wird, sollte auf „angemessene Weise gestaltet sein, damit das erforderliche Ensemble entsteht. In diesem ‚Gesamtkunstwerk‘ emergiert die rituelle Ordnung“ (Wulf, 2015, S. 28).

Rituale aus performativitätstheoretischer Perspektive werden darüber hinaus als „*symbolische Aufführungen*“ verstanden, die sich von anderen Inszenierungen und Aufführungen wie beispielsweise Theater oder Oper abgrenzen, da sie „von und für die am Ritual Beteiligten“ inszeniert werden und damit „*selbstbezüglich*“ sind (Wulf, 1996, S. 169). Ihre Kraft und Wirkung wird insbesondere durch ihren „*repetitiven, symbolischen und performativen* Charakter“ begründet (Wulf, 2004c, S. 9). Auch Stollberg-Rilinger (2013) betont, dass Rituale symbolisch sind, da sie über ihren Vollzug soziale Ordnungen einer Gruppe verdeutlichen. Sie symbolisieren zum einen den Zusammenhalt einer Gruppe und bilden zum anderen gleichzeitig ihre Grenzen ab. Darüber hinaus geben sie auf nonverbaler Ebene Auskunft über die geltenden Norm- und Wertvorstellungen einer Gemeinschaft (Stollberg-Rilinger, 2013). Dies gilt insbesondere für das Ritual der Mahlzeit, weshalb im Nachfolgenden auf dieses als Symbol sozialer Ordnungen eingegangen wird.

### **3.3 Das Ritual der Mahlzeit als Symbol sozialer Ordnungen**

Schönberger und Methfessel (2011, S. 8) gehen auf die Symbolkraft des Rituals der Mahlzeit ein und begründen diese mit der Tatsache, dass „sich hier soziale Ordnungen herstellen und bewahren lassen“. Den symbolischen Charakter des Rituals der Mahlzeit betont außerdem Audehm (2011) in ihrem Beitrag „Erziehung und familiäre Autorität bei Tisch“ und beschreibt, dass die Mahlzeit zu den bedeutsamsten Ritualen gehört und darüber hinaus von einer symbolischen Dimension durchdrungen ist, da über die rituelle Praxis hinaus etwas über die sozialen Ordnungsmuster einer Gruppe ausgedrückt wird. Rituale als „*symbolische Aufführungen*“ (Wulf, 1996, S. 169) „[(re-)produzieren] symbolische Ordnungen“ (Audehm, 2009a, S. 254). Dadurch tragen gemeinsam gestaltete Mahlzeiten zur wichtigsten Funktion von Ritualen – dem symbolischen Ausdruck – bei und unterscheiden sich daher grundlegend von Gewohnheiten und

Routinen (Audehm, 2011; Stollberg-Rilinger, 2013). Ebenso betont Neumann (1993) in seinem Beitrag „Jede Nahrung ist ein Symbol“, dass die Mahlzeitsituationen stets symbolisch kodiert sind. Jetter (1978, S. 117) erläutert in seinem Buch „Symbol und Ritual“, dass in Ritualen eine „Lebendigkeit des Symbols“ innewohnt. Zirfas (2004b, S. 56) bezeichnet das Ritual der Mahlzeit als „das Symbolische schlechthin“, Mittermayr (2002, S. 9) als ein Ritual „von hoher Signalwirkung und zeichenhafter Repräsentanz“. Loos (2007, S. 180) geht auf den Aufführungscharakter von Ritualen ein und beschreibt, dass Rituale durch „bestimmte Zeichenhandlungen am Beginn und am Ende, gewisse Sprachformeln und Gesten“ gekennzeichnet und deshalb „symbolisch“ sind. Die symbolische Dimension der Mahlzeit wird im Nachfolgenden am Beispiel von ethnologischen, kulturanthropologischen und soziologischen Beiträgen unterstrichen. Dabei wird deutlich, dass die Mahlzeit weitaus mehr als reine Nahrungsaufnahme ist und über ihren Vollzug soziale Ordnungen hervorgebracht werden. Gleichzeitig lässt sich hier bereits auf ihre verschiedenen Dimensionen bzw. Funktionen Bezug nehmen.

#### *Die Mahlzeit als Symbol von Gemeinschaft und Frieden*

Zaborowski (2007, S. 26) führt aus, dass die Mahlzeit „eine soziale, eine gemeinschaftsstiftende und gemeinschafts-symbolisierende Dimension“ besitzt. Es besteht nahezu keine andere soziale Situation, die in vergleichbarer Form Zusammenhalt und Gemeinschaft symbolisiert (Barlösius, 2016). Prahl und Setzwein (1999, S. 21) machen ebenfalls deutlich, dass die „Mahlzeit vergemeinschaftet“. Dies unterstreicht ebenso Wierlacher (1993) und betont, dass die gemeinsame Mahlzeit ein zentrales Merkmal von Gemeinschaftsstiftung ist.

Die Mahlzeit hat darüber hinaus eine friedensförderliche Funktion, die insbesondere im frühen Mittelalter eine enorme Bedeutung hatte. Während des gemeinsamen Essens und Trinkens wurden Freundschaften besiegelt und Frieden gestiftet. Das gemeinsame Mahl war ein Symbol für Zusammenhalt, bei ihm versprachen sich die Essenspartner gegenseitige Freundschaft und Hilfe. So wurde das gemeinsame Essen für politische Zwecke genutzt (Hirschfelder, 2001). Althoff (1990) geht in seinen Ausführungen darauf ein, dass die Mahlzeit ein grundlegendes Merkmal von zwischenmenschlichen Beziehungen im frühen Mittelalter war. „Freundschaft, Bündnis, Genossenschaft und Frieden schloss man mit der rechtsrituellen Handlung des gemeinsamen Mahles. Die Bindung innerhalb verschiedener Gruppen und Gemeinschaften wurde immer wieder belebt und gestärkt durch die Wiederholung dieser Handlung“ (Althoff, 1990, S. 24). Das

gemeinsame Mahl hatte einen „Vertragscharakter“ (ebd., S. 17), da die Beteiligten sich zu einem bestimmten Umgang untereinander verpflichteten.

Das gemeinsame Mahl als symbolische Handlung hatte einen hohen Stellenwert. Dies galt insbesondere „in Zeiten [...], in denen kein Staat durch Gesetze und Sanktionen das Zusammenleben der Bürger regelte – und vor allem das Gewaltmonopol für sich beanspruchte“ (Stollberg-Rillinger, 2013, S. 86, zitiert nach Althoff, 2014, S. 33). Im Mittelalter war die gemeinsame Mahlzeit „ein sozusagen anschaulich fester Punkt [...], ein Symbol, an dem sich die Sicherheit des Zusammengehörens immer von neuem orientierte“ (Simmel, 1957, S. 245). Müller (2009, S. 108) zufolge gab es „kein probateres Mittel, als *gemeinsam zu essen und zu trinken*“, um Einigkeit und Freundschaft zwischen zuvor noch verstrittenen Parteien zu besiegeln.

Die Inszenierung einer gemeinsamen Mahlzeit kann Gleichheit zwischen den Teilnehmenden symbolisieren, indem beispielsweise an einem runden Tisch gespeist wird (Mattheier, 1993). Durch die im Ritual ablaufenden sozialen Interaktionen bietet sie Möglichkeiten des Beisammenseins (Wieke, 2014). Müller (2009) beschreibt in seiner Publikation „Kleine Geschichte des Essens und Trinkens“ wie das Servieren des Essens in einem Topf in ländlichen Gegenden Europas noch bis zum Beginn des 20. Jahrhunderts hinein eine Selbstverständlichkeit war und damit Gleichheit und Verbundenheit zum Ausdruck brachte. „’Aus der gleichen Schüssel zu essen’, versicherten türkische Bauern dem deutschen Ethnologen Werner Schiffauer, ist Ausdruck der Einheit der Familie“ (Müller, 2009, S. 88). Die zeigt sich darüber hinaus daran, dass aus einem Krug getrunken und dadurch der Austausch von Speisen und Getränken unter den Essenden befördert wird. „Teilen *verband*; es bestätigte und festigte soziale Beziehungen [...]“ (Müller, 2009, S. 92). Etymologisch betrachtet sind die Begriffe Brot und Genosse miteinander verwandt. „Zusammen (com) das selbe Brot (panis) zu essen macht die Essenden den etymologischen Wurzeln folgend zu Companions“ (Falk, 1994, S. 108).

#### *Die Mahlzeit als Symbol kultureller und gesellschaftlicher Ordnung*

Gleichzeitig können über die Gestaltung von Mahlzeiten und die spezifische Auswahl von Speisen und Getränken Unterschiede zu anderen kulturellen Gruppen symbolisiert werden. Sie dienen „zur Abgrenzung gesellschaftlicher Gruppen und Schichten sowie ethnischer und religiöser Minoritäten, aber ebenso sehr zur Differenzierung von Siedlungsräumen, Landschaften und Nationalstaaten, gelegentlich sogar zur Betonung eines allgemeinen Kulturgefälles“ (Barlösius, Neumann & Teuteberg, 1997, S. 13).

Durch das Ritual der Mahlzeit werden Differenzen zu anderen Kulturen hervorgebracht und performativ inszeniert. Das bedeutet, dass Rituale sowohl dazu genutzt werden, um Gemeinschaft zu erzeugen, als auch dazu, andere auszuschließen und sich von ihnen abzugrenzen (Theissen, 2008). Ebenso geht Baudy (1983) auf die identitätsbildende Wirkung von Mahlzeiten ein. Die Zugehörigkeit zu derselben Gruppe wird dadurch erkennbar, dass Einigkeit darüber besteht, was essbar und nicht essbar ist. Essen hat dementsprechend eine kulturelle Bedeutung, da der kulturelle Kontext, in dem Menschen aufwachsen, im Vorfeld definiert, was gegessen werden kann (Falk, 1994). Fellmann (1997) diskutiert diesen Aspekt im Zusammenhang mit personaler und kultureller Identität. Dabei führt er aus, dass Menschen in eine (Ess-)Kultur eingeführt werden und Verhaltensweisen übernehmen, jedoch gleichzeitig als Individuen keineswegs lediglich Ausführende dieser Kultur sind. Das Essen sei hier eines der anschaulichsten Beispiele, wie einerseits individuelle Bedürfnisse und Ausgestaltungen und andererseits kulturelle Vorgegebenheiten aufeinandertreffen und immer wieder neuer Aushandlungsprozesse bedürfen.

Hirschfelder (2001) verweist auf den identitätsbildenden Charakter, indem er beschreibt, dass die gemeinsame Mahlzeit insbesondere für die Arbeiter in der griechischen Antike „das gewichtigste identitätsstiftende und sozialkonstituierende Moment“ war (ebd., S. 75). Die Festmähler im Mittelalter boten nicht nur eine Gelegenheit des kommunikativen Austauschs, sondern galten als „Mittel zur Repräsentation von gesellschaftlichem Status“ (Ehlert, 2002, S. 23). Montanari (2002, S. 53) beschreibt, wie sich im Mittelalter ein „Zusammenhang zwischen Ernährungsweise [...] und Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Gruppe“ zu entwickeln begann. So wurde das Fleisch „zu einem wahren Symbol“ für die „Mächtigen“ (ebd., S. 55). Neben der Qualität der Nahrung, war auch die Menge an verzehrten Speisen ein Symbol für Macht: Je höher der Status, desto mehr wurde gegessen. Die verschiedenen Ernährungsformen „repräsentierten symbolisch die sichtbare Identität einer sozialen Klasse“ (ebd., S. 57).

Nahrung wurde (und wird) also unter anderem als Symbol für Wohlstand und zur Abgrenzung von anderen Schichten eingesetzt. Beispielsweise präferierten elitäre Kreise exklusive Nahrungsmittel um ihren Status zu repräsentieren (Baudy, 1983). Rangordnungen werden dargestellt, indem „der Hierarch nicht nur als erster, sondern – wie in der heutigen Meßfeier der Priester – auch die größte Portion ißt, denn die Zeremonie soll ja die hierarchisch gestufte Einheit der Gemeinde symbolisch veranschaulichen“ (ebd., S. 169). Unterschiede waren unter anderem auch daran zu

erkennen, dass den Waisen „wie den Söhnen, die unterhalb des Platzes ihres Vaters saßen, halbe Portionen zu[standen], doch waren ihre Speisen ungesüßt – offenbar Ausdruck ihres unterlegenen Rangs“ (ebd., S. 157).

Laut Hirschfelder (2001) war in der griechischen Antike das Fleisch ein Symbol für Wohlstand. Mit der Höhe des sozialen Status war ein erhöhter Verzehr von tierischem Eiweiß verbunden (ebd.). Auch im Hochmittelalter war der Unterschied zwischen Privilegierten und Armen über den Fleischkonsum gekennzeichnet. Ein hoher Fleischkonsum konnten sich ausschließlich die Privilegierten leisten, während im Gegensatz dazu die Armen sich überwiegend von Brot und Brei ernährten (ebd., 2001). Baudy (1983) beschreibt ebenso, wie in Sparta die Könige bei Festen die zweifache Menge an Nahrung erhielten und ihnen beim Fleisch die „besten Stücke“ (ebd., S. 157) vorbehalten waren. Die Größe der Fleischportionen symbolisierte den hierarchischen Status. Darüber hinaus galt das Essen von Weizen – im Gegensatz zu anderen Getreidesorten – als erhabener. Ausschließlich die Reichen konnten sich Weißbrot leisten, „während Unterschichtsangehörige sich mit Brot aus den billigen und minderwertigen dunkleren Getreiden, also ‚Schwarzbrot‘, bescheiden mußten“ (Müller, 2009, S. 133). Canetti (2017) beschreibt mit Blick auf den Zusammenhang zwischen Macht und Nahrung, wie es in vereinzelt Herrschaftsformen nicht mehr darauf ankam, als Herrscher die meiste Nahrung zu sich zu nehmen. Vielmehr war das Symbol der Macht das Überangebot der Nahrung selbst. Insbesondere stand dem Herrscher das Privileg zu, „von allem als erster zu nehmen“ (ebd., S. 85).

Nicht nur über die Speisen selbst, sondern auch über die Sitzordnung werden Rangunterschiede deutlich gemacht. Beim Krönungsmahl saß der König „am Kopfende des Saals auf einem um sieben Stufen erhöhten Podest an einem eigenen Tisch“ (Wieke, 2014, S. 31). Nach dem König – etwas niedriger platziert – folgten die Kurfürsten, neben denen anschließend, wiederum um eine Stufe tiefer, weitere Fürsten, Grafen und Reichsritter Platz nahmen (ebd.). Im alten China war die Sitzordnung so organisiert, dass die ranghöchste Person von ihrem Platz aus nach Osten schauen konnte. „Bei den Mongolen und asiatischen Nomaden war der Ehrenplatz rechts vom Gastgeber – wo er heute in Europa ist“ (Paczensky & Dünnebier, 1999, S. 323). Im alten Europa wiederum war der Tisch in zwei Teile gegliedert. Der eine Teil, an dem die ranghöchsten Personen saßen, erstreckte sich bis zu dem Teil des Tisches, auf dem das Salz stand. „’Unterhalb vom Salz’ saßen minder bedeutende Gäste, auf dem Land auch das Gesinde, denn außer an Kaiser- und Königshöfen aßen im Mittelalter Herrschaft und Bedienstete vom selben

großen Tisch“ (ebd., S. 324). Meier (1993, S. 33) geht auf die Sitzordnung im Symposion ein und beschreibt, dass die Griechen im 7. Jahrhundert damit begannen, ihre Mahlzeiten zum Großteil in liegender Position zu verzehren. Während davor nur der König das Recht dazu hatte, lagen in Griechenland alle Männer während des Symposions. Kinder und Frauen duften im Gegensatz dazu ausschließlich sitzen (ebd.).

Auch über die Verteilung und Annahme von Nahrung wird die soziale Ordnung zwischen den Akteuren symbolisiert. „Geben und Nehmen sind symbolisch kodierte und ritualisierte Körperhandlungen und gehören zu den elementaren Gesten des Menschen“ (Gebauer & Wulf, 1998, S. 160). „Geben drückt ein eher aktives, Nehmen ein eher passives Verhältnis zur Welt und zu anderen Menschen aus“ (ebd., S. 160). Der Geber erlangt durch die Gabe einen höheren sozialen Status. Das Geben auf freiwilliger Basis repräsentiert soziale Stärke (ebd.). Geben impliziert die Annahme, dass die Gabe entgegengenommen wird. Trotz der Tatsache, dass Geben zumeist auf einem freiwilligen Akt beruht, wird erwartet, dass der Empfänger die Gabe erwidert. Der Empfänger der Gabe möchte das Ungleichgewicht aufheben. So ist auch zu erklären, dass Menschen auf eine Gabe mit einer Gegengabe antworten möchten, um das soziale Gefälle zu kompensieren und mit dem Geber gleichzuziehen (Mauss, 1990). Ein Ungleichgewicht beim Gabentausch kann zu zwischenmenschlichen Spannungen führen. Hierbei kommt die Ambivalenz der Gabe zum Ausdruck. Zum einen können Gaben die Beziehungen positiv beeinflussen, indem sie Menschen einander näherbringen und Vertrauen stiften. Zum anderen können jedoch Gaben Spannungen und sogar Gewalt auslösen. Dies wird beispielsweise in der Redewendung, man wolle ‚sich für ein Geschenk revanchieren‘, zum Ausdruck gebracht – der Empfänger der Gabe rächt sich am Geber. „Sinn ist dann nicht mehr das Anknüpfen und Ausbauen einer positiven Beziehung, sondern eine rivalisierende Auseinandersetzung und ein ritueller Kampf mit dem Ziel, den anderen zu besiegen“ (Gebauer & Wulf, 1998, S. 172). Eine etymologische Analyse des Begriffs ‚gift‘ deutet ebenfalls auf diese Ambivalenz hin.

„Das Substantiv ‚Gift‘ ist ein Verbalabstraktum zu ‚geben‘ und kommt gemeingermanisch vor. Es hat die Bedeutung ‚Gabe‘, ‚Geschenk‘, ‚Schenkung‘. Schon früh kommt es zu einer Verschlechterung der Bedeutung im Sinne von ‚venum‘ (Gift). Im Englischen hat sich die positive Bedeutungsdimension des Worts, im Deutschen eher die negative Bedeutungsdimension entfaltet“ (ebd., S. 163).

Der Potlatsch, ein Fest der Indianer der amerikanischen Nordwestküste, diente beispielsweise dazu, mittels Gaben einen anderen Stamm zu übertreffen. „Diese in

hierarchischen Bünden organisierten Gesellschaften machten den Rang einer Person abhängig von deren Fähigkeit, große Feste auszurichten“ (Baudy, 1983, S. 149). Bei diesem Fest wird Essen ausgeteilt, aber auch Sachgegenstände werden ausgegeben. Der Empfänger einer Gabe muss – um sein Ansehen zu wahren – beim nächsten Mal diese Gabe überbieten. Bei dieser Überbietung von Gaben unter den Stämmen, die mit hohen materiellen Kosten verbunden ist und den Geber sogar in existentielle Not bringen kann, geht es um den symbolischen Wert. Es geht bei dieser Prozedur um Ehre und Prestige. Schafft es ein Stamm nicht, mit seiner Gabe den anderen Stamm zu überbieten, muss er die Niederlage anerkennen und sich dem anderen Stamm unterordnen. Dies ist mit einem Verlust des Ansehens verbunden, was durch erneute Versuche, den anderen Stamm mittels kostspieliger Gaben zu übertreffen, wettgemacht werden soll (Mauss, 1990). Stollberg-Rilinger (2014) geht in ihrem Beitrag „Macht und Dinge“ darauf ein, dass sowohl menschliches Handeln als auch Dinge eine symbolische Funktion besitzen. Dadurch „beeinflussen, steigern und stabilisieren Dinge soziale Machtverhältnisse“ (ebd., S. 86). Der Gabenaustausch dient somit symbolisch dazu die Machtverhältnisse unter den Stämmen zu markieren.

Für eine ausführliche Darstellung der Gabentheorien sei auf die Arbeiten von Mauss (1990) verwiesen. Wichtig ist das Verständnis, dass das Geben und Nehmen „symbolische Beziehungen“ konstituieren (Gebauer & Wulf, 1998, S. 161). Der „Aufstieg und Abstieg in der sozialen Hierarchie“ wurde über die Nahrung inszeniert (Baudy, 1983, S. 149f.). Eine etymologische Analyse zeigt, dass das griechische Wort „dais“ (Mahl); [...] sprachlich mit „didomi“ (geben) verwandt [ist] und [...] auf das Geben und Verteilen des Fleisches beim Opfermahl [verweist]“ (Gebauer & Wulf, 1998, S. 173). Baudy (1983) geht in seinem Beitrag „Hierarchie oder: Die Verteilung des Fleisches“ auf die Verteilung von Nahrung bzw. Fleisch ein und erläutert, wie dies die soziale Ordnung einer Tischgemeinschaft beeinflusst. Dabei bezieht er in seinen Ausführungen insbesondere die altgriechische Gesellschaft ein und führt aus, dass „die Tischordnung als Urmodell der Kultur schlechthin und das soziale Gefüge als zusammen mit der Distribution der Nahrung entstanden“ ist (ebd., S. 134). Einerseits wird über das Essen Gemeinschaft erzeugt, andererseits wird besonders über die Verteilung des Fleisches die Hierarchieordnung der Gruppe markiert. Die ungleichmäßige Verteilung des Brotes bei der Eucharistie „von oben nach unten symbolisiert Statusdifferenzen nicht anders, als vormals die Distribution des Fleisches in den heidnischen Opferfesten“ dies tat (ebd., S. 170). Daher spricht Baudy (ebd., S. 132) dem Essen einen „symbolischen Mehrwert“ zu.

*Mahlzeit als Symbol männlicher Dominanz und geschlechtlicher Ordnung*

Hirschfelder (2001) beschreibt die Esskultur in der griechischen Antike, verweist dabei insbesondere auf die Aufführung der geschlechtlichen Ordnung und geht in seinen Ausführungen unter anderem auf den makedonisch-griechischen Herrscher Alexander den Großen ein. Zu dieser Zeit war es durchaus üblich, dass Männer zusammen Alkohol tranken, um ihre Männlichkeit zu demonstrieren. Derjenige unter ihnen, der am meisten Alkohol trank, konnte sich seiner Führungsrolle in der Gruppe sicher sein. Das Trinken von Alkohol unter Männern war somit ein Symbol von Stärke. Um ihre Position aufrecht zu erhalten, mussten sich die Führer der Gruppe bei Trinkanlässen ständig von Neuem beweisen. Eine vollständige oder zweitweise Ablehnung von Alkohol galt als Zeichen von Schwäche (Hirschfelder, 2001).

Laut Baudy (1983), wurde die Verteilung des Fleisches geschlechtsspezifisch vollzogen. In patriarchalischen Familien erfolgte sie durch den Vater, die Mutter übernahm währenddessen die Verteilung des Gemüses. „Das Gemüse bleibt davon verschont, autoritär verwendet zu werden, wohingegen die Prestigequalitäten, die auf der Jägerstufe nur das Jagdwildfleisch besaß, jetzt auf Schlachtvieh und Brotnahrung, die beide Produkte männlicher Arbeit sind, überwechseln“ (ebd., S. 148). In diesem Zusammenhang hebt Baudy (1983) hervor, dass es auch ein männlicher Priester ist, der das Brot, das symbolisch für den Leib Christi steht, verteilt.

Und am Symposion in der griechischen Antike nahmen ausschließlich Männer teil, Frauen hatten keinen Zutritt: „Die Trink- und Speisegemeinschaft sah sich demzufolge als hierarchisch strukturierte Gruppe, in der es eine klare Ordnung gab“ (Hirschfelder, 2001, S. 62). Auch Paczensky und Dünnebier (1999, S. 232) führen in ihrem Buch „Kulturgeschichte des Essens und Trinkens“ aus, dass das Essen ob „im klassischen Griechenland oder im kaiserlichen China, in Indien, Japan, Neuguinea, in arabischen Ländern oder Afrika“, von Frauen und Männern getrennt voneinander eingenommen wurde. „Viele [Frauen] hatten das Machtverhältnis zwischen den Geschlechtern und die entsprechend ungerechte Nahrungsverteilung schon verinnerlicht“ (ebd., S. 238). Im zweiten vorchristlichen Jahrhundert hat sich die römische Antike von Griechenland dadurch unterschieden, dass Männer, Frauen und Kinder gemeinsam an der Mahlzeit teilnahmen, was nach Hirschfelder (2001, S. 84) „einen qualitativen Sprung in der



Weiterentwicklung der Gesellschaft [bedeutete]“. Setzwein (2004) weist in ihrem Buch „Ernährung – Körper – Geschlecht“ darauf hin, wie sich geschlechtliche Ordnungen während der Mahlzeit zeigen und im Vollzug fortwährend hervorgebracht werden. Sie zeigt, wie beispielsweise über die Nahrungszubereitung, die Portionierung des Essens und die Verzehrssituation Männlichkeit und Weiblichkeit hergestellt werden. Bei der Analyse von Geschlecht waren in Handlungsvollzügen „zugleich Bezüge zu ‚männlichen‘ und ‚weiblichen‘ Körperkonzepten [zu] erkennen“ (Setzwein, 2004, S. 358).

#### *Die Mahlzeit als Symbol von Erziehung und generationaler Ordnung*

Simmel (1957, S. 244) begreift die Mahlzeit als Zeichensystem und führt aus, wie das „gemeinsame Essen und Trinken [...] eine ungeheure sozialisierende Kraft“ besitzt. Mit dem Prozess der Einordnung des Individuums in eine soziale Gemeinschaft, ist gleichzeitig die Einhaltung von Regeln und Normen verbunden. Das „Essensritual“ setzt inhaltliche, zeitliche und räumliche Bedingungen, „die für alle Gültigkeit besitzen“ (Zirfas, 2004b, S. 58f.). Dabei bekommt jeder Mensch eine Rolle in der sozialen Gruppe zugeordnet (Falk, 1994; Simmel 1957). „Durch das Teilen und Einverleiben der Nahrung bei einer rituellen Mahlzeit wird der Teilnehmer gleichzeitig in die Gemeinschaft einverleibt und bekommt seinen ‚Platz‘ in ihr zugewiesen“ (Falk, 1994, S. 113). Prahl und Setzwein (1999, S. 128) greifen die sozialisierende und erzieherische Dimension von Mahlzeiten auf und machen am Beispiel von Essenssituationen zwischen Kindern und Erwachsenen deutlich, dass Kinder zu bestimmten Gelegenheiten angehalten wurden an einem gesonderten Tisch zu sitzen oder ihnen „in der Rangfolge der familiären Essensverteilung die hinteren Ränge zugewiesen“ wurden (ebd., S. 128). Dadurch wurde ihre „untergeordnete Position“ symbolisiert (Prah & Setzwein, 1999, S. 128). Es ist die „gemeinschaftsbildende und ordnungsstiftende Funktion, [...] ihr Appell- und Verpflichtungscharakter, und damit ihre Macht- und Erziehungseffekte“, die Rituale von Gewohnheiten und Routinen abgrenzen (Audehm, 2007, S. 23). Den Aspekt der generationalen Ordnung während der Mahlzeit macht auch Audehm (2011) deutlich. Sie beschreibt in ihren Untersuchungen zur Familienmahlzeit, wie die Interaktionen im Ritual von der Generationendifferenz durchdrungen sind. „Diese zeigt sich als ein hierarchisches Autoritätsgefälle, das erzieherisch wirkt“ (ebd., S. 95), was unter anderem an der Beobachtung und Kontrolle der Kinder durch die Erwachsenen aufgezeigt wird.

Diese Handlungsweisen von Erwachsenen gegenüber Kindern betrachtet ebenso Seichter (2012) in ihrer Publikation „Erziehung und Ernährung“ und legt dar, wie die Ernährung zur Disziplinierung der Kinder beiträgt. Dass Menschen bzw. Kinder in den tierischen Zustand verfallen, war eine der größten Sorgen der Erziehung. Durch Disziplinierung – vor allem mit Blick auf das Essen – sollte dem entgegengewirkt werden. Eine Maßnahme war beispielsweise, Kinder nicht alleine essen zu lassen, um sie so entsprechend kontrollieren zu können. Der Eigenwille des Kindes stand den Vorhaben meistens im Weg und sollte kanalisiert – und wenn nötig gebrochen – werden. Gutes Benehmen stand im Fokus der Erziehungsarbeit. „Dabei wird das Essen zu einer Art von Turngerät in Hinsicht auf die Domestizierung von Trieben und Leidenschaften, aber auch zum wichtigsten Unterscheidungskriterium eines (bereits) erzogenen und eines (noch) undisziplinierten Kindes“ (ebd., S. 192).

Insbesondere dem Naschen sollte Einhalt geboten werden und über verschiedene (Unglücks-)Geschichten versuchte man die Kinder davon abzuhalten. Jäkel (2015) beschreibt in ihrer Arbeit „Inszenierungen des Essens in der Kinder- und Jugendliteratur“ anhand von Texten aus verschiedenen Epochen, wie sich in der Esserziehung die epochenspezifischen Vorstellungen von Kindheit zu erkennen geben. Zum Beispiel wurden Kinder mithilfe von Erzählungen aus dem Zeitalter der Aufklärung vor den gesundheitlichen Folgen ihres Naschkonsums gewarnt: Geschildert wurde in ihnen, wie die Protagonisten durch den Verzehr von Süßigkeiten zu Tode kommen. Diese Geschichten dienten zum einen zur Abschreckung und zum anderen dazu, bürgerliche Tugenden zu vermitteln. Kinder wurden als ungezähmt und wild angesehen und mussten erst zu gesellschaftsfähigen und zivilisierten Bürgern erzogen werden. Die Triebe – und dazu gehörte auch ein unkontrollierter Naschkonsum – mussten ihnen ausgetrieben werden (ebd.). Müller (2009) zufolge wurde schon den Kindern vermittelt, kleine Rationen zu sich zu nehmen und darauf zu achten, die Speisen nicht wie Tiere zu verschlingen. Der ostslawische Volksglaube führte ein zügelloses Verschlingen von Speisen darauf zurück, dass der oder die Betreffende vom Teufel besessen war. Kindern sollte daher schon früh beigebracht werden keine Gier zu zeigen (ebd.).

Die Ausführungen haben dargelegt, dass das Ritual der Mahlzeit weitaus mehr als reine Nahrungsaufnahme ist und über die performative Inszenierung und Aufführung von Praktiken, die sich zentral über die Körperbewegungen und im dinglich-materiellen

Gebrauch von Dingen materialisieren, die sozialen Ordnungen einer Gruppe hervorgebracht werden. Bevor im weiteren Verlauf der empirische Zugang der Arbeit erläutert wird, soll im Nachfolgenden der aktuelle Forschungsstand zu Mahlzeitsituationen in Kindertageseinrichtungen beleuchtet werden, wobei die Darlegungen keinen Anspruch auf Vollständigkeit erheben. Vielmehr wurden insbesondere die Forschungsarbeiten herangezogen, die eine praxistheoretische Perspektive eingenommen haben und damit – trotz unterschiedlicher Herangehensweisen – für die eigenen Analysen sehr fruchtbar waren.

### **3.4 Aktueller Forschungsstand zu Essenssituationen in KiTas**

Ungeachtet der bisherigen Ausführungen spielen Alltagsrituale und ihre Bedeutung für die Frühpädagogik im Rahmen erziehungswissenschaftlicher Forschungsaktivitäten eine untergeordnete Rolle. Dies gilt vor allem für das Ritual der Mahlzeit, das im Kontext erziehungswissenschaftlicher Fragestellungen abgesehen von einigen wenigen Ausnahmen bislang kaum im Fokus stand (Dietrich, 2016; Nentwig-Gesemann, & Nicolai, 2017; Nentwig-Gesemann, Walther & Munk, 2020; Rose, Seehaus & Schneider, 2016; Schulz, 2016a, Schulz, 2016b; Täubig, 2016). Vor diesem Hintergrund wird im Nachfolgenden auf einige Beiträge eingegangen, die aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive die Thematik aufgegriffen und Essenssituationen in öffentlichen Bildungsinstitutionen untersucht haben.

Hierzu zählen die Arbeiten von Nentwig-Gesemann und Kollegen/Kolleginnen (2015a; 2015b; 2017; 2018; 2020), die in ihren Beiträgen die Interaktionsorganisation zwischen pädagogischen Fachkräften und Kinder in den Blick nehmen (Nentwig-Gesemann & Nicolai, 2015a; 2015b; Nentwig-Gesemann & Gerstenberg, 2018). Dabei werden insbesondere Interaktionssituationen zwischen Erwachsenen und Kindern in den ersten drei Lebensjahren im Krippenalltag fokussiert, die mit der Methode der Videographie erhoben worden sind. Dazu zählen unter anderem Essenssituation, die vor dem thematischen Hintergrund dieser Arbeit von besonderem Interesse sind. Die videographischen Erhebungen wurden mithilfe der Dokumentarischen Videointerpretation bzw. Videobasierten Dokumentarischen Interaktionsanalyse ausgewertet (Nentwig-Gesemann & Nicolai, 2017; Nentwig-Gesemann, Walther & Munk, 2020). Die praxeologisch-wissenssoziologische Analyseperspektive sowie die

herausgearbeiteten Interaktionsmodi stellen einen wichtigen Bezugspunkt dar und werden daher im Verlauf der Arbeit näher thematisiert.

Dietrich (2016) geht in ihrem Beitrag „Essen in der KiTa: Institution – Inszenierung – Imagination“ ebenfalls auf die Mahlzeitsituation mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren ein und beschäftigt sich mit dem räumlich-dinglichen Arrangement sowie den zeitlichen Rahmenbedingungen des Essens. Dabei zeigt die Autorin mittels ethnographischer Erhebungen aus dem Krippenbereich einer Kindertageseinrichtung, dass mit den verschiedenen Sitzmöglichkeiten für Kinder und pädagogische Fachkräfte unterschiedliche Bewegungsradien einhergehen. Im Vergleich zu den Kinderstühlen, die mit einer Rückenlehne sowie zwei Armlehnen ausgestattet sind, stehen den Erwachsenen Hocker auf Rollen zur Verfügung. Durch die Tatsache, dass die Stuhlfüße der Kinder mit Gummikugeln versehen sind, „müssen die Kinder an den Tisch geschoben werden, zum Ende müssen sie wieder abgerückt werden, damit sie aufstehen können“ (ebd., S. 68). Die Fachkräfte sitzen hingegen „in zweiter Reihe hinter den Kindern, nicht mit *am* Tisch“ und „nehmen nicht an der Tischgemeinschaft teil, sondern beschäftigen sich mit Auffüllen, Abräumen, füttern, säubern, selber essen“ (ebd., S. 69). Darüber hinaus ist ein weiteres Ergebnis des Beitrags, dass die Essenssituationen stark individualisiert sind, da der Essensbeginn sowie das Ende der Mahlzeit nicht vorgegeben werden und der kindliche Umgang – zwischen „Individuierung“ (ebd., S. 73) und Anpassung an den standardisierten Handlungsabläufen – dabei unterschiedlich ausfällt.

Darüber hinaus sind zum Thema Essen die Arbeiten von Schulz (2016a, 2016b) zu erwähnen. Schulz (2016a, 2016b) nimmt in seinen Beiträgen Mahlzeitsituationen im Kindergarten in den Blick. In seiner ethnographischen Arbeit untersucht er das Frühstück und Mittagessen und fokussiert vor dem Hintergrund einer praxeologisch-performativen Perspektive die Inszenierungs- und Aufführungspraktiken. Dabei kommt er zum Ergebnis, dass deutliche Unterschiede zwischen den zwei Essenssettings bestehen. Beispielsweise wird das Mittagessen ausschließlich von Cateringunternehmen zur Verfügung gestellt, während das Frühstück von den pädagogischen Fachkräften bereitgestellt oder von den Kindern mitgebracht wird. Beim bereitgestellten Frühstück wird die Essenssituation größtenteils von den Fachkräften strukturiert und „didaktisch als gruppenorientierte Angebotspädagogik inszeniert“ (Schulz, 2016a, S. 45). Dies erfolgt beispielsweise dadurch, dass die Kinder gefragt werden, welche Speisen sie auf dem

Tisch erkennen und benennen können. Der Autor zeigt außerdem auf, dass beim mitgebrachten Frühstück auf peerkultureller Ebene Bloßstellungen stattfinden, indem beispielsweise die Waffeln eines Kindes von einem anderen Kind als ‚Süßigkeit‘ und damit als ‚Tabu‘ deklariert werden. In diesem Zusammenhang wird ein Verstoß gegen die Essensregel der Einrichtung vor der gesamten Tischgemeinschaft verbalisiert. Die Situationen während dem Mittagessen sind hingegen durch qualitativ unzureichendes Essen gekennzeichnet und es finden „erzieherische Akte der Vermittlung und Aneignung von motorischen und sozialen Kompetenzen statt“ (ebd., S. 45).

Tull (2014) geht in seinem Beitrag in besonderem Maße auf die zeitliche Ausgestaltung von Essenssituationen ein und vergleicht mittels ethnographischer Beobachtungen Essenssituationen in KiTas und Schulen. Dabei kommt er zum Ergebnis, dass für das Mittagessen in KiTas deutlich mehr Zeit in Anspruch genommen wird. Dies liegt unter anderem daran, dass bei den Kindern in der Schule während der Mahlzeit fast ausschließlich die reine Nahrungsaufnahme im Vordergrund steht und dadurch wenige Pausen entstehen. Bei Unterbrechungen wird an die Kinder appelliert, mit der Nahrungsaufnahme weiterzumachen. Im Kontrast zur Schule finden in der KiTa mehr Tischgespräche statt, sodass die „Nahrungsaufnahme [...] zeitweise sogar in Vergessenheit [gerät]“ (ebd., S. 171). Außerdem ist die Dauer der Mahlzeit in der Schule im Vergleich zur KiTa dadurch kürzer, da sich Handlungsvorgänge überlappen. Beispielsweise stehen die Fachkräfte noch kurz vor dem Abschluss des Hauptgangs auf, um im Anschluss den Kindern den Nachtisch bereitzustellen. Darüber hinaus werden die Tische zügig für die nächste Gruppe angerichtet, d.h. es „wird unter angehobenen Tellern und Bechern hindurchgewischt, während die Kinder eigentlich noch mit der Nahrungsaufnahme beschäftigt sind“ (ebd., S. 172). Diese Vorgehensweisen sind, so konstatiert der Autor, in den KiTas nicht beobachtet worden, weshalb die Essenssituationen dort einen längeren Zeitraum beanspruchen (Tull, 2014).

Des Weiteren beschäftigen sich Rose, Seehaus und Schneider (2016) in ihrer ethnographischen Studie mit dem Essen in Ganztagschulen. In ihrem Beitrag „Sozialisierungen am Mittagstisch“ gehen die Autorinnen auf das Mobiliar, wie beispielsweise die Tische und Stühle, sowie die Gestaltung des Raumes ein. Dabei konstatieren die Autorinnen, dass die räumlich-dingliche Anordnung der Mahlzeit „spezifische Verhaltensweisen am Tisch erzwingt oder auch verunmöglicht“ (Rose,

Seehaus & Schneider, 2016, S. 26). Beispielsweise wird der kindliche Bewegungsradius durch das schwere Sitzmobiliar massiv reduziert. Außerdem werden Kinder durch die zeitlich enge Taktung der Mittagessenssituation sozialisiert sowie durch die „massive[n], normative[n] Zugriffe von Seiten Erwachsener, die spezifische Verhaltensstandards einfordern“ und die „Fehlleistungen korrigieren und sanktionieren“ (ebd., S. 26).

Trotz der aufgeführten Ergebnisse handelt es sich beim Thema Mahlzeit um eine in der empirischen Forschung vergleichsweise wenig bearbeiteten Thematik. „Man beschäftigt sich [...] vor allem damit, was sein *soll* und weniger mit dem, was *ist*. Wie sich das Mittagessen tagtäglich praktisch vollzieht, was [...] Akteure hier genau tun – dies ist kaum im Forschungsfokus“ (Rose, Seehaus & Schneider, 2016, S. 23). Dies beklagt auch Täubig (2016) und formuliert, dass die erziehungswissenschaftliche Forschung der Essenssituation in pädagogischen Einrichtungen nicht gerecht wird. Generell – so betont Schulz (2016a) – steht das Thema Mahlzeitsituationen kaum im Zentrum von Forschungsaktivitäten und spielt darüber hinaus in der Erziehungswissenschaft – im Gegensatz zu anderen Wissenschaftsdisziplinen wie beispielsweise den Gesundheitswissenschaften – eine untergeordnete Rolle. So zeigt beispielsweise eine Studie mit dem Titel „Is(s)t KiTa gut? KiTa-Verpflegung in Deutschland: Status quo und Handlungsbedarfe“ der Bertelsmann Stiftung (Arens-Azevêdo, Pfannes & Tecklenburg, 2014), dass vor allem ernährungsmedizinische Fragestellungen und Kostenanalysen verfolgt werden. Auch Wierlacher (1993, S. 5f.) kritisiert, dass sich „das wissenschaftliche Nachdenken über das Essen in der Bundesrepublik Deutschland weithin im engen Rahmen agrarischer, biochemischer oder ernährungsmedizinischer Fragestellungen“ befindet. Teuteberg (1979, S. 264) beklagt, dass durch die Etablierung der modernen Naturwissenschaften eine vielseitige Betrachtungsweise auf das Thema Nahrung zu kurz kommt und der Mensch lediglich als „Kalorienverbrennungsmaschine“ angesehen wird. „Als Kehrseite traten die mit dem Nahrungsverzehr verbundenen situativen Verhaltensweisen in den Hintergrund“ (Teuteberg, 1979, S. 264). Gleichsam, so verzeichnet Pfaff (2018, S. 65), geraten die „sozialen Ordnung[en] in vielen praxistheoretisch begründeten empirischen Studien [...] in den Hintergrund“.

Die Arbeit möchte daher die Bedeutung von Ritualen für die Frühpädagogik hervorheben und mit dem Fokus auf das Ritual der Mahlzeit einen Beitrag dazu leisten, dem aufgezeigten Forschungsdesiderat im erziehungswissenschaftlichen Kontext

entgegenzuwirken und in diesem Rahmen dabei gleichzeitig Reflexionsprozesse anzustoßen. Im Nachfolgenden soll daher der empirische Zugang zur ritualisierten Praxis der Mahlzeitgestaltung dargestellt werden. In diesem Zusammenhang werden hierbei die zentralen Fragestellungen der Arbeit sowie die eingesetzten Erhebungs- und Analyseverfahren erläutert sowie ihre Geeignetheit für den Forschungsschwerpunkt dargelegt.

## 4 Empirischer Zugang zu ritualisierten Praktiken der Mahlzeitgestaltung

### 4.1 Erkenntnisinteresse und Forschungsfragen

Rituale, verstanden als Inszenierungen und Aufführungen von Praktiken, konstruieren kulturelle und soziale Wirklichkeit. Indem Kinder an Ritualen teilnehmen, eignen sie sich durch die mimetischen Fähigkeiten ein praktisches Wissen an. Kinder inkorporieren die Norm- und Wertvorstellungen ihres kulturellen Umfeldes (Wulf, 2004c). Das angeeignete Wissen ist zu einem großen Teil auf der Körperebene verankert und entzieht sich dadurch größtenteils dem reflexiven Bewusstsein. Das bedeutet, dass Rituale „häufig [...] ein Eigenleben“ führen (Friebertshäuser, 2004, S. 29). Über die Performanz drückt sich das Wissen in Form von Praktiken aus und produziert dadurch permanent eine neue kulturelle und soziale Realität (Reckwitz, 2003). Vor diesem Hintergrund ist es umso wichtiger die Praxis von Ritualen im Allgemeinen und von Mahlzeiten im Besonderen in ihrem Vollzug zu betrachten und der Reflexion zugänglich zu machen, da Rituale „zu einem mehr oder weniger reflektierten Repertoire pädagogischen Handelns [gehören]“ (Friebertshäuser, 2004, S. 29) und die Essenssituationen für die kindliche Entwicklung in den ersten drei Lebensjahren sehr bedeutsam sind (Höhn, 2014; Von der Beek, 2014; Weber & Kempf, 2009).

Als „Urmodell von Kultur“ (Zirfas, 2004b, S. 59) spielen Rituale bei der Einführung in den kulturellen Kontext eine entscheidende Rolle und haben damit – dies haben die bisherigen Ausführungen gezeigt – maßgeblichen Einfluss auf Erziehungs- und Bildungsprozesse in der frühen Kindheit. Das hängt insbesondere mit ihrem handlungspraktischen Charakter und damit mit der Involviertheit des Körpers und der Einbettung der dinglich-materiellen Umwelt zusammen. Es ist insbesondere die „*nichtsprachliche* Performativität“ (Nohl & Wulf, 2013, S. 4), die für kindliche Erziehungs- und Bildungsprozesse in den ersten drei Lebensjahren eine entscheidende Rolle spielt, da über diese Prozesse zumeist nicht gesprochen, sondern sie vielmehr praktisch hervorgebracht werden. Daher liegt die Aufmerksamkeit bei den empirischen Analysen zentral auf dieser nichtsprachlichen Performativität und in diesem Zusammenhang auf der Frage: *Welche Praktiken* werden im Ritual der Mahlzeit *vollzogen* und *wie* werden diese Praktiken *inszeniert* und *aufgeführt*? Da Praktiken grundsätzlich als „Bewegungen und Aktivitäten des Körpers“ (Reckwitz, 2003, S. 290)



verstanden werden, die zusammen mit „‘verwendeten‘ materialen Artefakten“ performativ hervorgebracht werden (ebd., S. 289), liegt der erste Forschungsschwerpunkt auf der Inszenierung und Aufführung von Praktiken im Vollzug. Um einen unvoreingenommenen Blick auf die Praktiken zu gewährleisten und die praktische Hervorbringung der Mahlzeit in den Mittelpunkt der Analysen zu stellen, wird das Wissen um die Zusammensetzung der Akteure, d.h. das Wissen, dass es sich hierbei um Erwachsene und Kindern handelt, also die generationale Differenz, zu Beginn bewusst ausgeklammert. Mit der praxeologischen Perspektive verschiebt sich der Forschungsfokus von den Akteuren zu den Praktiken. Wird diese Analyseperspektive forciert, geht es „nicht um Menschen und ihre Situationen, sondern eher um Situationen und ihre Menschen“ (Goffman, 1971, S. 9). Das bedeutet, es wird „nicht per se, von der Positionierung von Kindern als Kindern in Praktiken mit Erwachsenen (als Erwachsenen)“ ausgegangen, da beispielsweise eine „Machtverteilung [auch] innerhalb von Praktiken, [...] quer zu einem strukturell asymmetrischen Machtverhältnis zwischen Erwachsenen und Kindern, liegen kann“ (Bollig & Kelle, 2014, S. 275).

Da Rituale über ihre Praktiken soziale Ordnungen symbolisieren, steht im zweiten Forschungsschwerpunkt die Rekonstruktion der hervorgebrachten sozialen Ordnungen im Vordergrund, die – wie bereits erläutert – im Vollzug von Ritualen permanent neu erzeugt und stabilisiert werden. Dabei werden die empirischen Analysen von folgenden Fragerichtungen begleitet: Wie gestaltet sich die praktische Hervorbringung sozialer Ordnungen? Wie sind die Merkmale der Körperlichkeit und Materialität in diesen Prozessen eingebunden? Ergeben sich über die aufgeführten Praktiken Unterschiede zwischen den Akteuren, beispielsweise durch ein unterschiedliches Maß der Teilhabe an Praktiken bzw. an Entscheidungshoheit über deren ‚korrekten‘ Vollzug?

Die Hervorbringung sozialer Ordnungen bestimmt zentral die Beziehungs- und Interaktionsgestaltung zwischen den Teilnehmenden und beeinflusst damit in hohem Maße frühkindliche Bildungsprozesse. Im letzten Forschungsschwerpunkt wird daher der Frage nachgegangen, wie sich die Praktiken bzw. sozialen Ordnungen auf der Beziehungs- und Interaktionsebene auswirken und inwieweit dadurch frühkindliche Bildungsprozesse ermöglicht bzw. eingeschränkt werden. In diesem Zusammenhang wird auf die Dimensionen der Bildungsprozesse nach Viernickel und Stenger (2010) eingegangen, die im Kapitel 2.1 aufgeführt worden sind und die zu Beginn insbesondere

die Bedeutung der sozialen Dimension für frühkindliche Bildungsprozesse bei null- bis dreijährigen Kindern betonen. Hierbei spielt insbesondere die ‚Qualität‘ der Interaktionen und Beziehungen zwischen den Teilnehmenden eine entscheidende Rolle, ist doch die Mahlzeit immer auch als „Spiegelbild der sozialen Beziehungen der Teilnehmenden“ anzusehen (Jasmund, 2018, S. 98). Im Unterschied zu den ersten Analyseschritten, bei denen die generationale Ordnung als sensibilisierendes Konzept nicht für die Analyse herangezogen wurde, wird hier nun bewusst die Beziehungs- und Interaktionsebene zwischen Erwachsenen und Kindern betrachtet, woraus sich weitere Fragerichtungen ergeben, wie zum Beispiel: Werden Mahlzeitsituationen als Ort der Begegnung genutzt, an dem Gemeinschaft und Zugehörigkeit erlebt und genossen wird? Wie kommunizieren Kinder untereinander und mit Erwachsenen? Schaffen die vollzogenen Praktiken Nähe, Vertrauen und Gemeinschaft unter den Akteuren oder vielmehr Distanz, Zweifel und Differenz?

Darüber hinaus werden die Handlungsdimension sowie die identitätsorientierte und kulturelle Dimension in den Blick genommen (Viernickel & Stenger, 2010). Dieser Forschungsschwerpunkt ist durch folgende Fragerichtungen gekennzeichnet: Fungiert das Ritual als Ort der Teilhabe und Gleichberechtigung, an dem Kinder in ihrem Akteursstatus anerkannt werden und sich als Partizipanden von Praktiken erleben? Nehmen Erwachsene kindliche Selbstständigkeits- und Autonomiebestrebungen wahr und unterstützen diese, indem Kinder beispielweise ihr Essen selbst schöpfen dürfen? Dürfen sich Kinder aktiv an Praktiken und der ‚Choreographie‘ des Rituals beteiligen oder wird ihnen im Vollzug der Mahlzeit eine passive, lediglich Anweisungen ausführende und Erwartungen erfüllende, Rolle zugewiesen? Dürfen sie beispielsweise selbst entscheiden, ob, was, wie viel und wann sie essen? Außerdem wendet sich die Arbeit abschließend der Frage zu, welche handlungsleitenden Orientierungen, welches implizite und inkorporierte Wissen, welcher Habitus sich im Material dokumentiert.

Die Erforschung dieser Praktiken kann grundsätzlich nicht ‚hinter‘ oder ‚außerhalb‘ sozialer Situationen erfolgen. Sie befinden sich ‚an der Oberfläche‘ und können entsprechend beobachtet werden. Reckwitz (2008, S. 195) spricht von einer Zugänglichkeit des Gegenstandes, da Praktiken aufgrund ihrer „Körperlichkeit und Artefaktabhängigkeit ‚präsent‘ und damit anwesend sind“. Die körperlich-materielle Dimension ist damit insbesondere in das prozessuale Geschehen und die

wirklichkeitskonstituierenden Prozesse eingebunden. „In diesem Sinne kann unter *Praxis* ein immer nur gegenwärtiges und somit kontingentes Vollzugsgeschehen verstanden werden, das ausschließlich im Rückblick und vom Standpunkt eines Beobachters zweiter Ordnung [...] rekonstruierbar ist“ (Alkemeyer & Buschmann, 2016, S. 119). Vor diesem Hintergrund bietet sich die Erhebungsmethode der Videographie für den Forschungszugang dieser Arbeit an, da sie die Praktiken der Mahlzeitgestaltung im Vollzug ihres Geschehens und damit insbesondere die Körperlichkeit und Materialität in den Blick nimmt. Daher soll im Nachfolgenden das Verfahren der Videographie näher beleuchtet und ihre Eignung für den praxis- und performativitätstheoretischen Zugang erläutert werden.

#### **4.2 Videographischer Zugang zu performativen Prozessen**

Für die Analyse von Inszenierungen und Aufführungen von Praktiken in Mahlzeitsituationen ist die Methode der Videographie besonders geeignet, da der praktische Vollzug in geeigneter Weise erfasst werden kann (Schäfer & Daniel, 2015). Trotz der Tatsache, dass in der qualitativen Sozialforschung weiterhin mehr textinterpretative Verfahren zum Einsatz kommen, erfreut sich die Methode der Videographie zunehmender Beliebtheit (Nentwig-Gesemann & Nicolai, 2015a; Wagner-Willi, 2005; Wulf & Zirfas, 2001, 2004, 2007). Dies ist insbesondere auf ihre technischen und methodischen Weiterentwicklungen zurückzuführen (Tuma & Schnettler, 2019).

Mithilfe von Videos kann das Performative, d.h. Körperbewegungen und Körperhaltungen sowie Gestik und Mimik und ihr räumliches und materiales Eingebundensein besonders gut erhoben werden (Nentwig-Gesemann & Wagner-Willi, 2007). Diesen Aspekt betont Wagner-Willi (2005, S. 258) und erläutert, dass die Videographie einen „*mikroanalytischen* Zugriff auf die performative Dimension von Interaktionen und Handlungen im sozialen Raum“ aufweist. Vor allem für die Erfassung von Ritualen ist die Videographie prädestiniert, da sie als „*symbolisch kodierte Körperprozesse*“ nicht auf die verbale Kommunikation angewiesen sind (Wulf, 1996, S. 168). Im Ritual der Mahlzeit kann darüber hinaus der Einsatz und Gebrauch von Dingen unter den Teilnehmenden erfasst werden und damit auch, ob sich hier beispielsweise Unterschiede in der Häufigkeit und der Art und Weise der Benutzung zwischen den Akteuren beobachten lassen. Vor allem ist der Einsatz von Videographie als Erhebungsmethode in Krippen gut geeignet, da der Körper für Kinder in den ersten drei

Lebensjahren das wichtigste Ausdrucksmittel bzw. „Sprachinstrumentarium“ bildet (Nentwig-Gesemann & Nicolai, 2015a, S. 178). Ihre verbal-sprachlichen Fähigkeiten sind noch nicht voll entwickelt und die Kommunikation sowie Interaktion erfolgt zu einem großen Teil auf einer körperbasierten Ebene (Nentwig-Gesemann & Nicolai, 2015a). Die Methode der Videographie berücksichtigt diese Kommunikationskanäle und kann körperliche Aktivitäten und Praktiken genauestens erfassen (Schnettler & Knoblauch, 2009). Die Videographie kann damit einen Einblick in „soziale Interaktionen in den ‚natürlichen‘ Kontexten, in denen sie vorkommen“ geben und damit feine nonverbale Kommunikationswege wie Blicke, Berührungen und Gesten erfassen (Tuma & Schnettler, 2019, S. 1192).

Im Kontext der praxeologischen Perspektive der Dokumentarischen Methode, die für die Analyse der videographierten Sequenzen genutzt wird, eröffnet die audio-visuelle Betrachtungsweise einen Zugang zur ritualisierten Praxis von Mahlzeitsituationen und damit zum praktischen Wissen, das generell (und nicht nur bei sehr jungen Kindern) nicht *„begrifflich theoretisch expliziert“* und damit nicht ohne Weiteres erfragt werden kann (Bohnsack, 2007b, S. 183). Jooß-Weinbach (2012, S. 55) erläutert, dass das inkorporierte Wissen „nur über Beobachtung bzw. Videographie rekonstruiert werden kann“. Auch für Schnettler und Knoblauch (2009, S. 275) ist die Videographie „von unschätzbare Bedeutung“, da es mit ihr möglich ist „Gewohnheitsverhalten zu beobachten, das sich einer Verbalisierung weitgehend entzieht“.

Ein weiterer Vorteil der Videographie liegt darüber hinaus in ihrer Wiederholbarkeit. So besteht die Möglichkeit, dass auch Forschende, die nicht im Feld präsent waren, das Datenmaterial analysieren und auswerten (Huhn & Schneider, 2003). Dies trifft auf diese Arbeit zu, denn die teilnehmende Beobachtung als „Kernmethode ethnographischer Feldforschung“ gehörte nicht zum Forschungsdesign dieser Arbeit (Friebertshäuser, 1997, S. 503). Im Folgenden sollen die Vor- und Nachteile reflektiert werden, die mit der Analyse von videographierten Sequenzen, an deren Erhebung die Forscherin nicht beteiligt war, verbunden sind.

Eine Teilhabe im Feld führt dazu, dass der Kontext des Geschehens besser erfasst werden kann. Dies kann zu einem besseren Verständnis einzelner Situationen beitragen, da die Forschenden in ethnographischen Studien grundsätzlich versuchen, an alltäglichen

Situationen teilzunehmen (Knoblauch, 2001). Da die pädagogischen Fachkräfte in der hier vorgestellten Studie selbst die Videos aufgenommen haben, ist es nicht möglich, das videobasierte Material in seinem Entstehungskontext zu rekonstruieren bzw. zu interpretieren (Welling, 2014). Darüber hinaus können „die Atmosphäre in einem Raum, Gerüche [...] – einmal abgesehen von kleinen unscheinbaren Handlungen, die durch die Einstellung der Kamera nicht in den Blick kommen könnten“ nicht erfasst werden (Audehm & Zirfas, 2001, S. 42). Andererseits kann das Fehlen von Kontextwissen für die Auswertung des Videomaterials insofern vorteilhaft sein als beim Betrachten der Aufnahmen die Praktiken im Moment ihres Vollzugs in den Vordergrund treten und Vermutungen bzw. Begründungszusammenhänge für das gezeigte Verhalten, die außerhalb der Situation selbst liegen, außen vor bleiben.

Ein weiterer Vorteil der Videographie gegenüber der teilnehmenden Beobachtung ist, dass mithilfe ihrer Technik mikroanalytische Auswertungen möglich sind. Hier stößt die Methode der teilnehmenden Beobachtung insbesondere bei „Momenten der Flüchtigkeit und der Komplexität des Performativen, denen auf der Seite der Forscher eine ‚Überflutung‘ [...] gleichkommt“, an ihre Grenzen (Audehm & Zirfas, 2001, S. 42). Vor allem die Funktion der Zeitlupe kann die in einer Mahlzeit schnell ablaufenden Praktiken, die sich in kurzen Bewegungsabläufen des Körpers und im schnellen Gebrauch von Dingen zeigen, visualisieren und damit ermöglichen, sowohl verbale als auch nonverbale Feinheiten zu rekonstruieren und so eine Perspektive einzunehmen, die im Moment des Vollzugs über die menschliche Wahrnehmung nicht möglich wäre. Denn das „wiederholte Anschauen, der verlangsamte Ablauf in Zeitlupe oder die Einzelbildschaltung offenbaren Einzelheiten“, die es ermöglichen – mittels Mikroanalysen – das Performative detailliert in den Blick zu nehmen (Huhn & Schneider, 2003, S. 183). Videoaufnahmen können in geeigneter Weise einen authentischen Einblick in die Situation geben (Huhn & Schneider, 2003).

Trotz der genannten Vorteile von Videoaufnahmen, sind sie „keine schlichten Abbildungen der Wirklichkeit“ (Schnettler & Knoblauch, 2009, S. 276), sondern werden vom „spezifischen Erkenntnisinteresse“ des Forschenden geleitet (Nentwig-Gesemann & Wagner-Willi, 2007, S. 215). Auch Huhn, Dittrich, Dörfler und Schneider (2000) betonen, dass durch das Gerichtetsein der Kamera bzw. des Kamerastativs nur eine Perspektive eingefangen und dementsprechend kein objektiver Ausschnitt der Wirklichkeit gezeigt werden kann. Trotz des technischen Fortschritts sei „keine absolute

Äquivalenz zwischen Realität und Abbildung“ möglich (Huhn, Dittrich, Dörfler & Schneider, 2000, S. 187).

Eine weitere Herausforderung bei der Beobachtung – unabhängig davon, ob diese Beobachtung durch Ethnographen mittels der teilnehmenden Beobachtung oder durch eine Videokamera erfolgt – ist die Frage nach der Natürlichkeit des Verhaltens der zu Untersuchenden im Feld (Audehm & Zirfas, 2001). Wagner-Willi (2005) erläutert, dass bei der Methode der Videographie im Unterschied zur teilnehmenden Beobachtung die forschenden Personen keinem Handlungsdruck ausgesetzt sind. Allerdings können die Beteiligten im Feld auch eine Videokamera als störend empfinden, denn deren Einsatz ruft auch Irritationen bzw. Reaktionen hervor (Huhn, Dittrich, Dörfler & Schneider, 2000, S. 195). So besteht beim Einsatz von Videokameras die Annahme, dass die Akteure ihr Verhalten verändern. „The camcorder [...] is unavoidably and very noticeably there“ (Laurier & Philo, 2006, p. 181). Das Problem der Reaktanz ist sowohl bei Ethnographen als auch bei Videogeräten im Feld gegeben. „In this way, use of a video camera is in principle not different from other obtrusive methods of recording“ (Jordan & Henderson, 1995, p. 56). Knoblauch (2001, S. 134f.) wendet allerdings ein, dass dieses Problem „nicht übertrieben werden“ soll, da die Präsenz von Videokameras als deutlich unkomplizierter einzuschätzen ist. Jordan und Henderson (1995) schreiben in ihrem Artikel „Interaction Analysis: Foundations and Practice“ über den Einfluss der Videokamera auf das menschliche Verhalten. Die Präsenz der Kamera ist zu Beginn für die Akteure durchaus wahrnehmbar, jedoch tritt nach einer gewissen Zeit ein Gewohnheitseffekt ein. Dies ist insbesondere dann der Fall, wenn sich keine Forschende hinter der Kamera aufhalten. Die Akteure sind dann in ihr Tun vertieft und nehmen die Kamera nicht mehr wahr. Außerdem sind nonverbale Ausdrucksweisen dem reflexiven Bewusstsein kaum zugänglich. „Gestures and body positioning are difficult to manipulate and control for any length of time, and microbehaviors like gaze and head turns are usually out-of-awareness“ (Jordan & Henderson, 1995, p. 55). Da das inkorporierte Wissen dem Bewusstsein nur zum Teil zugänglich und auch nicht beliebig steuerbar ist, ist es auch bei längeren Aufnahmezeiten im Feld nicht dauerhaft kontrollier- bzw. manipulierbar. Ist die Videokamera über einen längeren Zeitraum Bestandteil des pädagogischen Alltags – was für die vorliegende Stichprobe zutrifft –, kann von einem gewissen Gewohnheitseffekt gesprochen werden. Dieser Effekt wird zusätzlich durch die Abwesenheit der Forschenden als fremde Personen im Feld verstärkt.

Bei dem hier beschriebenen Vorgehen werden die erhobenen Videodaten anschließend in Textform übertragen (Nentwig-Gesemann & Nicolai, 2015a, 2015b, 2017). Dabei stellt sich die Frage, inwieweit die Überführung von Videomaterial in einen Text tatsächlich das Geschehen wiedergibt. Eine genaue Transformation von (bewegten) Bildern in einen Text ist nicht möglich, was insbesondere mit der Komplexität dynamischer Prozesse zusammenhängt.

Außerdem müssen sich Forschende darüber im Klaren sein, dass bereits in den Transkriptionen Interpretationen vollzogen werden. Dies ist grundsätzlich nicht zu verhindern, muss jedoch mitbedacht und reflektiert werden, denn im weiteren Verlauf werden zumeist Transkripte als Grundlage für die Analyse herangezogen (Huhn & Schneider, 2003). Dieses Vorgehen steht seit der Kritik am linguistic turn, „seit dem radikalen Infragestellen der Abbildungsfunktion von Sprache“ zur Diskussion (ebd., S. 191f.). Der Fokus auf bestimmte Geschehnisse im Prozess – und die damit verbundene Vernachlässigung parallel ablaufender Interaktionen und Kommunikationen – ist zwangsläufig unumgänglich (Wagner-Willi, 2004). Das „Problem der Überkomplexität videographischer Daten“ macht eine Fokussierung im Laufe des Forschungsprozesses unvermeidbar (Dinkelaker & Herrle, 2009, S. 41). Göhlich und Wagner-Willi (2001, S. 129) beschreiben die Transkription des Videomaterials im Rahmen ihres Forschungsprojekts als „äußerst aufwendig und schwierig“ und erläutern, wie das Eingehen auf den Prozesscharakter „ein sehr großes Textvolumen“ erzeugt. Zum einen müssen bei der Komplexität des rituellen Geschehens in der Beschreibung Inhalte selektiert werden. Zum anderen ist es wichtig, sich bei diesem Prozess mit Deutungen möglichst zurückzuhalten (ebd., 2001). Die performative Perspektive führt dazu, dass „man sich mit einer zweiminütigen Videoszene 20 Stunden beschäftigen kann oder muss, um das Gesehene zu be- und hinterfragen“ (Huhn & Schneider, 2003, S. 191). Dieses Geschehen nachvollziehbar zu beschreiben, stellt den ersten Schritt dar, um die Qualität der Ergebnisse sicherzustellen (Reichert, 2007).

Dies kann im Rahmen von Interpretationsgruppen erfolgen, was einen weiteren Vorteil der Videographie gegenüber der (teilnehmenden) Beobachtung darstellt, da das gleichzeitige Erleben und Dokumentieren der Situation entfällt. So können auch Prozesse erkannt werden, die bei der teilnehmenden Beobachtung im Vollzug des Geschehens kaum oder gar nicht wahrnehmbar sind (Wagner-Willi, 2005). Die „intersubjektive Nachvollziehbarkeit“ infolge der technischen Aufnahme der Situation ist ein weiterer

Vorteil der Videographie gegenüber Beobachtungsprotokollen im Feld (Budde, 2017, S. 76). Im Unterschied zu den Beobachtungsprotokollen ist bei der Videographie die Gefahr geringer, dass bereits bei der Erhebungssituation die Deutungen der Forschenden in das Material einfließen. Darüber hinaus kann „eine spätere gemeinsame Analyse in der Forschergruppe“ erfolgen, was eine „intersubjektiver Verlässlichkeit“ gewährleistet (Schnettler & Knoblauch, 2009, S. 276). Dieses gemeinsame Deuten in der Gruppe „erzeugt eine Art von Validität, die mit keiner anderen Methode erreicht werden kann“ (Knoblauch, 2001, S. 131). Die Forschergruppen bzw. Interpretationsgruppen vermeiden somit ‚subjektiv gefärbte‘ Interpretationen der Forschenden, wenn sie intersubjektiv nicht nachvollziehbar sind (ebd.). Reichertz (2013) und Steinke (2004) betonen, dass Interpretationsgruppen ein Qualitätskriterium in der qualitativen Sozialforschung darstellen. Um die Gefahr der Beliebigkeit bei Interpretationen zu vermeiden, sollten andere Forschende bei der Auswertung hinzugezogen werden. „Gemeint ist damit, dass mehrere ausgebildete Wissenschaftler/innen gemeinsam das Material miteinander (in einem Kampf um die beste Lesart) interpretieren (= Gruppeninterpretation) und ihre Ergebnisse immer wieder einer wissenschaftlichen Kritik aussetzen“ (Reichertz, 2013, S. 12). Zu diesen Interpretationsgruppen können auch „betreute *netz*basierte Interpretationswerkstätten für Promovierende“ gehören (Reichertz, 2013, S. 18). Diese Art von Interpretationsgruppe wurde für die Analyse der Videos in dieser Arbeit genutzt. Im Rahmen der Forschungswerkstatt von Iris Nentwig-Gesemann wurde ein kleiner Teil des empirischen Materials zur Diskussion gestellt. Eine andere Interpretationsgruppe stellte „eine mehr oder weniger feste Gruppe von Forscher/innen“ (Reichertz, 2013, S. 18) dar, die an der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd tätig sind. In welchem Rahmen das Videomaterial entstanden ist, das den Interpretationsgruppen zur Verfügung gestellt wurde, soll nachfolgend näher erläutert werden, wobei insbesondere auf die Zusammensetzung der Stichprobe und die Durchführung der Videoaufnahmen der Mahlzeitsituationen eingegangen wird.

### **4.3 Entstehungszusammenhang und Zusammensetzung des Videomaterials**

Bei der Stichprobe handelt es sich um zwei Krippen in Baden-Württemberg, die im Rahmen des Forschungsprojekts „Alltagsintegrierte Unterstützung der Sprachentwicklung von Kindern unter drei Jahren durch videobasierte kollegiale Beratung“ (2013-2014) über einen Zeitraum von ca. neun Monaten videographiert



wurden. Die zwei Krippen gehören demselben Träger an. Die finanzielle Unterstützung des Projekts erfolgte durch Fördermittel der Bundesinitiative Frühe Hilfe des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Ziel des Projekts war es, die Sprachförderkompetenzen von pädagogischen Fachkräften durch die Methode der videobasierten kollegialen Beratung zu optimieren, um so die Sprachentwicklung von Krippenkindern zu unterstützen. Dabei wurden Alltagssituationen wie beispielsweise Essens- und Freispielsituationen sowie angeleitete Angebotssituationen in den Blick genommen. Die Interventionsstudie war als Pre-Post-Design angelegt, bei der die Fachkräfte jeweils vor und nach der Intervention videographiert wurden. Die Intervention erfolgte durch eine zertifizierte Sprachförderkraft im Rahmen der videobasierten kollegialen Beratung. Diese zertifizierte Sprachförderkraft führte aufgrund im Rahmen eines Zertifikatsstudiums in Sprachpädagogik erworbenen Kenntnisse die kollegiale Beratung durch. Sie war Teil des pädagogischen Teams und war somit als Multiplikatorin tätig. Pädagogische Fachkräfte, die nicht an der Fortbildungsmaßnahme im Bereich der Sprachpädagogik teilnehmen, aber am Projekt beteiligt waren, erhielten so die Möglichkeit, vom Wissen der Kollegin zu profitieren und das eigene sprachliche Verhalten im Team zu reflektieren. Der Hintergrund der Projektidee war unter anderem die Annahme, dass nicht alle Einrichtungen die finanziellen Mittel haben, alle pädagogischen Fachkräfte im Bereich der Gesprächsführung und Sprachförderung adäquat fortzubilden. Bei dieser Art von Methode wird eine doppelte Perspektive eingenommen. Zum einen gilt es, die Sprachförderkompetenzen im Team zu stärken, was den Kindern direkt zugutekommt, zum anderen soll ein wohlwollendes und konstruktives Gesprächsklima zwischen Kindern und Erwachsenen wie auch im Team gefördert werden.

Damit bei der Beobachtung keine Fremdpersonen den Krippenalltag irritieren, wurden phasenweise alltägliche Situationen per Videografie von den Fachkräften selbst festgehalten und Ausschnitte von Interesse zeitversetzt im Team reflektiert und diskutiert. Diese Vorüberlegungen beeinflussten entsprechend die Art der Videoaufnahmen. Die Kameraposition war so gewählt, dass alle Akteure, die an der Situation teilnahmen, aufgezeichnet wurden, damit alle beteiligten Fachkräfte ein beratendes Feedback erhielten und die Möglichkeit bekamen, selbst ihr Sprachverhalten zu reflektieren. Dies war insofern möglich, als alle Akteure durchweg an einem gemeinsamen Tisch aßen und somit alle Beteiligten von der Videokamera in den Blick genommen werden konnten. Die

Akteure platzierten sich während der Mahlzeitsituationen in U-Form vor die Kamera, sodass die Perspektive frontal auf die Situation gerichtet war. Den Fachkräften wurden eine Videokamera und ein Stativ zur Verfügung gestellt. Da die pädagogischen Fachkräfte selbst die Videos in ihren Einrichtungen aufnahmen, wurde der Kamerastandort für die Aufnahmen fixiert. Zum einen sollte dieses Vorgehen den zeitlichen und technischen Aufwand für die Fachkräfte minimieren und ihnen weiterhin die Möglichkeit geben, ihren Tätigkeiten möglichst störungsfrei nachzugehen, denn in der Kontrollgruppenphase videographierten sich die Fachkräfte jeden Tag eine halbe Stunde. Zum anderen sollte eine Fokussierung vermieden werden, um Interpretationen im Vorfeld zu vermeiden.

„Weiterhin ist eine eher statische Aufnahmetechnik (anhaltend lange, die Interaktion nicht unterbrechende Einstellung, Bevorzugung der Bildtotale, wenige Schwenks, keinen Zoom, keine Kamerafahrten, -bewegungen oder Zooms) zu bevorzugen, da jede ‚interessantere‘ Kameraführung immer auch schon Auswahl und Akzentuierung und damit Bedeutungserteilung und Interpretation ist“ (Fischer, 2009, S. 39).

Während der Mahlzeitsituationen wurden insgesamt zehn pädagogische Fachkräfte und 18 Kinder, davon zwölf Jungen und sechs Mädchen im Alter zwischen 1 Jahr und 1 Monat und 2 Jahre und 9 Monate aufgenommen worden. Alle pädagogischen Fachkräfte sind weiblich. Zumeist sind pro Mahlzeitsituation mindestens zwei Fachkräfte und vier Kinder zu sehen. Es wurden nur die Essenssituationen zur Auswertung herangezogen, die vor der Intervention bzw. der kollegialen Beratung videographiert wurden, um so einen unverfälschten Blick auf das Ritual und seine gewohnten Abläufe zu erhalten. Dabei kann auf ein Datenmaterial von ca. 15 Stunden zurückgegriffen werden. Das Frühstück und das Mittagessen sowie ein Nachmittagssnack sind Bestandteil des Videomaterials. Demnach liegen unterschiedliche Mahlzeit- und Gruppensituationen vor. Die Aufnahmen der Mahlzeitsituationen beginnen immer damit, dass eine Fachkraft den Aufnahmeknopf bedient und sich an den Tisch setzt, wobei unmittelbar der Tischspruch beginnt. D.h. die Vorbereitung auf die Mahlzeitsituationen, zum Beispiel das Decken des Tisches oder die Platzwahl wurde von den Fachkräften nicht aufgezeichnet. Ebenso wurde unmittelbar nach dem Vollzug des Essens und dem darauffolgenden Tischspruch, der eine Auflösung der Tischgemeinschaft initiiert, die Aufnahme von den Fachkräften beendet. Das heißt, dass für die Auswertung der Mahlzeitsituationen die Vor- und Nachbereitungen der Essenssituationen fehlen und sie demnach nicht in die Analysen einfließen können.

Grundsätzlich hat sich jedoch der Entstehungszusammenhang des Videomaterials im Zuge des Forschungsprojektes „Alltagsintegrierte Unterstützung der Sprachentwicklung

von Kindern unter drei Jahren durch videobasierte kollegiale Beratung“ auch für die Bearbeitung der Fragestellungen der Forscherin im Rahmen ihrer Dissertationsarbeit durchaus geeignet. Aus dem Umstand, dass das Videomaterial im Rahmen eines anderen Forschungskontextes entstanden ist und von der Forscherin zusätzlich genutzt wurde, ergeben sich einige Vorteile. Beispielsweise ist aufgrund der fehlenden Anwesenheit der Forscherin im Feld und der mangelnden Reaktanz auf Videokameras bei einem längeren Aufnahmezeitraum davon auszugehen, dass das erhobene Material – wie bereits im vorherigen Kapitel erläutert – einen natürlichen und unverfälschten Einblick in die Mahlzeitsituationen der Einrichtungen gibt (Jordan & Henderson, 1995). Die fehlende Anwesenheit der Forscherin hat darüber hinaus den Vorteil, dass ausschließlich die gezeigten Praktiken analysiert werden und mögliche Erklärungen und Motive, die das Verhalten der Akteure erklären könnten, nicht in die Auswertungen miteinfließen. Die Objektivität und Neutralität, die bei der Betrachtung der Praxis aus dem „Standpunkt eines Beobachters zweiter Ordnung“ erfolgt, ist damit eher gewährleistet (Alkemeyer & Buschmann, 2016, S. 119). Durch die Kameraperspektive auf alle Teilnehmenden der Mahlzeitsituation können die Tischgemeinschaft als Ganzes und die ‚Choreographie‘ des Rituals in den Blick genommen werden. Mit den Funktionen der Zeitlupe und der Wiederholbarkeit von Videos kann die Komplexität des Rituals der Mahlzeit im Vollzug genau erfasst werden (Huhn & Schneider, 2003). So lassen sich die Inszenierungen und Aufführungen von Praktiken und damit die körperlich-dinglichen Dimensionen besonders gut betrachten und mithilfe einer phänomenologischen und praxeologisch-wissenssoziologischen Analyseperspektive auswerten.

#### **4.4 Analyseperspektiven auf Praktiken der Mahlzeitgestaltung**

Das Erkenntnisinteresse unterteilt sich in drei Forschungsschwerpunkte, die mit jeweils unterschiedlichen Forschungsfragen einhergehen. Um die Fragestellungen der Arbeit hinreichend beantworten zu können, wurde eine phänomenologische und praxeologisch-wissenssoziologische Analyseperspektive gewählt, die im Nachfolgenden erläutert wird.

##### *4.4.1 Phänomenologische Analyseperspektive*

Zur Beantwortung der Fragestellungen des ersten Forschungsschwerpunktes wurde zunächst ein phänomenologischer Analysefokus gewählt, da dieser insbesondere für performative Betrachtungen geeignet ist. Dies hängt insbesondere mit den „Spezifika der Körperlichkeit von Praxis“ (Gerlek, 2017, S. 180) und dem Einbezug der dinglich-

materiellen Dimension zusammen. Bei phänomenologischen Betrachtungsweisen werden „die Dinge und das Geschehen in ihrem konkreten In-Erscheinung-Treten“ analysiert (Wulf & Zirfas, 2007, S. 18). Da Praktiken grundsätzlich als „Bewegungen und Aktivitäten des Körpers“ (Reckwitz, 2003, S. 290) verstanden werden, die zusammen mit „‘verwendeten‘ materialen Artefakten“ performativ hervorgebracht werden (ebd., S. 289), stellt sich ein phänomenologischer Zugang zur Rekonstruktion von Inszenierungen und Aufführungen von Praktiken im Vollzug des Rituals der Mahlzeit als besonders fruchtbar dar. Hierbei dienen zur Vorgehensweise insbesondere die Methoden der angewandten bzw. pädagogischen Phänomenologie nach Danner (2006) sowie im erziehungswissenschaftlichen Kontext die Arbeiten von Lippitz (1984, 1993, 2003) und Stenger (2015a) als Orientierung und Hauptbezugsquellen.

Phänomenologische Perspektiven zeichnen sich vor allem dadurch aus, dass im ersten Schritt der phänomenologischen Auswertung das Vorwissen und die ‚Vorurteile‘ der Forschenden bei der Betrachtung des empirischen Materials ausgeklammert werden (Danner, 2006; Lippitz, 1984, 1993, 2003; Stenger, 2002, 2010b, 2015a). Um einen unvoreingenommenen Blick und eine „möglichst vorurteilsfreie Einstellung“ (Danner, 2006, S. 165) auf die Praktiken bzw. auf die praktische Hervorbringung der Mahlzeit zu gewährleisten, werden in dieser Arbeit zunächst das Wissen um die generationale Differenz sowie das Wissen, dass es sich bei den Mahlzeitsituationen um das organisationale Setting einer Kindertageseinrichtung handelt, ausgeklammert. Dies soll dazu beitragen einen unverstellten Blick auf das zu untersuchende Phänomen zu ermöglichen und die Analysen nicht schon zu Beginn in eine bestimmte Richtung zu lenken (Danner, 2006).

Die Aufgabe von phänomenologischen Betrachtungsweisen ist es, die Phänomene bzw. Forschungsgegenstände so zu rekonstruieren, wie sie sich zeigen, und dadurch die „Erfassung des tatsächlich Vorfindbaren“ zu ermöglichen (Lamnek, 1988, S. 59). Ausgehend von dieser unvoreingenommenen Analyseperspektive wird anschließend mit der Methode der ‚Exemplarischen Deskription‘ nach Lippitz (1984, 1993, 2003) gearbeitet. Mit dieser ist eine Materialauswahl von Beispielen an empirischem Material gemeint, die beschrieben werden sollen, um das Phänomen zu rekonstruieren. Danner (2006, S. 177) erläutert in diesem Zusammenhang, dass es beim „phänomenologischen Beschreiben“ vor allem darum geht, sich mit Interpretationen zurückzuhalten und das

Phänomen so zu beschreiben, wie es sich ‚wirklich‘ darstellt. Für diese Arbeit bedeutet dies, dass durch das erhobene Videomaterial eine Vielfalt von Mahlzeitsituationen als Beispiele dienen, die – durch einen ‚vorurteilsfreien‘ Blick – betrachtet und beschrieben werden. Die ‚Exemplarischen Deskription‘ dient in dieser Arbeit zunächst dazu, die Vielfalt an Videosequenzen durch eine vorurteilsfreie Betrachtung zu sichten und Praktiken der Mahlzeitgestaltung herauszuarbeiten und diese im Anschluss zu beschreiben. Die Beschreibung konzentriert sich vor allem auf die Suche nach Praktiken, auf die „fortlaufende[n], eingespielte[n], alltägliche[n] Handlungsmuster“ (Hörning, 2015, S. 169) und ihrer passenden Bezeichnung. Nachdem zunächst einzelne Praktiken aus dem empirischen Material ermittelt und mit einem angemessenen Titel versehen worden sind, werden sie im Anschluss zu Strukturmerkmalen bzw. Typen zusammengefasst, die sich in der Art und Weise ihrer Inszenierung und Aufführung unterscheiden und entsprechend zu unterschiedlichen sozialen Ordnungen geführt haben. Diese Strukturmerkmale bzw. Typen bilden das „Allgemeine der untersuchten Sache“ und stellen das Phänomen bzw. die „Wesenserfassung“ (Danner, 2006, S. 177) dar (Lippitz 1993; Stenger, 2002, 2010b, 2015a).

Das bedeutet, dass der erste und zweite Forschungsschwerpunkt mithilfe phänomenologischer Analysen bearbeitet wurde. Um die Fragestellungen jedoch hinreichender und differenzierter zu beantworten, wurde eine praxeologisch-wissenssoziologische Analyseperspektive gewählt, auf die nachfolgend eingegangen wird.

#### *4.4.2 Praxeologisch-wissenssoziologische Analyseperspektive*

Da Praktiken der Mahlzeitgestaltung im höchsten Maße in Interaktionen der Teilnehmenden verankert sind, wird im Anschluss auf „die Personen“ (Reckwitz, 2003, S. 292) rückgeschlossen. Dazu wird nun das zuvor ausgeklammerte Wissen, dass es sich um eine Tischgemeinschaft mit Kindern und Erwachsenen handelt, einbezogen. Es erfolgt eine ausführliche Deskription und feanalytische Auswertung der Praktiken über die Rekonstruktion der Interaktionsorganisation und damit zentral über die Schritte der formulierenden und reflektierenden Interpretation der Dokumentarischen Videointerpretation (Bohnsack, 2010a; Nentwig-Gesemann & Nicolai, 2015a, 2015b). Das bedeutet, dass die Fragestellungen des ersten und zweiten Forschungsschwerpunktes konkret und ausführlich zusammen mit dem dritten Forschungsschwerpunkt und

demnach über die praxeologisch-wissenssoziologische Analyseperspektive beantwortet werden.

Mit der praxeologischen AnalyseEinstellung der Dokumentarischen Methode wird die phänomenologische bzw. performative AnalyseEinstellung erweitert, indem über den „Darstellungsmodus“ (Bohnsack, 2007a, S. 204), also die Performanz, hinausgegangen wird und auch die „Existenzweise“, die Performativität, „der *modus operandi* oder *Habitus*“ und somit die Doppelstruktur des alltäglichen Handelns rekonstruiert wird. Dennoch ist der erste Schritt der Beschreibung wichtig, denn „die genaue Beschreibung der Performanz, des performatorischen Vollzugs, ist wesentliche Grundlage und Voraussetzung für die Validität von Interpretationen auf der Ebene der Performativität, also des Habitus“ (Bohnsack, 2007a, S. 208).

Die Dokumentarischen Methode ist daher in besonderer Weise geeignet den dritten Forschungsschwerpunkt, also die Frage nach der Beziehungs- und Interaktionsebene zwischen den Teilnehmenden, in den Blick zu nehmen sowie die handlungsleitenden Orientierungen, das implizite und inkorporierte Wissen bzw. den Habitus, die sich im Material dokumentiert, zu rekonstruieren.

Der dokumentarische Analysefokus wird in Anlehnung an das Verfahren der Dokumentarischen Videointerpretation bzw. der Videobasierten Dokumentarische Interaktionsanalyse (Bohnsack, 2010a; Nentwig-Gesemann & Nicolai, 2015a, 2015b, 2017), das auf der Dokumentarischen Methode (Bohnsack, 2003, 2007a, 2007b, 2010b) aufbaut, realisiert. Da diese Analyseperspektive eine bedeutsamste Rolle in der Auswertung übernimmt, soll im Folgenden näher auf den methodologischen und methodischen Aspekt der dokumentarischen Perspektive eingegangen werden.

Die von Mannheim (1980) „erkenntnistheoretisch begründete dokumentarische Methode der Interpretation“ (Wagner-Willi, 2005, S. 258), wurde von Bohnsack (2011) weiterentwickelt und ist für diesen Analyseteil besonders geeignet, da die theoretischen Grundlagen der Methode für diese Arbeit eine bedeutende Rolle spielen. Dazu gehört beispielsweise die Bedeutung der kollektiven Erfahrungen für den Erwerb eines nicht-reflexiv verfügbaren Praxiswissens. Bohnsack (2017a, S. 145) geht in seinem Werk „Praxeologische Wissenssoziologie“ darauf ein, dass es sich hierbei insbesondere um ein Wissen des „Zeuggebrauchs und der Motorik“ handelt. Es ist „ein kollektives und sozial vermitteltes Wissen (ebd., S. 145), das „mimetisch angeeignet“ wird (ebd., S. 146). Dieses Wissen wird von Bohnsack (ebd., S. 143) darüber hinaus als inkorporiertes Wissen

bezeichnet, das ein „Wissen um Praktiken oder innerhalb von Praktiken“ darstellt und „direkt körpergebundene Ausdrucksformen“ einbezieht. Das im performativen Vollzug von Praktiken hervorgebrachte körperbasierte Wissen ist vom kommunikativen Wissen zu unterscheiden, das grundsätzlich reflexiv verfügbar ist und als theoretisches Wissen bzw. als immanenter Sinngehalt bezeichnet wird. Mannheim (1980) unterscheidet zwischen theoretischen (kommunikativen) sowie atheoretischen (konjunktiven) Wissensbeständen. Insbesondere in alltäglichen Situationen und Ritualen wird auf das atheoretische (Erfahrungs-)Wissen zurückgegriffen, das auch als dokumentarischer Sinngehalt bezeichnet wird (Bohnsack, 2010b, 2017). Hier kommt der bereits erläuterte Praxisbegriff der Praxeologischen Wissenssoziologie und der Dokumentarischen Methode zum Tragen, der mit einer analytischen Differenzierung zwischen dem kommunikativ-generalisierenden Wissen und dem handlungsleitenden Wissen, also zwischen einer expliziten und einer impliziten Ebene, einhergeht (Bohnsack, 2017a; Bohnsack & Nentwig-Gesemann, 2009).

Das handlungsleitende, atheoretische Wissen ist durch die Sozialisation, also den Prozess des selbstverständlichen Sich-Einlebens in eine soziale Gruppe und die dort gemachten Erfahrungen im Kollektiv, „grundlegend kollektiv konzipiert“ (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2008, S. 283), das bedeutet konkret, dass die „kollektive Ebene der individuellen immer vorgeordnet“ ist (ebd., S. 289). Mannheims (1969, S. 227) zentraler Begriff in diesem Zusammenhang ist die „Seinsverbundenheit“, womit er die soziale ‚Verbundenheit‘ bzw. Verankerung des Wissens im Sozialen verdeutlicht. Das (praktische) Wissen beruht auf gemeinsam geteilten Erlebnis- und Erfahrungszusammenhängen, was bedeutet, dass im „isolierten Individuum eines Mikrokosmos, der [...] gesellschaftliche[] Makrokosmos“ enthalten ist (Mannheim, 1980, S. 80). Hierbei kann an die soziokulturellen Theorien der Entwicklungspsychologie angeknüpft werden, da auch Mannheim (ebd., S. 80) den Menschen als „ein gesellschaftliches Wesen“ ansieht und Wissen als sozial konstruiert auffasst. Insbesondere kann hierbei der Bezug zu Wygotski hergestellt werden, der die Ansicht vertritt, dass „menschliche Entwicklung [...] vom Sozialen zum Individuellen [verläuft]“ und nicht umgekehrt (Brunner, 2013, S. 84).

Die Erfassung dieses atheoretischen, handlungspraktischen Wissens erfolgt im Rahmen der dokumentarischen Videoanalyse über mehrere methodische Analyseschritte. Zu Beginn geht es darum, aus dem videographischen Material die Szenen auszusuchen, die

für eine sequenzanalytische Feininterpretation in Frage kommen. Diese Sequenzen werden als ‚Fokussierungsmetapher‘ (Bohnsack, 2006, S. 67f.) bzw. als ‚Fokussierungsakte‘ (Nentwig-Gesemann, 2013a, S. 762f.) bezeichnet. Fokussierungsakte sind „Passagen verdichteter, engagierter, selbstläufiger und szenisch-performativer Handlungs- und Interaktionspraxis“, die „einen besonders verdichteten Einblick in Erlebniszentren und Erfahrungswelten der Kinder bzw. der sozialen Akteure [ermöglichen]“ (ebd., S. 762f.). Die ausgewählten Passagen werden anschließend thematisch in Ober- und Unterthemen gegliedert (Wagner-Willi, 2005). Die Formulierungen der Ober- und Unterthemen sind in dieser Arbeit durch die vorgeschalteten phänomenologischen Analysen bereits vorgenommen worden.

Beim ersten Schritt der formulierenden Interpretation, der Rekonstruktion des immanenten Sinngehalts, wird zunächst grundsätzlich alles so erfasst, wie es von den Betroffenen selbst dargelegt bzw. hervorgebracht wird (Blaschke, 2012). Das, *was* getan und gesagt wird, steht bei diesem Schritt im Fokus. Hierbei soll die (soziale) Situation im Vollzug des Geschehens beschrieben bzw. nachgezeichnet werden (Hampl, 2010). Dabei fließen Körperlichkeit, Materialität und Räumlichkeit sowie Interaktionsverläufe der Situation in die Beschreibungen ein.

„Die zentrale Herausforderung bei diesem Arbeitsschritt ist, eine vor-ikonografische Deskriptionsebene zu finden, die zum einen verdeutlicht, was genau die Akteure gleichzeitig und nacheinander, auf sich selbst und aufeinander bezogen, äußern, was also in der Sequenzialität und Simultanität des Vollzugs sprachlicher und korporierter Handlungsakte sicht- und hörbar ist“ (Nentwig-Gesemann & Nicolai, 2015a, S. 181).

Die formulierende Interpretation stellt daher eine große Herausforderung dar, simultan ablaufende Handlungsabläufe in einen sequenziell systematischen Text zu übertragen. Das Problem der Fülle und Komplexität spricht Moritz (2014, S. 33) an und macht dabei auf die Schwierigkeiten bei der Verfassung von Videotranskriptionen aufmerksam, da ein Video „‚potentiell unendliche‘ Bedeutungsträger“ enthält. Dies stellt insbesondere beim Ritual der Mahlzeit mit Kindern und Erwachsenen, aufgrund vieler parallel verlaufender Vorgänge, eine herausfordernde Aufgabe dar. Die Schwierigkeit besteht darin, die Deskription so zu verfassen, dass sowohl die verbale als auch die non-verbale (Interaktions-)Praxis, also Handlungen und Aussagen detailliert beschrieben und in ihrem Verlauf nachvollziehbar dargestellt werden (Nentwig-Gesemann & Wagner-Willi, 2007). Dabei gilt es, keine ‚technische‘ Beschreibung hervorzubringen, da es ansonsten nicht gelingt ein „emotional-atmosphärisches Bild der Situation“ zu vermitteln; zugleich muss



darauf geachtet werden, den Akteuren keine Handlungsintentionen bzw. „Weil- und Umzu-Motive zu unterstellen“ (Nentwig-Gesemann & Nicolai, 2015a, S. 181). Da in dieser Arbeit der Anteil der verbalen Kommunikation in den Videos sehr gering ist, wurde bei der Transkription auf das Transkriptionssystem von Kuckartz, Dresing, Rädiker und Stefer (2007) zurückgegriffen. Hierbei werden beispielsweise „längere Pausen [...] durch Auslassungspunkte (...) markiert“ oder „betonte Begriffe [...] durch Unterstreichungen gekennzeichnet“ (ebd., 2007, S. 27). Diese Besonderheiten sind für die Interpretationen durchaus wichtig, um einen möglichst authentischen Einblick in die Situation zu bekommen.

Bei diesem Schritt wird eine Befremdung des Materials bzw. eine „Befremdung der eigenen Kultur“ angestrebt (Amann & Hirschauer, 1997). Dieses Verfahren finden wir auch bei der fokussierten Ethnographie. Hierbei hält sich der Forscher im Unterschied zu konventionellen Ethnographien in der eigenen Kultur auf und lenkt seine Aufmerksamkeit auf einen bestimmten Ausschnitt derselben (Knoblauch, 2001). Es wird versucht, „scheinbar Vertrautes durch einen ethnographischen Blick [zu] verfremden“, um so tiefgründige Erkenntnisse aus einem kulturellen Umfeld zu erlangen (Hünersdorf, Müller & Maeder, 2008, S. 14). Trotzdem ist diese Art der vor-ikonographischen Interpretation, die im Arbeitsschritt der formulierenden Interpretation geleistet wird, ein „wiedererkennendes Sehen“ (Imdahl, 1996, S. 92, zitiert nach Nentwig-Gesemann & Nicolai, 2015a, S. 181). Bei der Deskription einer Videosequenz werden beispielsweise Gegenstände oder Handlungen entsprechend mit konventionellen Begriffen versehen. So wird eine Gabel auch als Gabel bezeichnet und nicht als ‚ein Etwas mit vier Zinken‘ umschrieben. Dies soll helfen „nicht in einer Detaillierung zu versinken“ (Jooß-Weinbach, 2012, S. 66). In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, inwieweit die Forschenden den Blick des Fremden in einem ihnen vertrauten Feld einnehmen können. Die Forschenden haben hierbei nach Hitzler (1986) die „Attitüde der künstlichen Dummheit“ einzunehmen, die beschreibt, dass das Wissen nicht ausgeblendet, jedoch weitgehend ausgeklammert werden soll. Um „eine Normaldistanz zu gewährleisten“ und „um Raum für die Verwunderung des Banalen zu schaffen“, wurde – wie bereits im Abschnitt Videographie erwähnt – ein Teil des Videomaterials mit einer Interpretationsgruppe ausgewertet (Wulf & Zirfas, 2004, S. 36).

Anschließend folgt im zweiten Schritt der dokumentarischen Analyse die reflektierende Interpretation, um den dokumentarischen Sinngehalt zu rekonstruieren. „Es geht um den

Wechsel von der Frage, *was* kulturelle oder gesellschaftliche Phänomene oder Tatsachen *sind*, zur Frage danach, *wie* diese *hergestellt* werden“ (Bohnsack, 2013, S. 75f.). Während bei der formulierenden Interpretation die Handlungen und Aussagen nachvollziehbar beschrieben werden, geht es bei der reflektierenden Interpretation um die Herausarbeitung des handlungsleitenden Orientierungswissens der Akteure, das sich insbesondere im praktischen Vollzug dokumentiert. Dabei steht das *Wie* der praktischen Hervorbringung bzw. des performativen Vollzugs im Vordergrund, weshalb Bohnsack (2010a, S. 282) diese Forschungsperspektive „auch als [...] Analyseeinstellung auf das *Performative*“ bezeichnet.

Zum einen spielt das *Wie* der Interaktionen zwischen den Beteiligten eine Rolle. Zum anderen geht es darum, „wie im interaktiven Prozess mit Gegenständen, stilistischen Ausdrucksmitteln und Territorien umgegangen wird“ (Nentwig-Gesemann & Wagner-Willi, 2007, S. 216). Der Fokus richtet sich auf die Bedeutungen, die sich in Handlungen und Aussagen dokumentieren. Dabei zielt der Analysefokus darauf, den *modus operandi*, das handlungsleitende Wissen, das sich in Praktiken dokumentiert, herauszuarbeiten. Um eng am tatsächlichen Geschehen zu bleiben und jenes inkorporierte und atheoretische Wissen zu rekonstruieren, ist bei diesem Schritt entscheidend, die sprachlichen Äußerungen und inkorporierten Praktiken nicht im Hinblick auf die Frage nach „faktischer Wahrheit und normativer Richtigkeit“ hin zu untersuchen (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2008, S. 284). Es geht eben nicht darum, die pädagogische Praxis auf Basis einer nomologisch-deduktiven Vorgehensweise und „Theorien des Common-Sense“ (Bohnsack, 2020, S. S. 113) zu bewerten. Vielmehr geht es bei diesem Analysefokus darum, sich auf die Mahlzeitsituationen und demnach auf die Logiken des Praxisgeschehens (ebd.) einzulassen und diese zu rekonstruieren. Da es in dieser Arbeit zentral um Praktiken der Mahlzeitgestaltung geht, wird vor allem die ‚Qualität‘ der inkorporierten Praktiken herausgearbeitet, da das konjunktive Wissen vor allem ein verkörpertes Wissen darstellt, das „insbesondere über die Performanz“ herausgearbeitet wird (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2008, S. 287).

Die komparative Analyse und Typenbildung (Bohnsack, 2010a; Nentwig-Gesemann & Nicolai, 2015a), die als zentrale Prinzipien der Dokumentarische Videointerpretation kontinuierlich durchwirken, basieren auf den „systematischen Vergleich empirischer Fälle“ (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2008, S. 282). Im Zuge der Komparation von Fällen können Gemeinsamkeiten und Unterschiede herausgearbeitet werden (Blaschke, 2012).

Die komparative Analyse spielt während des Forschungsprozesses durchgehend eine zentrale Rolle, da sie „von der Analyse einzelner Sequenzen über den Fallvergleich bis hin zur Theorie- und Typenbildung“ angewendet wird (Nohl, 2006, S. 101). Mithilfe des Fallvergleichs können dadurch Typen auf einer hohen Abstraktionsebene rekonstruiert werden (Nentwig-Gesemann, 2013b).

Diese Vorgehensweise führt zur ersten Form der Typenbildung, die als sinngenetische Typenbildung bezeichnet wird. Durch den Fallvergleich können Typen generiert werden, die sich durch „die Suche nach minimalen und maximalen Kontrasten“ (Nentwig-Gesemann, 2013b, S. 297) untereinander unterscheiden lassen. Im zweiten Schritt erfolgt die soziogenetische Typenbildung. „Auf der Grundlage der Analyse der sich in den Fällen dokumentierenden Struktur von sich je spezifisch überlagernden konjunktiven Erfahrungsräumen werden dann Typiken gebildet und in einer Typologie zusammengefasst“ (ebd., S. 297).

In dieser Arbeit beschränkt sich die komparative Analyse auf die sinngenetische Typenbildung. Dabei spielt der modus operandi der Praktiken für die Typenbildung eine entscheidende Rolle. Es geht vor allem darum, unterschiedliche Typen der Praktiken der Mahlzeitgestaltung herauszuarbeiten, die jeweils unterschiedliche soziale Ordnungen sowie ‚Qualitäten‘ von Beziehungs- und Interaktionsmuster zwischen den Akteuren hervorbringen.

Bei der Auswertung des Videomaterials mittels der Dokumentarischen Videointerpretation bzw. Videobasierten Dokumentarischen Interaktionsanalyse wird insbesondere auf die Arbeiten von Nentwig-Gesemann und Kollegen/Kolleginnen (2015a; 2015b; 2017; 2018; 2020) Bezug genommen. Das bedeutet, die empirischen Analysen sind darauf ausgelegt, die Interaktionsorganisation herauszuarbeiten, bei der davon ausgegangen wird, dass sowohl Kinder als auch pädagogische Fachkräfte einen Orientierungsrahmen mitbringen und im Zuge sozialer Situationen „regelmäßig zwei Orientierungsrahmen aufeinander treffen“ (ebd., S. 274). Wird diese Perspektive eingenommen, sind Fragen nach Rahmenkongruenzen und -inkongruenzen zentral.

Die Kategorien der Interaktionsorganisation schließen dabei weitgehend an den ausgearbeiteten Kategorien der Diskursorganisation an, die in der Dokumentarischen Methode bereits für die Gesprächsanalyse generiert wurden (Nentwig-Gesemann &

Nicolai, 2015b). Grundsätzlich wird von einem Drei-Schritt in der Diskurs- bzw. Interaktionsorganisation auf Ebene des Dokumentsinns ausgegangen (Przyborski, 2004). Beim ersten Schritt wird ein Orientierungsgehalt eingebracht und damit ein neues Thema eingeführt (*Proposition*). „Als Proposition wird eine sprachliche Äußerung oder eine nonverbale Aktion interpretiert“ (Asbrand & Martens, 2018, S. 345), auf die im zweiten Schritt unterschiedlich eingegangen werden kann. Beispielweise kann eine Proposition bestätigt (*Validierung*) oder in unterschiedlichen Modi „ausgearbeitet, d.h. elaboriert“ werden (*Elaboration*) (ebd., S. 345). Eine Form der Elaboration ist die *Antithese*, bei der die Akteure gegensätzliche Positionen vertreten und sich auf der Ebene des immanenten Sinngehalts widersprechen und uneinig sind. Trotzdem interagieren sie auf Ebene des Dokumentsinns und des konjunktiven Wissens in einem geteilten Orientierungsrahmen. Bei der *Opposition* teilen die Akteure hingegen keinen gemeinsamen Orientierungsrahmen. Oppositionellen Interaktionen sind zum Beispiel dadurch gekennzeichnet, dass sich die Akteure widersprechen und „Orientierungsdifferenzen offen ausgetragen“ werden (ebd., 342). Der letzte Schritt ist die *Konklusion*, die den Abschluss bzw. das Ende der Diskurs- bzw. Interaktionseinheit bildet (Przyborski, 2004; Asbrand & Martens, 2018).

Es wird bei den Auswertungen auf die bereits rekonstruierten Modi der Interaktionsorganisation, die nach „*Kongruenzen bzw. Inkongruenzen der Rahmungen der Kinder und der PädagogInnen*“ (Nentwig-Gesemann & Nicolai, 2015b) gefragt haben, rekuriert und Querverbindungen hergestellt. Hierbei sind insbesondere die Arbeiten von Nentwig-Gesemann und Nicolai (2015b, 2017) zu erwähnen, die im Rahmen ihrer Analysen exkludierende und inkludierende Interaktionsmodi herausgearbeitet haben. *Exkludierende Interaktionsmodi* sind dadurch gekennzeichnet, dass die Akteure keinen gemeinsamen Orientierungsrahmen teilen und eine Annäherung nicht gelingt, wobei hier zwischen oppositionellem und divergentem Modus unterschieden wird. Beim *oppositionellen Modus* treten die „Rahmeninkongruenzen explizit“ und „ganz offen“ zutage (Nentwig-Gesemann & Nicolai, 2017, S. 74), während sie beim *divergenten Modus* „eher verdeckt bleiben“ (ebd., S. 75). *Inkludierende Interaktionsmodi* hingegen sind durch Rahmenkongruenzen gekennzeichnet oder die Akteure zeigen Bemühungen, diese herzustellen. Beim *kindorientiert-responsiven Modus* gehen die pädagogischen Fachkräfte feinfühlig auf die Bedürfnisse und Interessen der Kinder ein. „Der *erwachsenenorientiert-responsive Modus* ist dadurch gekennzeichnet,

dass das Kind sich mimetisch am Vorbild, an den Zeigegesten und zum Ausdruck gebrachten Erwartungen des Erwachsenen, orientiert und dessen Rahmungen validierend zu erfüllen und bestätigen versucht“ (Nentwig-Gesemann & Nicolai, 2015b, S. 67). Beziehen sich die Beteiligten wechselseitig responsiv aufeinander, wird von einer *reziproken Interaktionsorganisation* gesprochen – „diese Reziprozität kann habituell schon eingespielt sein, sie kann aber in einer Situation auch reflexiv hergestellt werden“ (Nentwig-Gesemann & Nicolai, 2017, S. 73).

Nentwig-Gesemann und Gerstenberg (2018) erweitern die Perspektive und differenzieren in ihrem Beitrag „Typen der Interaktionsorganisation in (früh-) pädagogischen Settings“ zwischen *Reziprozität auf der Ebene der Akte bzw. Praktiken*, der *Perspektiven* und der *Orientierungen* und gehen darauf ein, dass inkludierende Modi nicht ausschließlich von Rahmenkongruenzen abhängen, sondern auch vom „Skriptwissen [...] gesteuert werden“ (ebd., S. 138). „Grundgelegt ist der Interaktionsstruktur dann eine Reziprozität von Akten und ein Vertrauen darin, dass eine derartige Reziprozität im Interaktionssystem der Beteiligten prinzipiell möglich ist“ (ebd., S. 138). Mit Praktiken sind „verlässliche[], erwartbare[] (Re-) Aktionen“ gemeint, die Akteure zeigen, die eine gemeinsame „Interaktionsgeschichte“ haben und „habituell“ aufeinander eingespielt sind (ebd., S. 138). So ist es möglich, dass „sich dann auch eine *Reziprozität der Rahmen*, im Sinne einer konjunktiven Interaktionssphäre entwickeln“ (ebd., S. 138), die auf ein „geteiltes konjunktives Wissen im Sinne eines kollektiven Wissens“ beruhen (Nentwig-Gesemann, Walther & Munk, 2020, S. 290). Ist so eine „*habituelle Reziprozität*“ (Nentwig-Gesemann & Nicolai, 2017, S. 72) auf Basis konjunktiver Wissensbestände zwischen den Akteuren (noch) nicht entwickelt, kann dies Konflikte im pädagogischen Alltag hervorrufen. „Auch die Reziprozität einander unterstellter Perspektiven (auf Ebene des kommunikativen Wissens) kann absichern, dass trotz bestehender Rahmeninkongruenzen eine Situation gemeinsam gestaltet werden kann“ (Nentwig-Gesemann und Gerstenberg, 2018, S. 138f.).

Vor dem Hintergrund der Erweiterung dieser Ebenen haben Nentwig-Gesemann und Gerstenberg (2018) einen dialogorientierten und machstrukturierten Interaktionsmodus herausgearbeitet haben. Der *dialogorientierte Interaktionsmodus* ist dadurch gekennzeichnet, dass alle Beteiligten die Möglichkeit haben ihre Sichtweisen zu kommunizieren. „Die Kinder können hier das Skriptwissen der Fachkraft und die durch sie als primär gesetzte Interaktionsordnung diskursiv anlaufen, da wechselseitig

metakommuniziert wird und darüber differierende Relevanzen markiert [...] werden“ (ebd., S. 147). Dies wird auch als reflexive Reziprozität bezeichnet, da über Unstimmigkeiten auf der Ebene des kommunikativen Wissens offen gesprochen werden kann. Demgegenüber ist der *machtstrukturierte Typus* dadurch gekennzeichnet, dass diese Metakommunikationen nicht stattfinden, d.h., die Rahmungsmacht liegt ausschließlich bei den Erwachsenen und die Kinder haben keine Möglichkeiten ihre Perspektive zu vertreten, sondern werden als „gradier- und degradierbar konstruiert“ (ebd., S. 147). Die Autorinnen unterscheiden bei diesem Interaktionsmodus darüber hinaus zwischen *machtstrukturierten Erfahrungsräumen* und *Willkür*, wobei im ersten Fall die Kinder mit den Abläufen und Rollen vertraut sind und durch ihre ständige Wiederholung eine „Erwartungs- bzw. Handlungssicherheit“ (ebd., S. 143) entwickeln können, während im Falle der Willkür diese Erwartbarkeit nicht besteht und Kinder in diesem Zusammenhang keine „wirksamen ‚Gegenstrategien‘“ (ebd., S. 145) entwickeln können, um sich entsprechend auf diese machtstrukturierten Situationen vorzubereiten. Da es bei dem vorliegenden empirischen Material dieser Arbeit einige Parallelen zu den hier kurz skizzierten Typen der Autorinnen Nentwig-Gesemann und Gerstenberg (2018) sowie Nentwig-Gesemann und Nicolai (2015b, 2017) gibt, wird in den Analysen auf die Begriffe der Interaktionsorganisation und die bereits vorliegenden Modi in der Dokumentarischen Methode Bezug genommen.

Die Auswertung des Videomaterials erfolgt unter einer sehr mikroanalytischen Betrachtungsweise und ist daher auf der Ebene der Interaktion zu verorten. Dabei werden zwangsläufig andere Erfahrungsräume bzw. Milieus außer Acht gelassen, die maßgeblich das Geschehen auf Interaktionsebene mitprägen. Bohnsack (2017a) geht auf diesen Aspekt in seiner praxeologischen Wissenssoziologie ein und rekurriert hier insbesondere auf Luhmanns (1984) Differenzierung unterschiedlicher Sozialsysteme. Luhmann (2005) geht von unterschiedlichen sozialen Systemen aus und differenziert zwischen Gesellschaftssystemen, Organisationssystemen und Interaktionssystemen. Die Kinderkrippe ist in diesem Rahmen als Organisation zu verstehen, denn die „gemeinsame Praxis von Fachkräften und Kindern ist nicht nur ein interaktionales Geschehen, sondern eine *gemeinsame* praktische und sich habitualisierende Form des Umgehens mit den normativen Anforderungen und Erwartungen an Kita als Organisation“ (Nentwig-Gesemann, Walther & Munk, 2020, S. 274). Damit beinhaltet die organisationale

Rahmung eine normative Rahmung und „für das Feld der FBBE“ damit den „Anspruch, dass Kita eine *betreuende, erziehende* und *bildende* Institution zu sein hat“ (ebd., S. 274). Neben der organisationalen Rahmung gibt es darüber hinaus die gesellschaftliche Rahmung. Darunter zählen die Generations- und Geschlechtermilieus, die ebenfalls die Interaktionsebene entscheidend mitprägen. Das bedeutet, dass das Interaktionssystem „fundamental von einer *doppelten konstituierenden (Fremd-) Rahmung*“ beeinflusst wird und in diesem Zusammenhang „von einer *organisationalen* Rahmungshoheit“ und „zum anderen von einer *gesellschaftlich* geprägten, in unserem Fall vor allem der *generational* bedingten Rahmungshoheit“ gesprochen wird (Nentwig-Gesemann & Gerstenberg, 2018, S. 135). Der einseitige Fokus auf die interaktiven Prozesse führt dazu, dass haben die Autorinnen Nentwig-Gesemann und Gerstenberg (2018) in ihrem Beitrag bereits ausgeführt, dass die gesellschaftlichen und organisationalen Milieus unberücksichtigt bleiben, obwohl sie maßgeblich das Interaktionssystem beeinflussen. Das gilt auch für diese Arbeit. Trotzdem sind – wie bereits erläutert – die Praktiken der Mahlzeitgestaltung zentral auf der Ebene der Interaktionen zu verorten. Luhmann (2005, S. 10f.) führt hierzu Folgendes aus:

„*Interaktionssysteme* kommen dadurch zustande, daß *Anwesende sich wechselseitig wahrnehmen*. Das schließt die Wahrnehmung des Sich-Wahrnehmens ein. Ihr Selektionsprinzip und zugleich ihr Grenzbildungsprinzip ist die Anwesenheit. Wer nicht anwesend ist, gehört nicht zum System – wie eng immer im übrigen seine Beziehungen zu den Teilnehmern sein mögen.

Beispiele für Interaktionssysteme sind: das gemeinsame Mittagessen in der Familie (nicht die Familie selbst), die einzelne Kabinettssitzung (nicht die Regierung als solche) [...]“

Ferner werden Mahlzeiten als Rituale in Gemeinschaften erlebt und sind demnach von der Beziehungs- und Interaktionsgestaltung durchdrungen. Dabei beziehen sich die Interaktionen zentral auf Körperbewegungen – insbesondere auf den Einsatz von Gesten im Allgemeinen und das Geben und Nehmen im Besonderen – und materialisieren sich vor allem im Gebrauch und in der Verteilung von Dingen. Praktiken als „kleinste Einheit der Kulturanalyse“ (Reckwitz, 2010, S. 189) sind demnach vor allem in Interaktionssystemen zu verorten und von dort aus zu rekonstruieren. Mit dem empirischen Fokus auf das Interaktionssystem wird dem praxis- und performativitätstheoretischen Zugang Rechnung getragen, da dieser grundsätzlich mit einer „dichten Beschreibung der *Mikrologik* des Kulturellen und des Sozialen“ einhergeht (Reckwitz, 2005, S. 99).

## 5 Auswertungsergebnisse: Praktiken der Mahlzeitgestaltung

In der Ergebnisdarstellung werden unterschiedliche Inszenierungen und Aufführungen von Praktiken im Ritual der Mahlzeit in Kinderkrippen dargestellt, die zur Hervorbringung unterschiedlicher sozialer Ordnungen geführt und demzufolge auch zu unterschiedlichen Beziehungs- und Interaktionsgestaltungen zwischen den Teilnehmenden beigetragen haben.

Die im ersten Schritt der phänomenologischen Analysen herausgearbeiteten Praktiken wurden anschließend mit der Beziehungs- und Interaktionsebene verknüpft. Hierzu wurde das Verfahren der Videobasierten Dokumentarische Interaktionsanalyse herangezogen. Diese Analyseperspektive führte zu einer Änderung bzw. Anpassung der Praktiken hinsichtlich ihrer Bezeichnung, da nicht mehr ausschließlich die ‚reine‘ Praktik im Vordergrund stand, sondern vielmehr die Praktiken in das Interaktionsgeschehen der Teilnehmenden eingebettet bzw. aus der Perspektive des Interaktionsgeschehens beschrieben und interpretiert wurden. Dadurch wurden in besonderem Maße die Auswirkungen der Praktiken auf die ‚Qualität‘ des sozialen Miteinanders fokussiert.

### 5.1 Phänomenologische Analysen: Die Mahlzeit als Differenz Erfahrung

Vor dem praxistheoretischen Hintergrund der Arbeit wurden für die phänomenologischen Analysen insbesondere die Sequenzen fokussiert, die „Bewegungen und Aktivitäten des Körpers“ (Reckwitz, 2003, S. 290) mit „‘verwendeten‘ materialen Artefakten“ (ebd., S. 289) zeigen. Dabei sind im Zuge der ‚Exemplarischen Deskription‘ die Praktik des *Gebens* sowie verschiedene Varianten des *Nehmens* rekonstruiert und beschrieben worden. Dazu zählen die Formen *an-sich-nehmen*, *weg-nehmen* sowie *an-nehmen* und *hin-nehmen*, die nachfolgend erläutert werden.

Die Praktik des *Weg-nehmens* kennzeichnet sich dadurch, dass den Akteuren Essen und Trinken von anderen Teilnehmenden am Tisch weggenommen wird. Beispielsweise wird einem Teilnehmer eine Schnabeltasse weggenommen, die er zu diesem Zeitpunkt mit beiden Händen hält und mit seinen Lippen umschließt. Das Weg-nehmen geschieht unangekündigt und ohne Begründung sowie ohne Einholung des Einverständnisses. In diesem Fall wird bei der Ausführung der Praktik darauf geachtet, dass auf das Weggenommene keine Zugriffsmöglichkeit mehr besteht, beispielsweise wird die Tasse



außerhalb der Reichweite platziert. In einer anderen Szene wird der Teller mit Backerbsen so in die Mitte des Tisches geschoben, dass dieser für die betreffende Person nicht mehr zu erreichen ist. Eine weitere Szene zeigt, wie einem Teilnehmer eine Brotscheibe aus der Hand genommen und wieder in den Brotkorb zurückgelegt wird, was mit den Worten „Warte kurz, ja?“ begleitet wird. Eine weitere Form des Wegnehmens kommt insofern zum Ausdruck, als Essen, das sich bereits im Mund eines anderen Teilnehmers befindet, entnommen wird.

Die Praktik des *An-sich-nehmens* beschreibt eine Praktik des körperlichen Übergriffs und bezieht sich auf die Verfügbarkeit von Körpern bzw. das An-sich-nehmens von Körperteilen. Dabei greift beispielsweise eine Teilnehmerin nach der Hand eines anderen Teilnehmers und schiebt diese Richtung Tisch, um den Tischspruch einzuleiten. Die Ausführenden der Praktik holen sich bei den Betreffenden im Vorfeld keine Zustimmung ein. Darüber hinaus wird die Praktik selbst bei Gegenwehr ausgeführt, was sich zeigt, dass die Hand eines Teilnehmers weiter festgehalten wird, obwohl Unwohlsein und Ärger deutlich signalisiert werden. Dies geschieht ebenso, als in einer anderen Szene eine Teilnehmerin das Handgelenk eines anderen Teilnehmers festhält, um die Nahrung aus seinem Mund zu entnehmen und anschließend ihre Zeigefinger auf seine Lippen legt. Der körperliche Übergriff ist außerdem zu beobachten, als einem Teilnehmer der Tischgemeinschaft die Hand durch einen festen Griff am Unterarm und einer ruckartigen Bewegung weggezerrt wird.

Die Praktik des *Hin-nehmens* ist eng mit der Praktik des Wegnehmens und An-sichnehmens verzahnt, da die Adressaten diese Praktiken akzeptieren bzw. dulden und zumindest in ihrer körperlichen Performance keinen Widerstand zeigen. Beispielsweise wird der entnommenen Tasse oder Brotscheibe lediglich hinterhergeschaut. Dies gilt außerdem für körperliche Übergriffe, beispielsweise als Nahrung aus dem Mund entnommen und dabei das Handgelenk festgehalten wird. Darüber hinaus nehmen es die Akteure größtenteils wortlos hin, dass ihnen keinerlei Möglichkeit zur Beteiligung an der Mahlzeitgestaltung zugesprochen wird. Auch diese Prozesse werden lediglich mit Blicken beobachtet.

Die Praktik des *Gebens* zeigen Akteure, die anderen Teilnehmern am Tisch Esswerkzeuge und Ess-Utensilien sowie Speisen und Getränke aushändigen. Beispielsweise

schenken sie Tee in Tassen und verteilen diese an die Tischgemeinschaft. Ferner geben sie Brotscheiben und Gemüse aus, was oft mit der Frage „Was magst du haben?“ begleitet wird. Die Gabe des Essens setzt zumeist eine Zubereitung voraus, d.h. die Ausführenden dieser Praktik schneiden beispielsweise das Brot und bestreichen es mit einem bestimmten Belag. Hierbei fallen Aussagen, wie „Warte, ich mache dir was drauf“ oder „Warte kurz bis du dran bist, ok?“. Dies setzt voraus, dass die Akteure über die entsprechenden Dinge, wie beispielsweise Schneidebretter und Messer verfügen, wobei angemerkt werden muss, dass ausschließlich die Gebenden über die Handhabung der Dinge verfügen. Das Geben erfolgt auf unterschiedliche Weisen: das belegte Brötchen wird auf den Teller gelegt oder die Gurkenscheibe in die Hand gegeben. Eine weitere Form ist das Hinhalten eines Tellers mit unterschiedlichen Gemüsesorten. Der Vollzug des Gebens wird zumeist mit Aussagen, wie zum Beispiel „Jetzt kannst mal probieren“ oder „So, bitteschön“ begleitet.

Die Praktik des *An-nehmens* ist die Annahme der vorausgegangenen Gabe des Essens und zeigt sich bei Akteuren, denen das Essen auf den Teller gelegt oder in die Hand gegeben wird. Die Praktik kommt ebenfalls zum Ausdruck, wenn ihnen beispielsweise ein Teller mit Gemüse hingehalten wird und sie davon beispielsweise eine Gurke entnehmen. Die Praktik ist dadurch gekennzeichnet, dass die Akteure unmittelbar nach dem Essen greifen und zu verzehren beginnen.

Über den Vollzug der Praktiken ergeben sich zwischen den Akteuren deutliche Unterschiede. Aus den Praktiken der ‚Exemplarischen Deskription‘ können gewisse ‚Praktikbündel‘ gebildet und zu Strukturmerkmalen zusammengefasst werden. Die Praktiken des Weg-nehmens, An-sich-nehmens, und Gebens zählen zu den ‚handlungssteuernden Praktiken‘, während die Praktiken des An-nehmens und Hinnehmens als ‚passive Praktiken‘ bezeichnet werden können. Es ist zu konstatieren, dass die ‚handlungssteuernden Praktiken‘ von den pädagogischen Fachkräften gezeigt werden. Im Vergleich zu den Kindern ist es den Erwachsenen möglich die Ess-Werkzeuge und Ess-Utensilien sowie Nahrungsmittel zu verwenden. Dies bringt eine bestimmte soziale Ordnung hervor, die einen deutlichen Unterschied zwischen den Akteuren markiert. Die Ergebnisse mündeten demnach zur Bildung des ersten Typus:

*Die Mahlzeit als Differenzierung.*

Die Herstellung von Differenz zwischen Erwachsenen und Kindern wird insbesondere über die Dimensionen Körperlichkeit und Materialität hervorgebracht. Nicht alle Akteure können gleichermaßen ihre Körper bewegen und ‚einsetzen‘, was mit der Praktik des Annehmens deutlich zum Ausdruck gebracht wird. Die Fachkräfte haben nicht nur die ‚Hoheit‘ über die Dinge, die über die Praktik des Gebens und des Wegnehmens verdeutlicht wird, sondern darüber hinaus über die Kinderkörper. Die Kinder haben keine anderen Handlungsoptionen als sich der Steuerung der Erwachsenen unterzuordnen, was mit den Praktiken des Annehmens und Hinnehmens zum Vorschein kommt.

## **5.2 Videobasierte Dokumentarische Interaktionsanalyse: Inszenierung und Aufführung von normorientierten Praktiken (Typus I)**

Der erste Typus ist dadurch gekennzeichnet, dass eine soziale Ordnung hervorgebracht wird, die eine klare *Differenz* zwischen den Teilnehmenden, insbesondere zwischen Erwachsenen und Kindern, markiert. Das produzierte *Machtgefälle* zwischen pädagogischen Fachkräften und Kindern wird dabei insbesondere durch den Vollzug *normorientierter Praktiken* realisiert.

Die Mahlzeitsituationen, die zur Identifikation dieses Typus geführt haben, werden zentral über die Praktiken der Erwachsenen gerahmt, die streng an der Norm eines durch sie vorgegebenen Skriptes festhalten. Beispielweise fungieren die Fachkräfte über die Aufführung der Praktik des ‚Vorbereitens – Verteilens – Anbietens‘ in diesem Sinne als ‚Dingwächter‘, als sie über die Handhabung der Dinge verfügen und Kindern jeglichen Zugriff auf diese verwehren. Die Beteiligung der Kinder an Prozessen der Mahlzeitgestaltung wird dadurch massiv eingeschränkt. Dies wird insbesondere über die aufgeführte ‚Praktik des Wartens‘ hervorgebracht, mit der die passive Rolle der Kinder im Geschehen unterstrichen wird. Die Mahlzeitsituationen vollziehen sich in einem Abfertigungsmodus. Die primäre Rahmung durch ein vorgegebenes normatives Handlungsskript dokumentiert sich nicht nur in der von den Fachkräften bestimmten Handhabung der Dinge, sondern auch in der (organisational fixierten) Rahmungshoheit über die zeitlich getaktete Struktur der Mahlzeitsituation (‚Praktik der zeitlichen Taktung‘). Versuche der Kinder, von der erwachsenenzentrierten Ordnung abzuweichen, werden unmittelbar über die ‚Praktik der Normwiederherstellung‘ unterbunden. Die Mahlzeiten unterliegen einem strengen Reglement der Erwachsenen, dessen Nichteinhaltung dazu führt, dass Kinder verbal und körperlich zurechtgewiesen werden

und dadurch verschiedenen Formen von Disziplinierung und Sanktionierung ausgesetzt sind. Diese Praktiken machen eine weitere Rahmungsmacht der Erwachsenen, die Verfügbarkeit von Kinderkörpern, deutlich. Diese ist dadurch gekennzeichnet, dass pädagogische Fachkräfte jederzeit und auch ohne das Einverständnis der Kinder Zugriff auf ihre Körper haben, indem sie ihnen beispielsweise das Essen aus dem Mund nehmen oder sie gegen ihren Willen an der Hand festhalten. Die Aufrechtrechterhaltung und Sicherung der erwachsenenorientierten Choreographie des Rituals wird außerdem über die eindeutig machstrukturierten Praktiken des ‚(körperlichen) Übergriffs‘ und der ‚gewaltsamen Sanktionierung und Erniedrigung von Kindern‘ demonstriert. Oppositionelle Ausdrucksformen von Kindern werden unverzüglich unterbunden. Die Kinder haben keine andere Wahl, als sich in diese Ordnung zu integrieren. Die inszenierten und aufgeführten Praktiken sind in diesem Typus zentral auf das Essen bzw. die erwachsenenorientierte normative Ordnung des Essens fokussiert. Die mit ihnen verbundene Organisation der Handlungsvorgänge findet durchweg in der ‚Praktik der Handlungsfokussierung durch Erwachsene‘ ihren Ausdruck. Die Missachtung und Übergehung der Bedürfnisse und Interessen der Kinder ist dabei charakteristisches Merkmal der aufgeführten Praktiken und verdeutlicht deren untergeordnete Position. Kinder werden in diesem Kontext nicht als Partizipanden bzw. Ko-Produzierende von Praktiken wahrgenommen, sondern werden in der Rolle der Erfüllungsgehilfen der erwachsenenzentrierten Darstellung der Aufführung des Rituals der Mahlzeit adressiert.

### *5.2.1 Praktik der zeitlichen Taktung und der Handlungsfokussierung (Erwachsene) und des Wartens (Kinder)*

#### Formulierende Interpretation:

Die Szene zeigt ein Frühstück mit drei pädagogischen Fachkräften und drei Kindern. Bis auf eine Fachkraft sitzen zu Beginn der Szene alle bereits am Tisch. Keiner der Anwesenden spricht als auch die letzte Fachkraft an der Kopfseite des Tisches Platz nimmt. Sie schaut zuallererst das Kind an, das links neben ihr auf einem Hochstuhl sitzt (Thomas). Thomas hält zu diesem Zeitpunkt eine Schnabeltasse fest, wobei er die zwei Griffe der Tasse mit beiden Händen umfasst. In diesem Moment trinkt Thomas nicht, umschließt jedoch mit seinen Lippen den Schnabel der Tasse. Sein Blick ist auf eine Fachkraft gerichtet, die schräg gegenüber von ihm sitzt sowie eine Glaskaraffe in der Hand hält und damit ihrer gegenüber sitzenden Kollegin Tee einschenkt. Als sich die Fachkraft nun auf ihren Platz setzt und zu Thomas schaut, nimmt sie unmittelbar mit ihrer linken Hand die Schnabeltasse aus seinen Händen, was sie mit den Worten „Thomas, stell’s nochmal hin“ begleitet. Sie platziert die Tasse so gegenüber von Thomas auf dem Tisch, dass sie für ihn

nicht mehr zu erreichen ist. Thomas schaut die Fachkraft mit geöffnetem Mund an und blickt dann zu seiner Tasse, wobei sich kurz darauf sein Blick erneut zur Fachkraft richtet, die weiterhin mit dem Einschenken des Tees beschäftigt ist. Auch die mittig sitzende Fachkraft schaut nun zu ihrer Kollegin, wobei ihr Blick auf die Glaskaraffe gerichtet ist. Sie streckt währenddessen ihre Hände so aus, dass ihre Handinnenflächen nach oben zeigen und sich ein paar Zentimeter über den Tisch befinden. Dabei nimmt sie eine ca. 90 Grad Unterarmposition ein und schaut derweil zu einem Kind, das links neben Thomas sitzt (Frederick) und sie seit ihres Platznehmens beobachtet hat. Frederick ist das älteste Kind am Tisch und sitzt als einziger Junge auf einem Holzstuhl. Er hat mittlerweile die gleiche Armposition wie die Fachkraft eingenommen. Die Fachkraft unterbricht ihren Blickkontakt zu Frederick und blickt erneut zur Karaffe. Als diese von ihrer Kollegin auf den Tisch abgestellt wird, sagt sie unmittelbar – noch bevor ihre Kollegin sich vom Griff der Karaffe löst – „Geben wir uns die Hände“. Sie schaut daraufhin auf die rechte Hand von Thomas, wobei sie ihm mit ihrer linken Hand etwas näherkommt. Thomas schaut anschließend auf die offene Handinnenfläche der Fachkraft, hebt seine rechte Hand etwas hoch und greift nun mit dieser nach ihrem Zeige- und Mittelfinger. Beim Hochheben seiner Hand – noch bevor sich ihre Hände berühren – dreht die Fachkraft ihren Kopf zur anderen Seite und schaut das rechts neben ihr sitzende Kind an (Nicolas), das zu diesem Zeitpunkt zu Frederick schaut. Sie wendet ihren Blick von Nicolas' Gesicht ab und schaut nun auf seinen linken Arm, der locker neben seiner Stuhllehne herunterhängt. Sie greift nun mit ihrer rechten Hand nach der linken Hand von Nicolas und schiebt sie Richtung Tisch, sodass sich ihre Hände nun ein paar Zentimeter über dem Tisch befinden. Nicolas blickt erst auf seine linke Hand und schaut dann wieder zu Frederick, der in diesem Moment „piep“ sagt. Frederick hält mittlerweile die Hände seiner Sitznachbarn fest, nach denen er kurz zuvor gegriffen hatte, und schaut wieder zur mittig sitzenden Fachkraft. Diese schaut ihn an und entgegnet ihm: „Moment!“. Sie begleitet ihre Aussage mit hochgezogenen Augenbrauen, wobei sich ihre Augen hierbei besonders öffnen. Zeitgleich geben sich in diesem Moment die anderen zwei Fachkräfte als Letzte die Hände, während Frederick die mittig sitzende Fachkraft weiterhin anschaut. Nachdem sich nun alle Beteiligten an der Hand halten, schaut die mittig sitzende Fachkraft auf den Tisch und hebt ihre Arme leicht hoch, woraufhin alle Fachkräfte und Frederick beginnen, den Tischspruch aufzusagen: „Piep piep Mäuschen, komm aus deinem Häuschen, piep piep piep, wir haben uns alle lieb, piep piep piep, einen guten Appetit“. Dabei bewegen alle ihre Arme dem Tischspruch entsprechend rhythmisch nach oben und unten. Unmittelbar danach schiebt die Fachkraft die Schnabeltasse zurück zu Thomas und sagt: „So Thomas, jetzt kannst mal probieren. Bitteschön“.

#### Reflektierende Interpretation:

Zu Beginn der Szene nimmt eine pädagogische Fachkraft als Letzte an der Kopfseite des Tisches Platz. Links neben ihr sitzt Thomas auf dem Hochstuhl, der zu diesem Zeitpunkt eine Fachkraft beobachtet, die schräg gegenüber von ihm sitzt sowie eine Glaskaraffe in der Hand hält und damit ihrer gegenüberstehenden Kollegin Tee einschenkt. Er behält seinen Beobachtungs- bzw. Aufmerksamkeitsfokus auch dann bei, als die Fachkraft neben ihm Platz nimmt und wendet seinen Blick nicht ab. Außerdem hält er mit beiden Händen eine Schnabeltasse fest, wobei er mit seinen Lippen den Schnabel der Tasse

umschließt, ohne jedoch aus dieser zu trinken, sondern – mit seinem Blick auf die Fachkraft gerichtet – in dieser Position verweilt. Thomas behält damit die Fachkraft im Blick und kann sich nicht auf die Tasse bzw. das Trinken konzentrieren, sondern ist immer bereit, auf ihre Interventionen zu reagieren.

Die zuletzt hinzugekommene Fachkraft schaut Thomas an und nimmt ihm unmittelbar die Schnabeltasse aus den Händen. Sie begleitet ihr Tun mit den Worten: „Thomas, stell’s nochmal hin“. Mit ihrer Aussage verbalisiert die Fachkraft zwar eine Handlungsaufforderung an Thomas, die sich jedoch als rhetorisch erweist, da sie bereits selbst ausführt, wozu sie ihn zuvor angewiesen hat. Damit wird unmittelbar zu Beginn der Interaktion eine Widersprüchlichkeit zwischen ihrem verbalen und korporierten Verhalten deutlich. Da ihre Worte und die Handlung zeitgleich ausgeführt werden, wird Thomas auf die Wegnahme seiner Tasse nicht vorbereitet, vielmehr wird sie ihm – ohne Ankündigung – aus den Händen genommen. Damit wird dem Kind keine Möglichkeit eröffnet, selbst zu entscheiden, ob er die Tasse auf den Tisch oder lieber dort lassen möchte, wo sie ist. Die Fachkraft wartet zudem nicht ab, bis Thomas seinen Mund vom Schnabel der Tasse löst und unternimmt darüber hinaus keinen Versuch, im Vorfeld ihres Eingriffs seine Aufmerksamkeit verbal sowie nonverbal zu gewinnen. Damit bezieht sich der Eingriff der Fachkraft zumindest mittelbar direkt auf den Körper des Kindes. In seinem Blick und in seiner verharrenden Position ist jedoch zu beobachten, dass seine Aufmerksamkeit auf die andere Fachkraft gerichtet ist, was den Entzug der Tasse besonders unerwartet macht. Da der Zugriff der Fachkraft unvorhersehbar ist und auch keine Begründung erfolgt, macht sie ihr Vorgehen dem Kind gegenüber nicht transparent und handelt daher im Modus der Willkür. Hierbei zeigt sich ein machtstrukturierter Modus, der im Rahmen der Modi der Interaktionsorganisation bereits von Nentwig-Gesemann und Gerstenberg (2018) dokumentarisch herausgearbeitet wurde. Willkür ist dadurch gekennzeichnet, dass Kinder keine Erwartbarkeit in Abläufe entwickeln können und sie dadurch nicht in der Lage sind, in machtstrukturierten Situationen „wirksamen ‚Gegenstrategien‘“ (ebd., S. 145) zu entwickeln. Dies wird in dieser Szene deutlich. Es wird Thomas keine Möglichkeit eröffnet, in ihrem Handeln eine Norm zu erkennen, an der er sich zukünftig orientieren könnte. Vielmehr scheint die Fachkraft an Thomas die implizite Erwartung zu richten, selbst zu wissen, warum ein Eingreifen ihrerseits erforderlich war.

Sie stellt die Tasse von Thomas mit entsprechendem Abstand so mittig auf den Tisch, dass sie von seiner Sitzposition nicht mehr zu erreichen ist. Damit unterbindet sie

mögliche Versuche von Thomas, nach seiner Tasse zu greifen. Sie schließt damit alle Möglichkeiten aus, dass Thomas sich seine Tasse aktiv zurückholt und erzwingt durch ihr Vorgehen eine Trennung zwischen Gegenstand und Kind, die nur sie selbst wieder aufheben kann. Damit signalisiert sie Thomas zudem, dass sie ihm nicht vertraut und nicht von seiner Selbstregulationsfähigkeit ausgeht. Die Fachkraft macht hier zum einen deutlich, dass das Frühstück nur beginnen kann, wenn kein Kind mit sich bzw. den Dingen beschäftigt ist. Zum anderen inszeniert sich die Fachkraft in der Rolle derjenigen, die agiert – während die Kinder nur reagieren dürfen.

Thomas schaut mit geöffnetem Mund erst zur Fachkraft und anschließend zu seiner Tasse, was seine überraschte Reaktion auf ihr abruptes Eingreifen anzeigt. Außerdem ist zu beobachten, wie Thomas – mit geöffnetem Mund seine Tasse anschauend – kurzzeitig in dieser Position verweilt und damit einen erschrockenen bzw. irritierten und nicht mehr handlungsfähigen Eindruck erweckt. Zum einen hat ein Übergriff auf seinen Körper stattgefunden, zum anderen auf einen ihm zugehörigen Gegenstand und drittens wird er in seinem Entscheidungs- und Handlungsspielraum maßgeblich eingeschränkt. Durch das rasche Vorgehen der Fachkraft bekommt Thomas grundsätzlich nicht die Möglichkeit, sich in den Handlungsverlauf als Akteur einzubringen und die an ihn gerichteten Erwartungen von sich aus zu erfüllen, was – seiner Reaktion nach zu urteilen – nicht zum Verständnis der Situation beiträgt, sondern vielmehr zu Verunsicherung. Kurz darauf scheint das Einschenken wieder großes Interesse bei Thomas zu wecken, denn sein Blick wendet sich erneut der ihm gegenüber-sitzenden Fachkraft zu.

Die mittig sitzende Fachkraft folgt der Aufmerksamkeit des Kindes und schaut nun auch ihrer Kollegin beim Einschenken zu, wobei ihr Blick auf die Glaskaraffe gerichtet ist. Sie streckt währenddessen ihre Hände so aus, dass ihre Handinnenflächen nach oben zeigen. Damit leitet sie erneut eine Proposition ein, indem sie ausschließlich durch ihre Geste allen Beteiligten signalisiert, dass nun das Händereichen als nächster Handlungsschritt folgt. Hier wird deutlich, dass die Wegnahme von Thomas' Tasse in einem Zusammenhang mit einem reibungslosen Vollzug des Skripts beim Frühstück steht: Thomas braucht freie Hände für den einleitenden Tischspruch. Der Vollzug eines normierten Ablaufs wird hier also prioritär gesetzt, spontane Handlungsimpulse oder habituelle Praktiken der Kinder haben sich dem unterzuordnen. Anzunehmen ist darüber hinaus, dass alle Beteiligten – vor allem jedoch die Kinder – es ihr gleichtun und beginnen sollen, ihre Hände auszustrecken bzw. sich diese gegenseitig zu reichen. Die Fachkraft schaut nun zu Frederick, der links neben Thomas sitzt und sie seit ihres Platznehmens

beobachtet. Frederick ist das älteste Kind am Tisch und zeigt mit seinem validierenden Verhalten, dass er sich in die normativen Erwartungen der Fachkräfte bzw. des Skripts einfügen kann, wenn er seine Hände nach links und rechts ausstreckt. Ohne darauf einzugehen, unterbricht die Fachkraft den kurzen Blickkontakt zu Frederick und schaut stattdessen erneut zur Glaskaraffe. Als ihre Kollegin diese nach dem Einschenken nun auf den Tisch abstellt, sagt sie unmittelbar – noch bevor ihre Kollegin sich vom Griff der Karaffe löst – „Geben wir uns die Hände“. Die gezielten Blicke zur Karaffe und weniger zur Kollegin unterstreichen das Anliegen der Fachkraft, dass der Vorgang des Einschenkens schnell abgeschlossen werden soll, um zügig den nächsten Schritt einzuleiten. Scheinbar kann das Abstellen der Karaffe für die Fachkraft nicht schnell genug erfolgen, denn der nächste Schritt – die Formulierung der Handlungsaufforderung – erfolgt noch bevor der letzte Schritt – das Abstellen der Karaffe – abgeschlossen wurde. Dies erklärt auch den Abbruch des Blickkontakts zu Frederick und die vorausgegangenen Blicke zur Glaskaraffe, da der Fokus auf dem „Geben“ der „Hände“ und dem einleitenden Tischspruch lag. Mit ihrer Aussage formuliert sie nun an alle Kinder und pädagogischen Fachkräfte gerichtet die Aufforderung, sich die Hände zu reichen. Damit wird auf einer rituellen Ebene Zugehörigkeit und Gemeinschaft in Szene gesetzt – das Herstellen von Körperkontakt erfolgt nicht auf der Grundlage eines individuellen Bedürfnisses, Nähe herzustellen, sondern ähnelt einer Zwangskollektivierung, der sich ein Kind nur schwer entziehen kann.

Augenblicklich setzt sie selbst ihre Aufforderung um, indem sie ihren Blick auf die rechte Hand von Thomas richtet und ihm dabei ihre linke Hand entgegenstreckt. Im Gegensatz zur vorherigen Szene, verbalisiert die Fachkraft ihre Absicht und setzt diese im Anschluss performativ um, indem sie nicht einfach nach der Hand des Kindes greift, sondern Thomas ihre Hand entgegenstreckt und ihn so einlädt, seine Hand in ihre zu legen. Thomas validiert korporiert die Proposition der Fachkraft und schaut erst auf ihre offene Handinnenfläche, bevor er mit seiner rechten Hand nach ihrem Zeige- und Mittelfinger greift. Hier ist also bereits eine Reziprozität von Akten und damit Handlungssicherheit erkennbar.

Als Thomas für diese Handlung seine Hand etwas hochhebt und demnach abzusehen war, dass er nach der Hand der Fachkraft greift, dreht diese ihren Kopf zur anderen Seite und widmet sich mit ihrem Blick dem rechts neben ihr sitzenden Kind (Nicolas). Dass sie die Händeberührung nicht abwartet und sich unmittelbar von Thomas abwendet, verdeutlicht, wie wichtig ihr die Umsetzung der Handlungsaufforderung und der Vollzug des Skripts



ist. Dabei wird der Kontakt bzw. die Beziehungsgestaltung zum Kind auf die erwartungsgemäße Erfüllung der Aufforderung reduziert, was sich darin dokumentiert, dass es weiter keinen verbalen sowie nonverbalen Austausch gibt. Ähnlich wie in der Szene mit der Glaskaraffe, wird der nächste Handlungsschritt eingeleitet, noch bevor der letzte vollständig abgeschlossen wurde, was unweigerlich zu einer hektischen Atmosphäre beiträgt.

Die Fachkraft schaut Nicolas kurz an und blickt anschließend auf seinen linken Arm, der locker neben der Stuhllehne herunterhängt. Nicolas hat währenddessen seinen Blick auf Frederick gerichtet, der schräg gegenüber von ihm sitzt. Die Fachkraft greift dann mit ihrer rechten Hand nach der linken Hand von Nicolas und schiebt sie Richtung Tisch. Die Fachkraft geht hierbei sehr interventionistisch vor, indem sie die Hand von Nicolas ergreift und damit nicht dessen Reaktion auf ihre Handlungsaufforderung, sich die „Hände“ zu „geben“, abwartet. Hier findet also ein direkter Zugriff auf den Körper des Kindes statt. Erneut spielt der Austausch mit dem Kind auf einer Beziehungsebene keine Rolle, im Fokus steht die möglichst reibungslose Durchführung des Rituals. Die Kommunikation und Interaktion der pädagogischen Fachkräfte mit den Kindern beschränkt sich auf Handlungen, die zur Umsetzung der ‚Choreographie‘ des Rituals gebraucht werden. Kinder übernehmen hier eine passive, lediglich Anweisungen ausführende und Erwartungen erfüllende, Rolle, was zu einem sehr distanzierenden Verhältnis zwischen Erwachsenen und Kindern führt. Scheinbar möchte die Fachkraft keine Zeit mehr verlieren, was sich darin dokumentiert, dass sie keine Versuche unternimmt, im Vorfeld seine Aufmerksamkeit zu gewinnen, sondern direkt nach seiner Hand greift und sie nach vorne schiebt. Hier dokumentiert sich im Sinne eines homologen Musters, dass die Fachkraft sich das Recht herausnimmt, direkt und unangekündigt (körperlich) auf die Kinder zuzugreifen. Die Fachkraft bezieht Nicolas in das Geschehen nicht ein und kündigt ihr Vorgehen nicht an. Nicolas ist mit seiner Aufmerksamkeit bei Frederick, als die Fachkraft nach seiner Hand greift. Dies scheint für ihn unerwartet zu erfolgen, denn er schaut auf die Hand der Fachkraft, die seine – ohne Zutun durch ihn – umschließt. Nicolas wurde im Vorfeld darüber nicht in Kenntnis gesetzt, was seine Möglichkeiten, in der Situation selbst aktiv zu handeln und eventuell auch nicht erwartungsgemäß zu reagieren, deutlich einschränkt. Er blickt jedoch schnell wieder zu Frederick, da dieser in dem Moment „piep“ sagt und so erneut seine Aufmerksamkeit erregt. Auch hier ist also ein homologes Muster erkennbar: Nicolas reagiert nicht offen

oppositionell, sondern lässt geschehen, was mit ihm gemacht wird und wird damit auf die Rolle des zum passiven Statisten in dem Ritual festgeschrieben.

Frederick hat in der Zwischenzeit durchgängig die mittig sitzende Fachkraft beobachtet und ihr Vorgehen nachgeahmt, indem er nach den Händen seiner Sitznachbarn auf der rechten und linken Seite gegriffen hatte. Dies verstärkt die Annahme, dass er mit der Handlungsabfolge zu Beginn der Mahlzeit vertraut ist und aktiv daran teilnehmen kann. Die Reziprozität auf Ebene der Akte ist hier bereits ausgeprägt. Sein Ausruf „piep“ – der den Tischspruch einläutet – sowie der ununterbrochene Blickkontakt zur mittig sitzenden Fachkraft signalisieren, dass er um die ‚richtige‘ Handlungsabfolge weiß und dies demonstrativ aufführen will. Die Fachkraft schaut nun wie Nicolas zu Frederick. Sie entgegnet Frederick „Moment!“ und begleitet ihre Aussage mit hochgezogenen Augenbrauen, was dazu führt, dass sich ihre Augen besonders weiten. Scheinbar hat Frederick den Tischspruch zu früh eingeleitet, denn die Fachkraft unterbricht ihn sofort mit einer sehr kurzen und deutlichen, disziplinierenden Aussage. Sowohl das Gesagte als auch ihr Gesichtsausdruck vermitteln eine gewisse Strenge, was die weit geöffneten Augen durch die hochgezogenen Augenbrauen unterstreichen. Das von Frederick geäußerte „piep“ ist das erste Wort des Tischspruches, womit er erneut zeigt, dass ihm die ‚richtige‘ Vorgehensweise bzw. das von ihm erwartete Verhalten vertraut ist. Es wird von der Fachkraft jedoch ausschließlich auf seinen Fehler, nämlich seinen verfrühten Einsatz, Bezug genommen und eine öffentliche Zurechtweisung ausgesprochen. Frederick bekommt für seine Bereitschaft, aktiv am Geschehen teilzunehmen, die sich am Greifen der Hände seiner Sitznachbarn und dem beginnenden Tischspruch dokumentiert, somit keine positive Bestärkung. Das am rituellen Skript orientierte Verhalten wird von der Fachkraft zwar gesehen, jedoch kommentarlos stehen gelassen. Fredericks Wissen darüber, dass im Anschluss der Tischspruch erfolgt und dieser mit dem Wort „piep“ beginnt, wird weder verbal noch nonverbal positiv gerahmt. Die Fachkraft kommuniziert nicht, warum es diesen einen „Moment“ noch braucht. Demzufolge ist es für Frederick nur schwer nachzuvollziehen, warum sein im Grunde genommen ‚richtiger‘ Anfang des Tischspruches unterbrochen wird. Dieser Eingriff führt dazu, dass Frederick seine aktiven Beiträge zur Interaktionssituation gänzlich einstellt. Er schaut die Fachkraft lediglich an, um auf sie reagieren zu können.

Durch seinen Fokus auf die Fachkraft ist Frederick entgangen, dass sich bis zu diesem Zeitpunkt nicht alle die Hände gereicht haben. Offensichtlich ist dies aber die Voraussetzung für den Beginn des Tischspruchs, zu dem dann die Fachkraft ansetzt. Sie

markiert hier also deutlich, dass sie diejenige ist, die sich mit dem Skript am besten auskennt und über seinen ‚korrekten‘ Vollzug bestimmt. Dies demonstriert sie, indem sie ihre Arme etwas hochhebt und damit nonverbal zum Ausdruck bringt, den Tischspruch nun gemeinsam aufzusagen. Dabei sagt sie nichts zu Frederick und schaut auch nicht zu ihm hinüber, was vorstellbar wäre, da nun der ‚Moment‘ des Tischspruches gekommen ist und er im Vorfeld seine Bereitschaft, diesen auszuführen, signalisiert hat. Stattdessen ist der Blick der Fachkraft auf den Tisch gerichtet, was ein weiteres Mal den Fokus auf den normgerechten Vollzug des Rituals erkennen lässt, der mit keinem persönlichen Austausch untereinander verbunden ist. Die Aussagen der Fachkraft in dieser Szene ‚Thomas, stell’s nochmal hin‘ sowie ‚Geben wir uns die Hände‘ und ‚Moment‘ zeigen, dass – wenn mit den Kindern gesprochen wird – lediglich Handlungsanweisungen formuliert werden. Die Situation wird nicht für Gespräche oder persönliche Bezugnahmen genutzt, was erneut das kollektivierende Ritual und nicht die Beziehung zu den einzelnen Kindern als das Wichtigste rahmt. Ferner bestimmt erneut die Fachkraft über den Zeitpunkt und die Art und Weise der rituellen Praxis und ermöglicht den Kindern nicht, sich am Prozess zu beteiligen und ihn zu variieren.

Im Anschluss beginnen alle Fachkräfte und Frederick den Tischspruch ‚Piep piep Mäuschen, komm aus deinem Häuschen, piep piep piep, wir haben uns alle lieb, piep piep piep, einen guten Appetit‘ aufzusagen. Das Aufsagen des Tischspruches mit dem Zusatz ‚wir haben uns alle lieb‘ konstituiert bzw. ‚beschwört‘, auf der Ebene einer von der Fachkraft konstatierten Reziprozität der Perspektiven, eine soziale Gemeinschaft, die sich positiv zugewandt ist. Dabei halten sich alle an den Händen fest und bewegen ihre Arme dem Tischspruch entsprechend rhythmisch nach oben und unten, was zudem eine Reziprozität auf der Ebene der Akte in Szene setzt.

Nach dem Aufsagen des Tischspruches schiebt die Fachkraft die Schnabeltasse zurück zu Thomas und sagt dabei: ‚So Thomas, jetzt kannst mal probieren. Bitteschön‘. Damit bestätigt sie, dass sie diejenige ist, die entscheidet, wann er seine individuellen Bedürfnisse befriedigen kann und wann es um eine Orientierung an der Norm bzw. hier dem Skript des Rituals geht. Die kollektiv aufgeführte, rituelle Proposition, also der eingeleitete Tischspruch, liefert eine implizite Begründungslogik, warum er die Tasse abstellen sollte. Die Fachkraft vermittelt demnach die Botschaft, dass sie von Thomas erwartet, sich an die kollektivierende ‚Norm‘ zu halten und seine individuelle Bedürfnisbefriedigung aufzuschieben, ohne jedoch ihm gegenüber ihre konkreten Erwartungen und Regeln explizit zu kommunizieren. Die Kinder sollen sich in die

vorhandenen Skripte ‚ein-spüren‘. Diese Skripte gelten jedoch als so selbstverständlich bzw. sollen als so selbstverständlich aufgeführt werden, dass die Fachkräfte sich einer diskursiven Thematisierung entziehen. Indem die Fachkräfte nicht über die geltenden Regeln und Normen sprechen, ermöglichen sie keinen Diskurs und damit auch kein kritisches Anfragen ihrer Rollen- und Verhaltenserwartungen. Durch die fehlende Transparenz entziehen sie sich jeglicher Kommunikation über Begründungen. Dies zeigt sich an der Priorisierung der Normdurchsetzung und damit auch am willkürlichen Einsatz von Macht. Das Trinken wird zudem als ‚Zugeständnis‘ der Fachkraft markiert. Mit ihrer Aussage ‚bitteschön‘ inszeniert sie sich als jemand, der etwas ‚für‘ das Kind tut, ihm eine Gabe überreicht; damit wird letztendlich verschleiert, dass sie sich übergriffig verhalten und das Kind zum passiven Objekt degradiert hat.

### *5.2.2 Praktik des Vorbereitens – Verteilens – Anbietens: Die Erwachsenen als Dingwächter*

#### Formulierende Interpretation:

Nachdem alle gemeinsam den rhythmisch klingenden Tischspruch „Piep piep Mäuschen, komm aus deinem Häuschen, piep piep piep, wir haben uns alle lieb, piep piep piep, einen guten Appetit“ aufgesagt haben, beginnen die Fachkräfte über den Tisch hinweg Teller an die Kinder auszuteilen, was die Kinder mit ihren Blicken beobachten. Sie selbst haben bereits ein großes Schneidebrett vor sich liegen. Durch die zwei großen Müslibehälter, die in der Mitte des Tisches platziert sind, bleibt dem Beobachter durch die Kameraperspektive der Gesamtblick auf den Tisch verwehrt. Es ist jedoch zu erkennen, dass sich hinter den Müslibehältern ein Brotkorb gefüllt mit Brötchen befindet, der auf einer Tupperdose abgestellt ist. Dahinter sind außerdem eine 1Liter Glaskaraffe, eine 1Liter Milchpackung, ein Behältnis mit Messern und ein Marmeladenglas zu sehen. Vor dem Müsli sind des Weiteren Teller abgebildet, während links davon drei Tupperdosen aufeinander gestapelt sind, auf denen wiederum eine Schmelzkäseverpackung sowie ‚Babybel‘ in einem Netzbeutel abgelegt sind. Den Kindern auf den Hochstühlen stehen Schnabeltassen und den Fachkräften sowie Frederick gewöhnliche Tassen zur Verfügung.

Die pädagogische Fachkraft, die zuvor ihrer Kollegin Tee eingeschenkte, fragt Frederick, der gegenüber von ihr sitzt, „Was magst du haben? Ein Brötchen?“. In diesem Moment ist Frederick die Sicht auf den Tisch verwehrt, da die Fachkraft, die links neben ihm sitzt, ihre rechte Schulter bzw. ihren rechten Oberarm vor das Gesicht des Kindes schiebt, da sie in dem Moment der mittig sitzenden Fachkraft einen Teller reicht. Es ist daher nicht hörbar, ob das Kind auf die Frage der Fachkraft antwortet. Die Fachkraft nimmt daraufhin ein Brötchen sowie ein Schneidemesser aus einem Behältnis und fragt das Kind „Was magst drauf haben? Schmelzkäse oder Frischkäse?“. Bei dieser Frage hält sie die Verpackung des Schmelzkäses in ihrer linken Hand sowie die Verpackung des Frischkäses in ihrer rechten Hand mit der Vorderseite zum Kind gerichtet. In diesem Augenblick reicht die rechts sitzende pädagogische Fachkraft ihrer Kollegin den Brotkorb hoch über den Tisch. Beide müssen hierzu ihren Arm nahezu voll ausstrecken. Frederick ist mit seinen beiden Ellenbogen am Tisch abgestützt und lehnt seinen Kopf an seine Hände. Er schaut zwischen

den Verpackungen hin- und her und führt währenddessen seinen Daumen in den Mund ein. Nach ein paar Sekunden zeigt er mit seinem rechten ausgestreckten Arm und Zeigefinger auf die Verpackung des Schmelzkäses, was er mit der Aussage „Haben“ begleitet. Die Fachkraft sagt darauf „Schmelzkäse, ja? Schmelzkäse.“ und beginnt mit dem Schneiden des Brötchens. Anschließend bestreicht sie es mit Schmelzkäse und legt es ihm auf seinen Teller. Das Kind greift unmittelbar danach und beginnt zu essen. Daraufhin greift die Fachkraft nach einem Teller, der sich vor der mittig sitzenden Fachkraft auf dem Tisch befindet und auf dem Gurken und Paprika in Scheiben geschnitten sind, und hält es Frederick mit der Frage „Welches Gemüse möchtest du haben?“ hin. Frederick greift mit seiner linken Hand nach einer Scheibe Gurke und beginnt diese zu essen. Die Fachkraft platziert danach den Teller auf eine Tupperdose in die Mitte des Tisches. Die gleiche Fachkraft wird kurze Augenblicke später von der mittig sitzenden Fachkraft gefragt: „Kannst du Thomas auch Gemüse geben?“. Die Fachkraft greift erneut nach dem Teller und hält diesen Thomas mit der Frage „Thomas, was magst du haben?“ hin. Thomas schaut auf den Teller und greift nach einer Scheibe Gurke, wobei er sie unmittelbar wieder loslässt. Die Fachkraft sagt hierzu „Auch eine Gurke, ja. Warte mal, ich helfe dir“. Sie führt den Teller etwas zu sich, nimmt eine Scheibe Gurke und gibt sie ihm in die Hand, was sie mit den Worten „So, bitteschön“ begleitet. Das Kind beginnt die Gurke zu essen, während die Fachkraft den Teller wieder auf die Tupperwarendose zurückstellt.

#### Reflektierende Interpretation:

Das Aufsagen des Tischspruches – an dem sich alle beteiligen – setzt eine Proposition, die den Beginn der Mahlzeit einleitet, wobei insbesondere die letzte Aussage „einen guten Appetit“ den Startschuss zum Essen markiert. Dies ist jedoch nicht möglich, da das nötige ‚Material‘ dazu fehlt und die Fachkräfte nun beginnen, über den Tisch hinweg Teller an die Kinder auszuteilen. Dies bedeutet, dass die Aussage „guten Appetit“ nicht den Beginn des Essens impliziert, sondern vielmehr eine Elaboration der Vorbereitungspraktiken der Fachkräfte darstellt. Die Kinder müssen warten, bis die Erwachsenen sie entsprechend ausgestattet haben. Das ausgesprochene „guten Appetit“ leitet in der Elaboration eben nicht das Gemeinschaftliche ein, sondern es sind ausschließlich die Erwachsenen, die elaborieren, was die Kinder in die Position der Wartenden und Beobachtenden verweist. Die Fachkraft, die links auf dem Video zu sehen ist, fragt Frederick, der gegenüber von ihr sitzt, „Was magst du haben? Ein Brötchen?“. Es ist die Fachkraft, die das Kind fragt, was es „haben“ möchte und demnach nicht nur die Aufgabe des Bereitstellens der Nahrung übernimmt, sondern auch markiert, dass sie diejenige ist, die über die Zuteilung entscheidet. Mit der Frage wird zugleich ausgeschlossen, dass das Kind sich selbst aktiv den Dingen auf dem Tisch zuwendet und sich selbst bedient. Der erste Teil „Was möchtest du haben?“ ist eine offene Frage, die jedoch durch die zusätzliche Frage „Ein Brötchen?“ zu einer geschlossenen wird: Das Kind kann lediglich zwischen einem oder keinem Brötchen entscheiden und wird damit mit einer maximal eingeschränkten Wahlmöglichkeit konfrontiert.

Im Moment der Fragestellung reicht die Fachkraft, die links von Frederick sitzt, der mittig sitzenden Fachkraft einen Teller, was dazu führt, dass sie ihre rechte Schulter bzw. ihren rechten Oberarm vor das Gesicht von Frederick schiebt. Der Teller wird an zwei Kindern (Frederick und Thomas) vorbeigereicht, sodass die Fachkraft für die Übergabe des Tellers ihren rechten Arm vollständig ausstrecken muss. Somit wird ein direkter Kontakt zwischen den für das Essen von Frederick vorgesehenen Dingen und dem Kind selbst vermieden. Dass der ‚Weg‘ des Tellers im Grunde genommen zu weit ist und sie dafür selbst ihren Oberarm vor das Gesicht des Kindes schieben muss, unterstreicht die Orientierung der Fachkraft daran, die Kindern von dem unmittelbaren Zugriff auf die Dinge auszuschließen. Sie warnt Frederick weder vor, noch nimmt sie Rücksicht darauf, dass er auf eine Frage antworten muss, was den Fokus auf das funktionelle (und nicht beziehungsorientierte) Vorgehen unterstreicht. Zugleich dokumentiert sich im Verhalten der Fachkraft, dass sie nicht daran orientiert ist, die Interaktionsbeiträge des Kindes wahr- und aufzunehmen; sie ist nicht an der Herstellung von Responsivität oder gar Reziprozität orientiert, sondern daran, einen Teller für die Mahlzeit vorzubereiten. Dass keine Interaktion zustande kommt, wird auch daran deutlich, dass Frederick die Fachkraft – wie bereits vor dem Zwischenfall – lediglich anschaut, aber keine Antwort von ihm auf ihre Frage zu hören ist. Es bleibt ihm nahezu keine andere Möglichkeit als dem Vorschlag der Fachkraft zuzustimmen, wenn er etwas möchte, denn es werden ihm keine weiteren Chancen zur Beteiligung am Geschehen geboten. Die Fachkraft setzt seine Zustimmung wie selbstverständlich voraus, ohne sich bei ihm zu vergewissern, nimmt ein Brötchen sowie ein Schneidemesser aus einem Behältnis und fragt Frederick: „Was magst du drauf haben? Schmelzkäse oder Frischkäse?“. Sie begleitet ihre Aussage damit, dass sie die Verpackung des Schmelzkäses in ihrer linken Hand sowie die Verpackung des Frischkäses in ihrer rechten Hand mit der Vorderseite zum Kind gerichtet hält und damit eine Auswahl-situation inszeniert. Erneut ist es die Fachkraft, die den Ablauf des weiteren Geschehens in die Hand nimmt und sich mit einer fast identischen Frage wie zuvor an Frederick richtet. Wiederum formuliert sie zu Beginn eine offene Frage, die durch die zusätzliche Fragestellung „Schmelzkäse oder Frischkäse?“ lediglich zwei Auswahlmöglichkeiten bereithält. Um zum einen den Unterschied zwischen Schmelzkäse und Frischkäse zu visualisieren und zum anderen zu unterstreichen, dass es nur die Wahl zwischen zwei Dingen gibt, zeigt die Fachkraft Frederick jeweils die Vorderseite der Verpackungen. Frederick stützt daraufhin seine Ellenbogen am Tisch ab und lehnt seinen Kopf an seine Hände. Er schaut für ein paar Sekunden zwischen den Verpackungen hin

und her und führt währenddessen seinen Daumen in den Mund ein. Er demonstriert damit, dass er über die Frage der Fachkraft nachdenkt und die Antwort hinauszögert. Dies ist in der Situation seine einzige Möglichkeit, selbst Handlungs- und Entscheidungsautonomie zu zeigen und Macht über die Fachkraft, die warten muss, zum Ausdruck zu bringen. So geht es hier nicht bzw. nicht nur um den Unterschied zwischen „Schmelzkäse“ und „Frischkäse“, sondern darum, dass Frederick die Situation, in der der Turn bei ihm liegt, in der die Fachkraft auf seine Antwort warten muss, in die Länge zieht. Zudem wird deutlich, dass die Situation von der Fachkraft nicht als eine dialogische gerahmt wird, in der sie mit dem Kind so ins Gespräch kommt, dass er sich entscheiden kann. Vielmehr wird er mit der Entscheidung, die als eine einmalige und endgültige gerahmt wird, allein gelassen. Als Frederick der Fachkraft zeigt, was er „haben“ möchte, indem er mit seinem rechten ausgestreckten Arm und Zeigefinger auf die Verpackung des Schmelzkäses zeigt und „haben“ sagt, greift er auf den Begriff zurück, den die Fachkraft bei ihrer Frage „Was magst du drauf haben?“ verwendet hat. Mit dem Wort „haben“ wird zum Ausdruck gebracht, dass Frederick daran orientiert ist, dass der Käse in seinen Besitz bzw. in seine Handhabung übergeht – was aber weiterhin nicht der Fall ist. Die Fachkraft unterstreicht mit der Aussage „Schmelzkäse, ja? Schmelzkäse“, dass er sich nun entschieden hat und beginnt, das Brötchen in Scheiben zu schneiden und es anschließend mit Schmelzkäse zu bestreichen. Frederick bekommt im Anschluss die bestrichene Brötchenscheibe von der Fachkraft auf seinen Teller gelegt, woraufhin er unmittelbar danach greift und mit dem Essen beginnt. Die Übergabe der Nahrung an ihn wird dabei nicht als Gabe gerahmt, nicht als Element der Beziehungsgestaltung, sondern als kontakt- und beziehungsloses Zuteilen von Nahrung an das Kind.

Es wirkt so, als würde der Versuch unternommen, die nicht realisierte Beteiligung der Kinder zu kaschieren, indem dem Kind die Möglichkeit eröffnet wird ja oder nein zu sagen bzw. sich zwischen zwei vorgegebenen Alternativen zu entscheiden. Dabei handelt es sich um ein reines Abfragen und nicht um ein Partizipationsangebot, denn dem Kind wird keine Möglichkeit gegeben, sich an der Umsetzung der Entscheidung zu beteiligen. Dies wäre ohnehin aufgrund des materialen Settings nicht möglich, da den Kindern kein Besteck, sondern lediglich ein Teller zur Verfügung steht. Die unterschiedliche Ausstattung mit Esswerkzeugen geht mit unterschiedlichen Möglichkeiten, an der Mahlzeit teilzunehmen und mitzuwirken, einher. Während die Erwachsenen mit Schneidebrett und Messer die Möglichkeit haben die Nahrung zu verarbeiten, sind die Möglichkeiten der Kinder mit ihren Tellern deutlich eingeschränkt. So ist ihre Teilhabe

am Prozess der Nahrungszubereitung nahezu verunmöglicht. Die Kinder kommen grundsätzlich mit den Nahrungsmitteln und den Utensilien für deren Zubereitung nicht in Berührung. Sie sind von den Erwachsenen, die das Essen entsprechend bereitstellen und vorbereiten, abhängig und können nicht selbst entscheiden, was und wie viel sie essen möchten. Damit kommt der bzw. die Erwachsene zwangsläufig in die Rolle des bzw. der mit Macht ausgestatteten Gebenden und Zuteilenden von Ressourcen, während das Kind die Rolle des Empfangenden bzw. Annehmenden zugewiesen bekommt. Durch die gesamte Übernahme der Essenzubereitung, werden die Kinder zugleich in die Position des Wartens bzw. der Passivität verwiesen. Dies ist vor allem an den Materialien selbst sowie deren Positionierung auf dem Tisch erkennbar. Als Beispiel kann hierbei die Bereitstellung des Müslis aufgeführt werden: Durch die Größe der Müslibehälter ist kein selbstständiges Öffnen und Befüllen möglich, was deren eigenständige Nutzung durch die Kinder massiv beschränkt bzw. unmöglich macht. Dies betrifft darüber hinaus die 1Liter Glaskaraffe sowie die 1Liter Milchpackung, die durch ihre Größe und Schwere von Kindern unter drei Jahren kaum eigenständig zu bedienen sind. Ferner fällt auf, dass die etwas ‚leichtgewichtigeren‘ Dinge aufeinandergestapelt werden und demzufolge durch ihre erhöhte Position von den Kindern nicht erreicht werden können. So sind zum Beispiel der Brotkorb bzw. der Gemüseteller, der auf einer Tupperdose platziert wird, dem direkten Zugriff der Kinder entzogen. Durch die Massivität mancher Dinge sowie das Aufeinanderstapeln und Platzieren des Materials ausschließlich in die Mitte des Tisches, entsteht inmitten der Tischfläche ein ‚Materiallager‘. Dieses ist für die Kinder nicht erreichbar, womit zwangsläufig einhergeht, dass es ausschließlich von den Fachkräften genutzt, geordnet und zugeteilt werden kann. Der Abstand zwischen den bereitgestellten Dingen und den Kindern sowie die Unhandlichkeit verschiedener Materialien unterstreichen, dass eine Beteiligung der Kinder nicht nur nicht vorgesehen ist, sondern gezielt verhindert wird. Damit stehen die Nutzung und Verteilung der Dinge fortwährend unter der alleinigen Kontrolle der Erwachsenen.

Im Folgenden reicht die Fachkraft, die neben Frederick sitzt, der mittig sitzenden Fachkraft erneut etwas. Diesmal handelt es sich um einen Brotkorb, den die Fachkraft über die Köpfe von Frederick und Nicolas hinweg ihrer Kollegin übergibt. Mit ausgestrecktem Arm wird der Brotkorb hoch über den Tisch von der einen Fachkraft sowohl übergeben, als auch mit nahezu voll ausgestrecktem Arm von der anderen Fachkraft entgegengenommen. Damit wird der größere Bewegungsradius der Fachkräfte im Vergleich zu den Kindern sehr markant in Szene gesetzt. Durch das gegenseitige



Herumreichen der Lebensmittel markieren sie auf einer korporierten Ebene ihren erhöhten Bewegungsradius. Während die Oberkörper und Arme der Fachkräfte in Bewegung sind, haben die Kinder größtenteils ihre Arme auf dem Tisch abgelegt und sind in ihren Bewegungsaktivitäten deutlich eingeschränkt.

In der Übergabe des Brotkorbs dokumentiert sich, dass dieser von den Kindern nicht berührt werden soll. Mit größtmöglichem Abstand zu den Kindern wird der Brotkorb von einer Fachkraft an die andere überreicht, worin sich ein weiteres Mal dokumentiert, dass eine Trennung zwischen Dingen und Kindern vollzogen wird bzw. der Zugriff der Kinder auf die Dinge von den Erwachsenen reguliert wird. Ausschließlich die Erwachsenen haben bzw. nehmen sich ein Recht auf den Zugriff auf die Dinge, was dazu führt, dass die Materialien regelrecht über die Köpfe der Kinder hinweg zirkulieren. Die Kinder bekommen ausschließlich über die erwachsenen ‚Dingwächter‘, die erfragen, was sie „haben“ möchten, eine Zugriffsmöglichkeit auf die Materialien. Die Erwachsenen sitzen zwischen den Kindern und können so einen Materialaustausch unter sich und ohne den Einbezug der Kinder sicherstellen. Die pädagogischen Fachkräfte positionieren sich hier in der Rolle von Wachposten, die wie Säulen an den strategisch wichtigen Punkten aufgestellt sind, sodass peerkulturelle Interaktionen verunmöglicht werden bzw. sogleich unterbunden werden können.

Nachdem Frederick seine Brötchenscheibe von der Fachkraft erhalten hat, fragt diese ihn „Welches Gemüse möchtest du haben?“ und hält ihm einen Teller hin, auf dem Gurken und Paprika in Scheiben geschnitten sind. Ihre Satz- und Handlungsstruktur ist den vorausgegangenen Szenen nahezu identisch, wodurch sich ein weiteres Mal die repetitiven und habituellen Muster betätigen. Erneut fragt sie Frederick, was er „haben“ möchte und wieder ist es nicht das Kind, das einen Wunsch äußert oder sich selbstständig bedient, sondern es ist die Fachkraft, die dem Kind etwas anbietet. Der Teller befindet sich ohnehin nicht in Zugriffsnähe des Kindes, sondern die Fachkraft holt sich den Teller, der vor der mittig sitzenden Fachkraft auf dem Tisch steht. Die Verfügbarkeit von Nahrung wird hier zum wiederholten Mal als etwas inszeniert, das nur über die Erwachsenen geregelt und kontrolliert wird. Das Anbieten stellt daher wieder eine ‚Scheinauswahl‘ bzw. die Maskierung einer Beschränkung von Wahlmöglichkeiten dar, denn die Kinder können sich nur für etwas entscheiden, was ihnen die Erwachsenen als Auswahl darbieten. Das Anbieten der Vorauswahl wird als eine Gabe inszeniert, als ein Zugeständnis der Erwachsenen an die Kinder. Das Recht von Kindern, bei Angelegenheiten, die sie im Kern betreffen – und hierzu gehört zweifellos die Auswahl

dessen, was dem eigenen Körper zugeführt wird – selbst auszuwählen, wird hier als ein Zugeständnis an die Kinder gerahmt.

Frederick wird zwar in der Rolle eines Entscheidungsträgers adressiert und verhält sich auf der Ebene einer Reziprozität der Akte auch validierend, wenn er eine Wahl trifft und sich für eine Gurke entscheidet, die er unmittelbar verzehrt. Da es sich jedoch um keine wirkliche Partizipationsanfrage, sondern vielmehr um eine ‚Scheinauswahl‘ handelt, stellt seine Validierung letztlich eine Perpetuierung der hierarchischen Ordnung dar. Er validiert das Handlungsskript, das von den Fachkräften prozessiert wird und fügt sich in diese Ordnung, indem er den Imperativ bedient sich entscheiden zu müssen. Er wird so zur Aktivität aufgerufen und nimmt dies auch an, was zur Folge hat, dass diese hierarchische Ordnung bestätigt wird, da keine oppositionelle Reaktion, sondern eine Validierung dieser ‚Scheinauswahl‘ erfolgt.

Unmittelbar danach platziert die Fachkraft den Teller auf einer Tupperdose in der Mitte des Tisches. Für Frederick ist der Teller nicht zu erreichen, womit erneut signalisiert wird, dass die Dinge nicht in die Hände des Kindes geraten sollten und in diesem Fall verhindert werden soll, dass Frederick den Teller zu sich heranzieht. Der Teller wird regelrecht von Frederick ferngehalten, indem er zwar von ihm gesehen, jedoch nicht erreicht werden kann. Damit wird ein weiteres Mal aufgezeigt, dass Kinder nicht frei über die Nahrung verfügen, sondern die Zubereitung und Verteilung des Essens über die Erwachsenen erfolgt. Das Bereitstellen der Nahrung vollzieht sich ausschließlich über das Anbieten der Erwachsenen, was dazu führt, dass Kinder zu keinem Zeitpunkt tatsächlich Wahl- und Mitentscheidungsmöglichkeiten haben und dadurch während des ganzen Prozesses ausgeschlossen und in die Beobachterrolle gedrängt werden. Dies wird auch im weiteren Verlauf der Szene deutlich, wenn die Fachkraft von der mittig sitzenden Fachkraft gefragt wird: „Kannst du Thomas auch Gemüse geben?“, da der Teller für sie nicht erreichbar ist und sie vermutlich den Zeitpunkt als geeignet empfindet, da ihre Kollegin ohnehin mit dem Anbieten des Gemüses beschäftigt ist. Damit stellt sie sicher, dass die Organisation des Ablaufs in der Hand der Erwachsenen bleibt und unterstreicht gleichzeitig mit der Verwendung des Wortes „geben“, dass die Fachkräfte die Rolle der ‚Gebenden‘ übernehmen und demnach zwangsläufig für die Versorgung der Kinder zuständig bzw. verantwortlich sind. Die angesprochene Fachkraft validiert diese Orientierung, greift nach dem Teller und hält ihn Thomas mit der Frage „Thomas, was magst du haben?“ hin. Mit der wiederholt gestellten Frage der Fachkraft, was das Kind „haben“ möchte, wird ein Dienstleistungssetting aufgeführt: Die Szenerie gleicht einer Situation im Restaurant

(mit allerdings sehr eingeschränktem Angebot), da die Fachkräfte eine Auswahl an Lebensmitteln für die Kinder treffen und sie anschließend fragen, was sie davon „haben“ möchten. Der Dienstleistungscharakter wird dadurch verstärkt, dass die Erwachsenen das Essen zubereiten und es ihnen im Anschluss ‚servieren‘. Die Rolle, in der die Fachkräfte sich hier inszenieren, ist eine die sowohl als versorgend und bedienend als auch als kontrollierend und regulierend bezeichnet werden kann. Dieses Skript wird auf der Ebene der Reziprozität der Akte erneut validiert, denn Thomas schaut auf den Gemüseteller und greift nach einer Scheibe Gurke. Da ihm der Teller hingehalten und er aktiv zu einer Entscheidung aufgefordert wird, bleibt ihm in dieser Situation kaum eine andere Wahl, als nach einer Gemüsesorte zu greifen und damit das Sich-Einfügen in das Skript der Erwachsenen zu bestätigen und sich damit in ihre Ordnung einzufügen. Es ist nicht klar, warum Thomas die genommene Gurkenscheibe anschließend wieder loslässt – zumindest wird deutlich, dass er hier keinem starken eigenen Handlungsimpuls nachgeht. Die Fachkraft entgegnet hierauf: „Auch eine Gurke, ja. Warte mal, ich helfe dir“. Dabei führt sie den Teller näher zu sich und greift nach der Gurkenscheibe. Als sie diese Thomas anschließend in die Hand gibt, sagt sie dabei zu ihm „So, bitteschön“. Die Fachkraft unternimmt keinen Versuch herauszufinden, warum Thomas die Gurkenscheibe loslässt – eine dialogische Verständigung wird nicht initiiert. Die Fachkraft ist nicht daran orientiert, die Motive des Kindes zu ermitteln; vielmehr macht sie sie irrelevant, indem sie unmittelbar nach der Gurke greift und dies mit den Worten „ich helfe dir“ begleitet. Damit konstruiert und adressiert sie ihn als ‚hilfsbedürftiges Kind‘, das auf die Hilfe der Fachkraft angewiesen ist. Mit der Aussage „So, bitteschön“ übernimmt sie wiederum die Rolle der Dienstleisterin, die ihn versorgt und ihm mit ihrer Gabe etwas Gutes tut. Dabei geraten durch ihre Zuschreibung Thomas und seine Interessen gänzlich in den Hintergrund. Mit der Aussage „Warte mal“ und ihrem Eingreifen bringt sie das Kind in einen Passivitätsmodus, da sie diejenige ist, die nach der Gurke greift und ihm überreicht. Dadurch geht der Weg der Gurke über die Hand der Fachkraft, wodurch erneut die Dinge vom Kind getrennt und ein weiteres Mal die administrativen Rechte der Fachkraft über die Dinge markiert werden. Dies wird zudem durch das erneute Platzieren des Gemüsetellers auf der Tupperdose unterstrichen. Wieder bestehen für Thomas kaum andere Handlungsoptionen als die Gurkenscheibe entgegenzunehmen und zu verzehren, wodurch die hierarchische Ordnung zwischen Kind und Erwachsenen zum wiederholten Male stabilisiert wird.

### Formulierende Interpretation:

Kurze Zeit später fragt die mittig sitzende Fachkraft Thomas: „Guck mal, möchtest du ein Brötchen?“ und hält dem Kind ein Brötchen hin. Thomas antwortet auf diese Frage nicht verbal, sondern greift mit der rechten Hand nach dem Brötchen. Nun halten sowohl die pädagogische Fachkraft als auch Thomas an dem Brötchen fest. Die Fachkraft nimmt daraufhin das Brötchen zu sich und sagt dazu „Warte, ich mache dir was drauf“. Sie legt es auf ihr Schneidebrett und beginnt mit dem Messer kleine Scheiben zu schneiden. Thomas beobachtet wortlos mit geöffnetem Mund das Geschehen und blickt von der einen Fachkraft rechts neben sich, zu der Fachkraft, die schräg links gegenüber von ihm sitzt, hin und her. Kurze Zeit später fokussiert die Fachkraft ihren Blick auf den Frischkäse und fragt ihre Kollegin – ohne sie dabei anzuschauen – „Gibst du mir mal den Frischkäse, bitte?“. Ihre Kollegin überreicht ihr wortlos und ohne dass sich dabei ihre Blicke treffen den Frischkäse. Als die Fachkraft den Frischkäse entgegennimmt, wiederholt sich die Szenerie. Sie fragt das Kind: „Guck mal Thomas, möchtest du Frischkäse haben?“ und hält den Frischkäse ca. 30 cm vor sein Gesicht. Thomas greift nun mit beiden Händen nach dem Frischkäse und nimmt ihn der pädagogischen Fachkraft aus den Händen zurück. Auch auf diese Frage antwortet das Kind nicht. Die Fachkraft fragt „Ja?“ und nimmt sich den Frischkäse aus den Händen des Kindes. Thomas schaut mit offenem Mund dem Frischkäse nach. Daraufhin wendet sich die Fachkraft Nicolas zu und sagt „Und Nicolas auch?“ und hält ihm die Verpackung Frischkäse hin. Nicolas greift mit seiner rechten Hand nach dem Frischkäse, was die Fachkraft zum Lächeln bringt. Als Nicolas jedoch nun mit beiden Händen nach dem Frischkäse greift und diesen nicht loslässt, selbst als die Fachkraft den Frischkäse an sich nehmen möchte, beendet sie ihr Lächeln und greift nun selbst mit beiden Händen nach dem Frischkäse und sagt dabei „Gut“. Als die Fachkraft nun die Verpackung in ihren Händen hält, sagt sie: „Ich mache euch mal“. Sie öffnet die Verpackung und bestreicht die Brötchenscheiben mit dem Frischkäse, was Nicolas wortlos mit seinen Blicken beobachtet. Anschließend legt sie eine mit Frischkäse bestrichene Scheibe auf den Teller des Kindes links neben ihr und sagt dabei „So Thomas, bitteschön“. Eine weitere Scheibe legt sie auf den Teller von Nicolas und sagt „Nicolas, bitteschön. Einmal probieren“. Beide Kinder greifen anschließend nach den Brötchenscheiben und beginnen diese zu verzehren.

### Reflektierende Interpretation:

Thomas bekommt wieder eine Frage gestellt, jedoch nun von der Fachkraft, die an der Kopfseite des Tisches und damit rechts neben ihm sitzt. Mit der Frage „Guck mal, möchtest du ein Brötchen?“ wird ein propositionaler Gehalt eingebracht, der wiederum die hierarchische Fachkraft-Kind(er)-Ordnung bestätigt: Es ist die Fachkraft, die bereits für das Kind ausgewählt hat und ihm nun lediglich überlässt, mit ja oder nein zu antworten. Mit den Worten „Guck mal“ fordert sie das Kind auf, sich das Brötchen anzuschauen. Indem sie ihm das Brötchen aber zugleich hält, erweckt sie den Eindruck, als formuliere sie Thomas gegenüber das Angebot bzw. die Aufforderung, das Brötchen entgegenzunehmen. Da sich die Auswahl ausschließlich auf ein Brötchen beschränkt, kann hier kaum von einer ‚richtigen‘ Wahl gesprochen werden. Vielmehr ist es eine rhetorische Frage, die impliziert, dass das Kind keine andere Wahl hat, als das zu nehmen, was ihm gereicht wird, wenn es nicht gänzlich auf das Essen verzichten will.

Damit handelt es sich erneut um eine Schein-Partizipationsfrage, in der sich dokumentiert, dass vonseiten der Fachkraft dem Kind keine Möglichkeiten angeboten werden, sich als handlungs- und entscheidungsfähiger Akteur an der Vorbereitung dessen zu beteiligen, was er bei der Mahlzeit zu sich nehmen wird.

Thomas validiert auf der Ebene der Akte die Proposition der Fachkraft und greift mit seiner rechten Hand nach dem Brötchen, wobei unklar ist, ob er die Frage der Fachkraft verstanden hat, denn er gibt keine verbale Antwort. Zumindest scheint er das Handeln der Fachkraft bzw. ihr Hinhalten des Brötchens so zu interpretieren, dass er selbst danach greifen soll bzw. kann. Als sowohl die pädagogische Fachkraft, als auch Thomas an dem Brötchen festhalten, wird deutlich, dass hier zwei handlungsleitende Orientierungen, die nicht kongruent sind, aufeinandertreffen: Thomas möchte selbst Zugriff auf das haben, was er essen wird, die Fachkraft will aber über den Zeitpunkt, wann sie ihm was zum Essen überreicht, selbst entscheiden. Wenn die Fachkraft das Brötchen an sich nimmt und dabei sagt: „Warte, ich mache dir was drauf“ und beginnt, es mit dem Messer in kleine Scheiben zu schneiden, inszeniert sie sich in der Rolle der Versorgenden, die dem Kind ihre Hilfe zugutekommen lässt. Damit kaschiert sie, dass sie das Kind daran hindert, selbst bzw. selbstbestimmt tätig zu werden. Ihr ‚Angebot‘ an Thomas beschränkt sich lediglich auf das „Gucken“, obwohl ihr demonstratives Hinhalten des Brötchens dem Kind eine Zugriffsmöglichkeit suggeriert hatte. Es handelt sich also nicht um ein echtes Beteiligungsangebot, sondern vielmehr um eine Machtdemonstration ihrerseits. Die kurze Berührung zwischen Brötchen und Kind wird rasch unterbunden. Mit ihrem sofortigen Einschreiten bringt die Fachkraft zum Ausdruck, dass die ‚Hoheit‘ über den Gebrauch und die Verteilung der Dinge ausschließlich bei den Erwachsenen liegt. Die Aufforderung zu „warten“, bis das Brötchen fertig ist, weist dem Kind auf einer impliziten Ebene die Rolle des passiv Annehmenden zu, von dem erwartet wird, seine eigenen Handlungsimpulse zu regulieren und erst dann aktiv zu werden, wenn die Fachkraft dies erlaubt. Auch mit der Aussage „ich mache dir was drauf“ unterstreicht die Fachkraft ihre Rolle: Sie ist diejenige, die „macht“, womit sie die aktive Rolle im Prozess für sich in Anspruch nimmt, während das Kind zum „Warten“ aufgefordert wird und damit eine passive Rolle einzunehmen hat. Außerdem wird durch die Aussage „ich mache dir“ die Abfolge verdeutlicht, da zu Beginn die Fachkraft („ich“) steht, die eine bestimmte Leistung („mache“) für das Kind („dir“) erbringt.

Thomas scheint vom Eingreifen der Fachkraft überrascht zu sein und die Situation nicht zu verstehen, denn er schaut die Fachkraft mit offenem Mund an und blickt zudem zur

anderen Fachkraft, die ihm kurz zuvor die Gurke überreicht hat. Er blickt zwischen den Fachkräften hin und her, als wolle er sich orientieren oder eine erklärende Reaktion hervorrufen. Beide Fachkräfte unternehmen keine Versuche Thomas die Situation und das weitere Vorgehen transparent zu machen. Es findet keine Reaktion auf seine offensichtliche Irritation statt, was unterstreicht, dass die Interaktionsanschlüsse des Kindes übergangen und nicht responsiv beantwortet werden. Vielmehr zeigen sich die Fachkräfte an einem möglichst reibungslosen Ablauf der Mahlzeit orientiert, der einem strengen Strukturdiktat der Erwachsenen unterworfen ist. Es dominiert in dieser Szene ein ‚Abfertigungsmodus‘, der einen störungsfreien Ablauf im Sinne des von den Erwachsenen normativ festgelegten Skripts forciert und spontane Begegnungen bzw. Interaktionen auf einer persönlichen Ebene in den Hintergrund drängt. Dies trägt zu einer bedrückenden Atmosphäre bei, die sich auch darin dokumentiert, dass selbst unter den Fachkräften, jenseits der Organisation des Essens, keine Gespräche stattfinden. Die Kommunikation beschränkt sich auf das Verteilen der Dinge untereinander, das auch in der nächsten Szene dominiert, als die mittig sitzende Fachkraft ihren Blick auf den Frischkäse richtet und ihre Kollegin um diesen bittet. Dabei schaut sie ihre Kollegin nicht an und macht darüber hinaus keine weiteren Bemerkungen, womit sie signalisiert, dass es lediglich um eine funktionale Unterstützung geht, die den reibungslosen Ablauf sichert. Ihre Kollegin überreicht ihr wortlos und ohne sie dabei anzuschauen den Frischkäse, womit sie die Orientierung am ‚Abfertigungsmodus‘ validiert. Der zwischenmenschliche Austausch wird auch unter den Fachkräften auf ein Minimum reduziert, womit das Essen grundlegend nicht als soziale Interaktionssituation, sondern als funktionale Versorgungs- und Sättigungssituation gerahmt wird.

Als die Fachkraft den Frischkäse entgegennimmt und Thomas fragt, ob er den Frischkäse haben möchte, hält sie diesen ca. 30cm vor sein Gesicht. Der einzige Unterschied zur vorherigen Situation ist die Tatsache, dass es sich diesmal um ein anderes Nahrungsmittel handelt. Die Fachkraft erläutert ihre Handlungsschritte nicht und macht den Gesamtzusammenhang für das Kind nicht nachvollziehbar. Stattdessen positioniert sie Dinge im Blickfeld des Kindes und benennt diese. Zum wiederholten Male handelt es sich bei ihrer Frage um kein echtes Partizipationsangebot, da dem Kind ausschließlich eine Möglichkeit zur Verfügung gestellt wird, die es – zumindest theoretisch – annehmen oder ablehnen kann. Wenn das Kind etwas essen möchte, hat es hier also nur die Möglichkeit das zu wählen, was ihm angeboten wird. Die nonverbale Geste, den Frischkäse vor das Gesicht des Kindes zu halten, verstärkt den Eindruck, dass dem Kind

vor Augen geführt wird, dass er – anders als die Fachkraft – *keinen* selbstbestimmten Zugriff auf die Nahrungsmittel hat.

Durch das Ausschließen aller Handlungsoptionen, bleibt Thomas kaum eine andere Wahl, als das Angebot der Fachkraft anzunehmen. Es kommt zu einer weiteren Validierung auf Ebene der Akte, denn er greift nach dem Frischkäse. Er fasst den Frischkäse nun mit beiden Händen an und nimmt ihn der Fachkraft aus ihren Händen, worin sich dokumentiert, dass er selbst Zugriff auf den Frischkäse haben möchte. Daraufhin nimmt ihm die Fachkraft den Frischkäse wieder aus den Händen. Erneut wird deutlich, dass hier zwei handlungsleitende Orientierungen, die nicht kongruent sind, aufeinandertreffen: Thomas möchte selbst auf den Frischkäse zugreifen, die Fachkraft will aber selbst entscheiden, wann er auf was wie lange Zugriff hat. Sie erwidert auf Thomas' Reaktion „Ja?“, wobei es sich kaum um eine ehrliche Rückversicherung handelt, sondern vielmehr um eine rhetorische Frage, da Thomas die einzige Wahl auf Ebene der Akte eindeutig validiert. Die Fachkraft lässt nicht zu, dass Thomas den Frischkäse länger als nötig in den Händen hält, und folgt damit weiterhin strikt dem Diktat, die Kinder von den Dingen fernzuhalten. Dadurch wird die fehlende Beteiligung maskiert, da der Eindruck vermittelt wird, die Kinder würden – wenn auch in geringem Umfang – an den Prozessen beteiligt. Die Beteiligung der Kinder beschränkt sich lediglich auf die Bestätigung der Angebote der Erwachsenen und das kurzzeitige Anfassen der Lebensmittel, was durch das mehrmalige Auftreten als homologes Muster verzeichnet werden kann. Indem sie dem Kind einerseits Dinge anbietet und andererseits unmittelbar wieder entzieht, führt sie das Kind vor und zeigt ihm so, dass er über keinen selbstbestimmten Zugriff auf die Dinge verfügt, womit sie ihre Machtposition noch deutlicher zum Ausdruck bringt.

In diesem Fall scheint Thomas wieder nicht zu verstehen, warum er den angebotenen Frischkäse nicht behalten darf und die Fachkraft ihm diesen wegnimmt, das zeigt sich daran, dass er mit offenem Mund dem Frischkäse nachschaut, als die Fachkraft diesen Nicolas hinhält und fragt „Und Nicolas auch?“. Auch in dieser Situation unterstreicht sie ihre Frage auf der Ebene der Akte, indem sie ihm die Verpackung Frischkäse entgegenhält und ihn so dazu einlädt, den Frischkäse anzunehmen. Sie fragt Nicolas, ob er „auch“ Frischkäse essen möchte, erwähnt jedoch den Begriff „Frischkäse“ nicht, was den Anschein erweckt, als gehe sie davon aus, dass Nicolas ohnehin nicht versteht, was damit gemeint ist, und als spiele es sowieso keine Rolle, da ihm lediglich eine Auswahl zur Verfügung steht. Wie zuvor bei Thomas, handelt es sich in diesem Fall erneut um

keine ernsthafte Partizipationsfrage. Da Nicolas das einzige Kind am Tisch ist, das noch nicht gefragt wurde, ist anzunehmen, dass die Fachkraft ihn aus diesem Grund anspricht und so suggeriert, dass er ebenfalls am Geschehen beteiligt wird.

Nicolas hat kaum eine andere Option als der Aufforderung nachzukommen und sich zu entscheiden, denn die Fachkraft spricht ihn direkt an und hält ihm den Frischkäse regelrecht vor das Gesicht. Er schaut auf die Verpackung und greift mit seiner rechten Hand nach dem Frischkäse, womit es zu einer weiteren Validierung auf der Ebene anschlussfähiger Akte und einer Bestätigung der hierarchischen Ordnung kommt, in der sich die Fachkraft als Besitzerin und Verwalterin der Lebensmittel inszeniert. Dass sie sich in dieser Rolle wohlfühlt, unterstreicht sie mit ihrem Lächeln.

Auch bei Nicolas dokumentiert sich der Wunsch nach Zugriffsmöglichkeit auf die Lebensmittel, was daran zu erkennen ist, dass er jetzt auch mit seiner linken Hand nach dem Frischkäse greift. Wie auch zuvor möchte die Fachkraft auch in diesem Fall den Frischkäse an sich nehmen, jedoch reagiert Nicolas oppositionell, indem er sich nicht vom Frischkäse löst und dadurch die „Rahmeninkongruenzen explizit“ und „ganz offen“ (Nentwig-Gesemann & Nicolai, 2017, S. 74) zum Ausdruck kommen. Nicolas und die Fachkraft teilen keinen gemeinsamen Orientierungsrahmen, wodurch die Interaktion durch einen exkludierenden Interaktionsmodus gekennzeichnet ist (Nentwig-Gesemann & Nicolai, 2015b, 2017).

Dies war zuvor bei Thomas nicht der Fall, der bei der Wegnahme unmittelbar die Verpackung losließ. Damit passte er sich der Norm bzw. dem erwachsenenorientierten Skript an, wodurch es zu einer Reziprozität auf Ebene der Akte kommen konnte. Da Nicolas das jüngste Kind am Tisch ist und im Gegensatz zu den anderen Kindern an weniger Mahlzeitsituationen teilgenommen hat, ist zu vermuten, dass er das „Skriptwissen“ (noch) nicht entwickelt hat, das „in der Erfahrung einer miteinander geteilten Interaktionsgeschichte“ beruht (Nentwig-Gesemann & Gerstenberg, 2018, S. 138).

Diesmal ist die Fachkraft mit der Situation konfrontiert, dass ein Kind das Ausführen eines ‚vermeintlichen‘ Angebots – den Frischkäse überreicht zu bekommen – einfordert. Die Fachkraft beendet ihr Lächeln, womit sich dokumentiert, dass sie das Vorgehen von Nicolas nicht gutheißt. Nun greift sie mit beiden Händen nach dem Frischkäse und begegnet dem kindlichen Widerstand selbst mit oppositionellem Verhalten, womit sie unterstreicht, dass sie dieses Verhalten nicht duldet und sich ihm entsprechend entgegensetzt. Der hier zum Ausdruck gebrachte exkludierende Interaktionsmodus ist



dadurch gekennzeichnet, dass die Fachkraft ihre eigene Rahmung bzw. Handlungsmacht durchsetzen möchte. Dies geschieht oppositionell und zeigt sich dadurch, dass „Interaktionen zum Kampf“ (Nentwig-Gesemann & Nicolai, 2017, S. 74) werden, wobei pädagogische Fachkräfte „über ein größeres Repertoire an Handlungsmöglichkeiten [verfügen], um ihre Rahmungen und entsprechend erwartungskonformes Verhalten von Kindern durchzusetzen“ (Nentwig-Gesemann & Nicolai, 2015b, S. 66).

Während sie an der Verpackung zieht, sagt sie lediglich „Gut“, was den Eindruck erweckt, als wäre damit vielmehr ‚jetzt ist gut‘ gemeint. Sie entzieht Nicolas den Frischkäse und hält ihn jetzt in ihren Händen. Damit sind ihre Äußerungen und Handlungen kurz und unmissverständlich. Sie bittet das Kind im Vorfeld nicht darum, ihr den Frischkäse zurück zu geben, und erklärt auch nicht den Grund, warum sie ihn haben möchte. Sie lädt das Kind auch nicht nonverbal dazu ein, ihr den Frischkäse zu überreichen, indem sie beispielsweise ihre Handinnenflächen öffnet. Es finden keine gemeinsamen Aushandlungen statt, sondern es steht lediglich das Durchsetzen des ‚Stärkeren‘ im Vordergrund. Das Ringen um den Frischkäse gewinnt derjenige mit der meisten Kraft, was das Machtverhältnis zwischen Erwachsenen und Kindern nochmals unterstreicht.

Die Fachkraft sagt währenddessen „Ich mache euch mal“, öffnet anschließend die Verpackung und bestreicht die Brötchenscheiben mit dem Frischkäse. Nicolas beobachtet die Vorgänge der Fachkraft wortlos mit seinen Blicken und hat somit keine andere Möglichkeit als die Rolle des Wartenden und Annehmenden zu übernehmen. Ein weiteres Mal inszeniert sie sich in der Rolle der Versorgerin, die für die Kinder scheinbar etwas Gutes tut. Die Aussage „Ich mache euch ...“ zeigt erneut, dass sie diejenige ist, die „macht“ und damit aktiv alle Aufgaben für die Kinder übernimmt. Damit verschleiert sie, dass sie die Bedürfnisse und Interessen des Kindes übergangen hat und seine zum Ausdruck gebrachte Position als Störfaktor des Skripts einstuft, womit dokumentiert wird, dass das Kind nicht als gleichwertiger Interaktionspartner, sondern als passives Objekt angesehen wird.

Zum Schluss legt die Fachkraft eine mit Frischkäse bestrichene Scheibe auf den Teller von Thomas und sagt dabei „So Thomas, bitteschön“. Sie wiederholt das Gleiche bei Nicolas und sagt „Nicolas, bitteschön. Einmal probieren“. Die Schlusszene macht nochmals deutlich, dass das Essen, das die Kinder verzehren, ausschließlich als Gabe der Erwachsenen markiert wird. Der verwendete Begriff „bitteschön“ der ‚Gebenden‘ impliziert gleichzeitig ein ‚Dankeschön‘ des ‚Empfängers‘, womit das Kind als

‚Empfänger‘ – durch die Gabe – dem Erwachsenen zum ‚Dank(en)‘ verpflichtet ist. Da die Kinder hier keine Möglichkeit bekommen, auch nur gelegentlich, in die Rolle des ‚Gebenden‘ zu wechseln, entsteht ein Ungleichgewicht zwischen ‚Geben‘ und ‚Nehmen‘, das sie selbst nicht ausgleichen können und das sie zwangsläufig in eine untergeordnete Position bringt. Dies hängt vor allem mit der Tatsache zusammen, dass die Erwachsenen den Kindern jeglichen Zugriff auf die Dinge verwehren und sie darüber hinaus von allen Prozessen ausschließen. Selbst die bestrichene Brötchenscheibe legt die Fachkraft den Kindern auf den Teller, sodass ihnen lediglich die Aufgabe bleibt, das ‚Endprodukt‘ der Nahrungszubereitung zu konsumieren. Erneut erinnert die Szene an eine Serviceleistung im Restaurant, da den Kindern die gesamte Mahlzeit serviert wird und sie lediglich das Essen in Empfang nehmen müssen oder können, was mit der Aussage der Fachkraft „Nicolas, bitteschön. Einmal probieren“ nochmals unterstrichen wird. Im Gegensatz zu einer gewöhnlichen Serviceleistung haben die Kinder in diesem Setting nicht die Möglichkeit, einen Ausgleich zu schaffen, und bleiben somit in der ‚niederen‘ Position. Durch das engmaschige und erwachsenenzentrierte Vorgehen und durch Aussagen wie „ich helfe dir“ und „bitteschön“ wird das Ungleichgewicht zwischen den ‚gebenden‘ Erwachsenen und den ‚nehmenden‘ Kindern immer wieder hervorgebracht und damit die Machtposition der Erwachsenen gestärkt. Thomas und Nicolas haben keine andere Wahl, als sich in die (hierarchische) Ordnung der Erwachsenen einzufügen und diese fortwährend zu stabilisieren.

### *5.2.3 Praktik des Übergriffs: Verfügbarkeit von Kinderkörpern*

#### Formulierende Interpretation:

Thomas isst mit beiden Händen die Brötchenscheibe mit Frischkäse. Die mittig sitzende Fachkraft, die nun ebenfalls isst, schaut ihn währenddessen immer wieder an. Als Thomas das letzte Stück Brot mit seiner rechten Hand in seinen Mund reinlegt, sagt die Fachkraft kopfschüttelnd: „Nicht so viel rein, ah ah“. Sie hält dabei das rechte Handgelenk von Thomas leicht fest und schiebt seine Hand weg von seinem Mund. Mit ihrer anderen Hand nimmt die Fachkraft das Brotstück aus dem Mund des Kindes und legt es auf seinen Teller. Sie lässt das Handgelenk von Thomas nun langsam los. Thomas schaut mit offenem Mund erst zur Fachkraft und anschließend auf seinen Teller, wobei er daraufhin erneut zur Fachkraft schaut. Mit ihrer linken Hand legt sie kurz ihre Finger auf den Mund von Thomas, was sie mit „Tu mal das erst essen“ kommentiert. Nach diesem Vorgang putzt sie sich kurz die Finger an Thomas’ Lätzchen ab. Daraufhin greift Thomas nach der Gurke auf seinem Teller und blickt anschließend zur Fachkraft. Die Fachkraft, die ihre Nahrungsaufnahme nun fortsetzt und den Blick von Thomas erwidert, sagt ihm anschließend: „Und dann kannst das Nächste reinschieben. Erst den Mund leer machen“.

Diese Aussage begleitet sie gestikulierend, indem sie nun ihren Zeigefinger an ihren Mund führt. Sie blickt nun wieder auf ihren Teller. Thomas schaut nun auch auf seine Gurke und beginnt diese zu essen.

#### Reflektierende Interpretation:

Die Szene beginnt damit, dass die mittig sitzende Fachkraft immer wieder zu Thomas schaut, der sein Brot verzehrt. Damit zeigt sich, dass keines seiner Handlungen von der Fachkraft unbemerkt bleibt. Sie lässt ihn kaum aus den Augen, was dazu führt, dass sie das Geschehen engmaschig kontrolliert und gegebenenfalls unverzüglich einschreiten kann. Da die Fachkräfte allein durch ihre Größe eine erhöhte Sitzposition einnehmen, können sich die Kinder den Blicken kaum entziehen. Damit kommt wieder das Bild der Fachkräfte als Wachposten auf, da sie das gesamte Geschehen ‚von oben‘ überwachen.

Dies wird in der nächsten Szene bestätigt, als Thomas sein letztes Stück Brot mit seiner rechten Hand seinem Mund zuführt. Die Fachkraft greift unverzüglich ein, indem sie sein rechtes Handgelenk festhält. Da ihr Blick kurz zuvor ohnehin auf Thomas gerichtet war, ist es ihr möglich, direkt zu intervenieren, was die Überwachung und Kontrolle der Kinder durch die Erwachsenen unterstreicht. Während sie sein Handgelenk festhält, schiebt sie es gleichzeitig von seinem Mund weg, womit sie den letzten Bissen verhindern möchte, der aus ihrer Perspektive zu „viel“ ist. Das Festhalten des Handgelenks von Thomas zeigt, dass sie bei ihrem Vorgehen nicht von ihm unterbrochen werden möchte. Damit wird deutlich, dass die Erwachsenen neben den Zugriffsmöglichkeiten auf die Dinge auch Zugriffsmöglichkeiten auf die Körper der Kinder haben.

Die Entnahme der Nahrung aus dem Mund des Kindes stellt einen massiven Übergriff dar, der das Machtverhältnis zwischen Fachkräften und Kindern nochmals erkennen lässt. Es ist nicht klar, ob der letzte Bissen für Thomas tatsächlich zu „viel“ war. Die Fachkraft wartet nicht erst ab, um zu beobachten, ob das letzte Brotstück von Thomas doch noch zu bewältigen ist. Sie gibt ihm damit keine Möglichkeit sich selbst zu regulieren bzw. zu korrigieren, denn erneut erfolgt ein rasches und unangekündigtes Eingreifen durch die Erwachsenen. Sie warnt das Kind nicht vor und erklärt ihm weder verbal noch nonverbal, weshalb „nicht so viel rein“ darf. Möglicherweise hat sie tatsächlich die Befürchtung, dass sich Thomas an einem weiteren Stück Brot verschlucken könnte, was sie jedoch nicht zum Ausdruck bringt.

Es dokumentiert sich hier ein machtstrukturierter Interaktionsmodus, der von Willkür geprägt ist (Nentwig-Gesemann & Gerstenberg, 2018). Der Übergriff der Fachkraft vollzieht sich völlig unerwartet, was für das Kind bedeutet, dass es „sowohl kein

Vertrauen in die handlungsleitenden Orientierungen der Fachkräfte, als auch nicht in verlässliche Systemabläufe und -logiken entwickeln“ kann (ebd., S. 145). Erst als die Fachkraft ihr ‚Vorhaben‘ abgeschlossen hat, lässt sie das rechte Handgelenk von Thomas langsam los, womit sie zeigt, dass sie zu jedem Zeitpunkt über den Körper des Kindes verfügen kann, ohne ihr Eingreifen begründen zu müssen und/oder sich dafür zu entschuldigen. Der Körper des Kindes ist vor dem Zugriff des Erwachsenen nicht geschützt.

Thomas blickt mit geöffnetem Mund zur Fachkraft. Anschließend schaut er auf seinen Teller und dabei vermutlich auf das entnommene Brotstück, worauf er seinen Blick wieder zur Fachkraft richtet. In seinem Verhalten dokumentiert sich seine Irritation bzw. sein Schock über den Vorfall. Seine Perspektiven und Gefühle werden jedoch nicht aufgegriffen. Stattdessen stehen die Vorstellungen der Fachkräfte und ihre Regeln im Mittelpunkt des Rituals. Das selbstverständliche Eingreifen zeigt eine menschenunwürdige Praktik und stabilisiert die hierarchische Ordnung zwischen Kindern und Erwachsenen.

Die Fachkraft legt daraufhin ihren Zeige-, Mittel- und Ringfinger auf den Mund von Thomas und sagt dabei: „Tu mal das erst essen“. Mit dieser Geste zeigt sie zum einen, dass keine Nahrung mehr ‚reinkommen‘ soll und zum anderen, dass sie ihm den Mund verbieten und damit nichts ‚rauskommen‘ kann. Irritierend ist dabei, dass Thomas weder etwas geäußert noch weitere Nahrung aufgenommen hat und es hierzu auch keinerlei Anzeichen gegeben hat. Die Fachkraft gibt ihm damit von vornherein zu verstehen, dass jegliche Versuche erst gar nicht unternommen werden dürfen und diese ohnehin von ihr streng beobachtet werden. Mit dem ‚Mundzuhalten‘ spielt sie ihre Machtposition erneut aus und zeigt damit, dass das Kind keine Rolle spielt und sich der Position der Fachkraft – ohne Widerrede – unterzuordnen hat. Sie macht damit klar, dass es für die Befindlichkeiten von Thomas keinen Platz gibt und er lediglich dem Strukturdiktat der Erwachsenen zu folgen hat.

Mit der prekären Geste des ‚Mundzuhaltens‘ zeigt die Fachkraft, dass ihr vorheriges Handeln nicht einmalig war, sondern dass sie sich jederzeit der Körper der Kinder – ohne Einverständnis, jedoch mit einem gewissen Selbstverständnis – bedienen kann. Hierin dokumentiert sich die Haltung, dass die Kinderkörper als Spielfeld benutzt werden können, die jederzeit von Erwachsenen angefasst und (körperlich) reguliert werden können. Über das Essen findet eine Disziplinierung der Kinder statt, was sich unter anderem an der streng an Normen gebundenen Nahrungsaufnahme und der Einhaltung

dieser Normen zeigt. Es findet eine Regulation und Disziplinierung auf der Grundlage des Skripts der Erwachsenen statt, das streng reglementiert ist und in dem die Kinder nicht als handelnde Subjekte vorkommen. Die Erwachsenen geben vor, wann wer wie und wie viel isst, was mit der Erlaubnis bzw. Anweisung „Tu mal das erst essen“ dokumentiert wird.

Dass die Fachkraft zum Abputzen des Lätzchen von Thomas verwendet, stellt eine Form der Bloßstellung dar, denn kurz vorher hat sie ihm Nahrung aus seinem Mund entnommen. Dies wirkt so, als möchte sie sich den ‚Dreck‘ von den Fingern abwischen, obwohl sie die Entnahme der Nahrung selbst initiiert hat. Mit dieser Handlung behandelt sie das Kind erneut als Objekt. Außerdem wird ein weiteres Mal aufgezeigt, dass sie jederzeit – auch ohne Einverständnis – Zugriff auf die Dinge der Kinder hat.

Thomas zeigt auf die Anweisung der Fachkraft „Tu mal das erst essen“ eine Validierung auf der Ebene der Akte, indem er die Gurkescheibe in die Hand nimmt. Sein Blick geht anschließend zur Fachkraft, was den Eindruck erweckt, als sei er doch unsicher, ob er das Essen fortsetzen kann. Das Eingreifen der Fachkraft scheint insofern – wenn auch nicht äußerlich zu erkennen – seine Wirkung bei Thomas hinterlassen zu haben. Das Recht des Kindes auf Nahrungsaufnahme wird somit nicht selbstverständlich vollzogen, sondern von außen so reglementiert und kontrolliert, dass sich das Kind selbst für diese Selbstverständlichkeit die Zustimmung der Erwachsenen einholen muss oder zumindest das Gefühl hat, sich diese einholen zu müssen. Das verdeutlicht erneut, dass die Kinder hier nicht als handelnde Subjekte agieren (können).

Die Fachkraft erwidert den Blick von Thomas und sagt: „Und dann kannst das Nächste reinschieben. Erst den Mund leer machen“, was sie performativ begleitet, indem sie nun ihren Zeigefinger auf ihren Mund legt. Mit dieser Aussage formuliert sie die Regel, dass Thomas erst aufessen soll, bevor er etwas Neues in den Mund nimmt, jedoch bleibt eine Erklärung der Regel aus. Sie unterstreicht mit ihrer nonverbalen Geste das Gesagte und verwendet zum besseren Verständnis ihren eigenen Körper als Anschauungsobjekt. Mit Aussagen wie „das Nächste reinschieben“ und „den Mund leer machen“ wird ausschließlich der funktionale Vorgang des Essens thematisiert. Formulierungen, die den Geschmack oder die Konsistenz der Mahlzeit betreffen – die ebenfalls körperlich erfahren werden – sind nicht Bestandteil der Äußerungen. Die Kinder haben so nicht die Möglichkeit das Essen mit allen Sinnen zu erleben. Stattdessen geht es in einem Abfertigungsmodus lediglich darum, dass sich die Kinder – gegebenenfalls über Disziplinierungsmaßnahmen – das Essen einverleiben.

Thomas scheint die Aussagen der Fachkraft als Zugeständnis zu deuten mit seiner Nahrungsaufnahme fortzufahren, denn als die Fachkraft danach wieder auf ihren Teller schaut, blickt Thomas zu seiner Gurke und beginnt diese zu verzehren. Obwohl Thomas seine Nahrungsaufnahme zügig wieder aufnimmt und damit auf der Ebene der Akte eine Validierung zeigt, wartete er dennoch auf die ‚positive‘ Rückmeldung, da er vermutlich ein weiteres Eingreifen befürchtet bzw. vermeiden möchte. Darin dokumentiert sich – selbst beim Vollzug des Essens – ein Abhängigkeitsverhältnis des Kindes von den Erwachsenen und damit die Einflussnahme bzw. Kontrolle der Fachkraft über die kindliche Nahrungsaufnahme.

#### Formulierende Interpretation:

Die Videoszene zeigt den Beginn einer Frühstückssituation. Es sitzen sieben Kinder und zwei pädagogische Fachkräfte am Tisch. Eine weitere Fachkraft hat ca. zwei Meter vom Tisch entfernt auf einem Stuhl Platz genommen und beobachtet die Szenerie. Das Video beginnt als eine Fachkraft die Kamera einschaltet und sich auf ihren Platz setzt. Unmittelbar zu Beginn der Szene ist zu sehen, dass die andere Fachkraft am Tisch bereits die linke Hand des rechts neben ihr sitzenden Mädchens sowie die rechte Hand des links neben ihr sitzenden Jungen umschlossen hat. Die Fachkraft schaut den Jungen neben ihr an, der mit geöffnetem Mund und heruntergezogenen Augenbrauen auf die umschlossenen Hände schaut. Er beugt seinen Oberkörper nach rechts und zieht seinen rechten Arm und seine rechte Schulter nach hinten, wobei die Fachkraft seine rechte Hand weiterhin festhält und sich hierbei mit ihrem linken Ellenbogen an der Rückenlehne seines Hochstuhls abstützt und so eine ca. 90-Grad-Unterarmposition einnimmt. Das Kind zieht seine Augenbrauen noch stärker nach unten und beißt seine Zähne zusammen, wodurch sich seine Gesichtsmuskulatur anspannt. Die Fachkraft kneift ebenfalls leicht ihre Augenbrauen zusammen und gibt dabei mit einer leisen und hohen Stimme kurz den Vokal „E“ von sich. Das Kind schaut anschließend zur Fachkraft hoch, die anschließend einmal lang und dann viermal nacheinander kurz einen hohen Winselton mit zusammengepressten Lippen und leicht heruntergezogenen Augenbrauen von sich gibt. Das Kind wendet im Anschluss seinen Blick von der Fachkraft ab und verlagert sein Körpergewicht so weit nach links, dass er sich mit seinem Oberkörper an seine linke Stuhllehne lehnt und sein linker Arm an der Stuhllehne herunterhängt. Sein Blick ist geradeaus gerichtet, wobei seine Augen weiterhin stark zusammengekniffen sind. Während das Kind zu weinen anfängt, beginnt die Fachkraft so zu lächeln, dass ihre Zähne zu sehen sind. Die Fachkraft löst ihre auf der Rückenlehne abgestützte Ellenbogenhaltung sowie ihre Hand von dem rechts neben ihr sitzenden Mädchen, greift nach dem Lätzchen, das um den Hals des Jungen gebunden ist, und streicht ihm damit – abgesehen von seinen Augen – nahezu über das ganze Gesicht. Thomas schließt seine Augen und dreht seinen Kopf zur linken Seite nach unten. Durch seine nach links gebeugte Haltung gerät sein Gesicht hinter eine Glaskaraffe, die mittig auf dem Tisch platziert ist. Dadurch ist sein Gesichtsausdruck nicht länger beobachtbar. Dennoch kann vernommen werden, dass das Kind mit dem Weinen aufgehört hat, da nichts mehr (von ihm) zu hören ist. Die Fachkraft lässt daraufhin das Lätzchen los, sagt dabei „so“ und greift wieder nach der linken Hand des Mädchens. Sie blickt anschließend lächelnd zu ihrer Kollegin, die ihren Blick erwidert und inzwischen ebenfalls die Hände der rechts und links neben ihr sitzenden Kindern hält, sodass sich mittlerweile alle Beteiligten am Tisch an den Händen halten. Beide Fachkräfte beginnen anschließend gleichzeitig den Tischspruch „Piep, piep, Mäuschen, komm aus deinem Häuschen, piep,

piep, piep, wir haben uns alle lieb, piep, piep, piep, einen guten Appetit“ aufzusagen. Die Kinder und die Fachkräfte bewegen hierzu ihre Arme dem Tischspruch entsprechend rhythmisch nach oben und unten. Der Junge bleibt während des gesamten Tischspruches mit seinem Oberkörper an seine linke Stuhllehne gelehnt, während die Fachkraft rechts neben ihm mit seinem Arm die rhythmischen Bewegungen vollzieht. Sie schaut während des Tischspruchs alle Kinder – außer den Jungen – kurzzeitig an. Als die Fachkraft nach dem Tischspruch die Hand des Jungen loslässt, richtet er sich unmittelbar auf und schaut auf den Tisch. Die Fachkraft gibt ihm anschließend eine Reiswaffel aus dem Brotkorb in die Hand und sagt: „So, jetzt kriegst du erstmal eine Reiswaffel“. Der Junge beginnt diese unverzüglich zu verzehren.

#### Reflektierende Interpretation:

Unmittelbar zu Beginn der Videoaufnahme hält eine Fachkraft bereits die linke Hand des rechts neben ihr sitzenden Mädchens sowie die rechte Hand des links neben ihr sitzenden Jungen. Dabei ist zu erkennen, wie der Junge neben der Fachkraft mit heruntergezogenen Augenbrauen und geöffnetem Mund auf seine rechte Hand schaut, die von der Fachkraft gehalten wird. Sein Gesichtsausdruck vermittelt, dass er darüber unzufrieden und verärgert ist und dies im Grunde genommen nicht möchte. Dieser Eindruck wird noch verstärkt, als er im nächsten Moment darüber hinaus körperlich aktiv wird, indem er seinen Oberkörper nach rechts bewegt und seinen rechten Arm und seine rechte Schulter nach hinten zieht und so den Versuch zu unternehmen scheint, seine Hand nach hinten wegzuziehen und sich damit von der Fachkraft zu lösen. Der Junge zieht dabei seine Augenbrauen noch stärker nach unten und beißt seine Zähne zusammen, womit oppositionelle Reaktionen gezeigt und „Orientierungsdifferenzen offen ausgetragen“ (Asbrand & Martens, 2018, S. 342) werden.

Die Fachkraft schaut den Jungen an, lässt seine Hand jedoch nicht los, sondern stützt ihren linken Ellenbogen an der Rückenlehne seines Hochstuhls ab und nimmt so eine ca. 90-Grad-Unterarmposition ein. Sie bemerkt zwar seine Bemühungen, sich von ihrer Hand zu lösen, gibt dem jedoch nicht nach, sondern reagiert im Gegenteil ebenfalls mit Widerstand. Damit zeigt sie unmissverständlich, dass seine Bedürfnisse keine Rolle spielen und seine Signale zwar wahrgenommen werden, auf das Interaktionsgeschehen jedoch keinen Einfluss haben, womit ein machtstrukturierter Interaktionsmodus dokumentiert wird (Nentwig-Gesemann & Gerstenberg, 2018).

Mit ihrem Verhalten zeigt die Fachkraft, dass sie von der Norm – sich für den Tischspruch die Hände zu reichen – nicht abweicht und sich damit die Handlungsabläufe in keiner Weise an den Bedürfnissen der Kinder ausrichten. Selbst dann, wenn sich die Norm gegen den Willen des Kindes richtet, wird sie mit Zwang und Kontrolle durchgesetzt und die Handlungsfreiheit des Kindes beschnitten. Es spielt hier keine Rolle, dass das zu diesem

Zeitpunkt diese Fachkraft nicht anfassen möchte. Es finden keine Aushandlungen auf Augenhöhe statt, sondern es setzt sich ausschließlich der ‚Stärkere‘ durch, was die Machtposition der Fachkraft noch einmal betont. Das Kind hat hier nicht das Recht, ‚nicht‘ mitzumachen und demnach die Ordnung der Erwachsenen zu stören. Das zeigt sich daran, dass das Kind sogar körperlich festgehalten wird. Hier dokumentiert sich, dass die Kinder nicht selbst über ihre Körper bestimmen können und entscheiden dürfen, wem sie die Hand geben möchten. Dass sich die Erwachsenen mit einer großen Selbstverständlichkeit der Körper der Kinder bedienen, ist an der Reaktion der Fachkraft erkennbar, die ihren linken Ellenbogen an der Rückenlehne des Kinderhochstuhls abstützt und so eine ‚entspannte‘ Sitzposition einnimmt. In einer, wie es scheint, völligen Gelassenheit und mit einem gewissen Selbstverständnis, dass sich das Kind der Ordnung der Erwachsenen ohnehin nicht verweigern kann, hält sie an der Hand des Kindes fest.

Im Anschluss kneift die Fachkraft ebenfalls leicht ihre Augenbrauen zusammen und gibt dabei mit einer leisen und hohen Stimme kurz den Vokal „E“ von sich. Mit ihren heruntergezogenen Augenbrauen spiegelt sie nonverbal den Gesichtsausdruck des Jungen wider. Außerdem hört sich das leise und hohe „E“ nach einem Ausruf der Anstrengung an, womit sie ebenfalls die (körperlichen) Bemühungen des Kindes stimmlich unterstreicht. Das Kind schaut nach diesem Ausruf hoch, was zum Ausdruck bringt, dass es über den Ausruf der Fachkraft irritiert ist. Beim Blickkontakt der beiden fährt die Fachkraft fort, indem sie einmal lang und anschließend viermal nacheinander kurz einen hohen Winselton mit zusammengepressten Lippen und leicht heruntergezogenen Augenbrauen wiedergibt. Sowohl der Ausruf „E“ als auch das Winseln stellt kein feinfühliges Spiegeln der Emotionen des Kindes dar. Die Fachkraft zeigt damit kein wahrhaftiges Verständnis für die Gemütslage des Kindes, sondern scheint den Jungen geradezu vorzuführen. Sie hält den Jungen gegen seinen Willen fest und stellt ihn anschließend bloß, indem sie seinen Unmut mit dem Winseln eines Hundes vergleicht und dem Kind damit mit Herabwürdigung und Respektlosigkeit begegnet. Dass sie ihn weiterhin festhält und seine Bemühungen, sich zu befreien, mit verschiedenen Tönen begleitet, erweckt den Eindruck, als würde sie die verzweifelte Situation des Jungen amüsieren. Sie nutzt, so scheint es, die ‚schwächere‘ Position des Kindes aus, um sich einen Spaß zu erlauben, und spielt damit ihre Machtposition aus.

Der Junge reagiert auf die Herabwürdigung der Fachkraft mit mehr Widerstand, indem er sich nun von der Fachkraft abwendet und sein Körpergewicht so weit nach links verlagert, dass er sich mit seinem Oberkörper an seine linke Stuhllehne lehnt und sein



linker Arm an der Stuhllehne herunterhängt. Damit zeigt er unmissverständlich, dass er größtmöglichen Abstand zur Fachkraft haben und im Grunde genommen der Situation entfliehen möchte. Sein Unmut ist weiterhin an seinen heruntergezogenen Augenbrauen zu erkennen. Er ist der Fachkraft geradezu ausgeliefert, da er über keine Möglichkeiten verfügt, sich aus deren Griff zu befreien, was Gefühle der Verzweiflung und Ohnmacht in ihm auslöst, denn er beginnt zu weinen. Damit bringt er unmissverständlich sein Unwohlsein und seine Überforderung zum Ausdruck.

Zum gleichen Zeitpunkt beginnt die Fachkraft zu lächeln, womit sie ein weiteres Mal gänzlich konträr zum Bedürfniszustand des Kindes reagiert. Sie greift anschließend nach dem Lätzchen, was um den Hals des Jungen gebunden ist, und streicht ihm damit – abgesehen von seinen Augen – nahezu über das ganze Gesicht. Ihr Vorgehen begründet die Fachkraft nicht und aus der Beobachtung ist der Hintergrund ihres Eingriffs nicht ersichtlich, wodurch der Eindruck entsteht, als möchte sie mit ihrem Handeln das Weinen des Kindes einstellen und es schnellstmöglich vor dem Tischspruch beruhigen. Hierin wird dokumentiert, dass den Befindlichkeiten des Kindes kein Platz eingeräumt wird. Vielmehr steht lediglich der zügige und reibungslose Ablauf im Vordergrund, zu dem ein kindlicher Gefühlsausbruch nicht dazugehört, der daher rasch unterbunden werden muss. Kindliche Regungen, die nicht in das Skript passen, werden als Störungen empfunden, die von den Erwachsenen umgehend unterbunden werden müssen. Im streng reglementierten Ablauf scheint es keine Zeit zu geben, auf das Kind einzugehen und es zumindest mit Worten etwas zu trösten. Stattdessen fährt die Fachkraft dem Kind mit dem Lätzchen unangekündigt über den Mund, womit sie vermittelt, dass sie kein Interesse am Zustand des Kindes hat, sondern darauf aus ist, dass es schnellstmöglich wieder ‚funktioniert‘. Sie kündigt ihr Vorgehen nicht an und es finden grundsätzlich keine Aushandlungsprozesse über die Situation statt, in denen sie ihr Vorgehen begründet. Mit ihrem Handeln zeigt sie ein weiteres Mal, dass sie jederzeit – ohne eine Begründungspflicht – Zugriff auf den Körper des Kindes hat und ihn darüber hinaus – wenn nötig – ruhigstellen kann, was den willkürlichen Einsatz von Macht durch die Erwachsenen nochmals unterstreicht.

Thomas schließt währenddessen seine Augen und dreht anschließend seinen Kopf von der Fachkraft zur linken Seite nach unten weg. Darin dokumentiert sich seine Ablehnung gegenüber dem Eingriff. Ohne sein Einverständnis wird ihm nun mit dem Lätzchen über das Gesicht gestrichen, während er an der rechten Hand festgehalten wird. Er ist der Fachkraft aufgrund seiner körperlichen Unterlegenheit regelrecht ausgeliefert, denn

ausschließlich der ‚Stärkere‘ bestimmt das Geschehen. Das Kind ist vor den willkürlichen Eingriffen der Fachkraft nicht geschützt. Selbst das Weinen aus Verzweiflung wird von der Fachkraft nicht zugelassen und stattdessen mit seinem Lätzchen zu unterdrücken versucht. Seine nonverbale Ausdrucksweise zeigt, dass dies gegen seinen Willen passiert und er der Situation entfliehen möchte. Durch seine nach links gebeugte Haltung gerät sein Gesicht hinter eine Glaskaraffe, die mittig auf dem Tisch platziert ist. Es ist dadurch auf dem Video nicht mehr zu sehen, jedoch ist zu hören, dass er sein Weinen eingestellt hat.

Die Fachkraft lässt das Lätzchen des Jungen los und begleitet dies mit der Aussage „so“, womit die Annahme bestärkt wird, dass der Einsatz des Lätzchens das Weinen des Kindes beenden sollte. Mit ihrer verbalen Begleitung „so“ unterstreicht sie, dass sie die kurzzeitige ‚Störung‘ behoben hat und nun der Ablauf in gewohnter Weise wieder fortgesetzt werden kann. Für die Fachkraft scheint sich der Unmut des Kindes damit erledigt zu haben. Als wäre im Vorfeld nichts passiert, greift sie nach der Hand des rechts neben ihr sitzenden Mädchens, die sie kurz vorher wegen des Lätzchens losgelassen hatte, und blickt anschließend zu ihrer Kollegin, die ihren Blick erwidert und inzwischen ebenfalls die Hände der rechts und links neben ihr sitzenden Kindern hält. Diese Szene erweckt den Eindruck, als liefen alle Bemühungen der Fachkraft darauf hinaus, nun endlich den Tischspruch einzuleiten. Dies macht nochmals deutlich, dass ausschließlich der störungsfreie Handlungsablauf eine Rolle spielt und sich die Kinder dem unterzuordnen haben. Die Kinder ‚verschwinden‘ in diesen Abläufen völlig, da sie in keiner Weise beteiligt und ihre Bedürfnisse auf allen Ebenen übergangen werden. Sie haben keine Rechte zur Selbstbestimmung, beispielsweise die Hand des Erwachsenen auszuschlagen und damit über ihren eigenen Körper zu entscheiden. Bei Abweichungen werden die Kinder mit Zwang und Disziplinierung in das erwachsenenzentrierte Skript gedrängt. Es wird von den Erwachsenen lediglich der nächste Handlungsschritt forciert, der in dieser Szene das Aufsagen des Tischspruches darstellt.

Alle Beteiligten am Tisch halten sich mittlerweile an ihren Händen, worauf die beiden Fachkräfte gleichzeitig den Tischspruch „Piep, piep, Mäuschen, komm aus deinem Häuschen, piep, piep, piep, wir haben uns alle lieb, piep, piep, piep, einen guten Appetit“ aufsagen. Entsprechend dem Tischspruch bewegen die Kinder und die Fachkräfte ihre Arme rhythmisch nach oben und unten. Mit den synchron ausgeführten Bewegungen und der Aussage „wir haben uns alle lieb“ wird eine rituelle Gemeinschaft inszeniert, in der sich die Beteiligten untereinander positiv zugewandt sind. Das Aufsagen des

Tischspruches gleicht einer Farce, da die vorausgegangene Szene das Machtverhältnis zwischen Erwachsenen und Kindern aufzeigt.

Selbst während des Vollzugs des Tischspruches wird die hierarchische Ordnung hervorgebracht, da zu beobachten ist, dass der Junge während des gesamten Tischspruches mit seinem Oberkörper an seine linke Stuhllehne angelehnt bleibt, während die Fachkraft rechts neben ihm mit seinem Arm die rhythmischen Bewegungen vollzieht. Seine angelehnte Haltung an der linken Stuhllehne zeigt seine Resignation und seine Abwendung von der pädagogischen Fachkraft. Ohne seine Beteiligung führt die Fachkraft mit seinem Arm die rhythmischen Bewegungen zum Tischspruch aus. Sie schaut während des Tischspruches alle Kinder – außer den Jungen – kurzzeitig an, was ihr Desinteresse an seinem Gefühlszustand unterstreicht und daher einen Widerspruch zur Aussage „wir haben uns alle lieb“ darstellt. Sie geht in keiner Weise auf die abgewandte, oppositionelle Haltung des Jungen gegenüber der Tischgemeinschaft ein und zeigt damit, dass ihr Fokus ausschließlich auf der Ausführung der Handlungsabläufe liegt und sie ihn lediglich für die Inszenierung der Choreographie des Tischspruches benutzt. Dies wird vor allem an der Tatsache deutlich, als sie seine Hand nach dem Abschluss des Tischspruches unmittelbar loslässt. Danach richtet sich der Junge unmittelbar gerade auf, womit er zeigt, dass er es kaum abwarten konnte, vom Griff der Fachkraft befreit zu werden.

Die Fachkraft nimmt anschließend aus dem Brotkorb eine Reiswaffel und gibt sie dem Jungen mit den Worten „So, jetzt kriegst du erstmal eine Reiswaffel“ in die Hand. Mit der Aussage „So, jetzt kriegst du erstmal ...“ und der Tatsache, dass sie ihn sofort versorgt, möchte die Fachkraft vermutlich seinen schon länger andauernden Unmut beruhigen und ihn „jetzt erstmal“ mit Essen ablenken und so sicherstellen, dass sie bei der Zubereitung der Mahlzeit ungestört ist. Darüber hinaus unterstreicht sie mit dem Wort „kriegen“, dass er die Reiswaffel nicht selbst aus dem Brotkorb nimmt, sondern von der Fachkraft erhält und dadurch mit den Dingen nicht in Berührung kommt. Er wird von vornherein am Prozess der Nahrungszubereitung ausgeschlossen und bekommt keine Möglichkeit, sich einzubringen. Die Fachkraft entscheidet sogar, was das Kind essen soll, und reicht ihm, ohne Nachfragen anzustellen, eine Reiswaffel, die unmittelbar vom Kind verzehrt wird. Da die Fachkraft ihm die Reiswaffel in die Hand gibt, hat er kaum eine andere Wahl, als sie anzunehmen und zu essen. Dadurch validiert er auf der Ebene anschlussfähiger Akte das Skript der Fachkraft und fügt sich der hierarchischen Ordnung, was diese gleichzeitig ein weiteres Mal stabilisiert.

### 5.2.4 „Felix, warte kurz, ja?“ – Praktik der Normwiederherstellung

#### Formulierende Interpretation:

Anknüpfend an die vorherige Szene spielt sich unmittelbar danach auf der anderen Seite des Tisches folgende Situation ab: Felix schaut für ein paar Sekunden auf einen Brotkorb, der sich ca. 10-cm hinter seinem Teller befindet. Er stützt sich anschließend mit seinen Füßen vom Boden ab, hebt sein Gesäß etwas vom Stuhl und greift nach einer Brotscheibe aus dem Brotkorb. Dazu streckt er seinen rechten Arm nahezu vollständig aus, während er sich mit seiner linken Hand am Tisch abstützt. Als er eine Brotscheibe rauszieht, schaut ihn die rechts neben ihm sitzende Fachkraft an und sagt dabei „Feeeliix“, wobei sie die Vokale in die Länge zieht. Felix schaut anschließend die Fachkraft an und hält die Brotscheibe hoch. Die Fachkraft nimmt ihm die Brotscheibe aus der Hand und legt sie zurück in den Brotkorb, was sie mit den Worten: „Warte kurz, ja?“ begleitet. Felix setzt sich danach wieder hin und schaut der Brotscheibe nach.

Die Fachkraft schenkt ihm daraufhin Tee in seine Tasse und stellt sie dann auf sein Tischset. Es ist zu erkennen, dass den Kindern auf einem Tischset ein Teller und eine Tasse zur Verfügung stehen, während sich auf den Plätzen der Fachkräfte ein Schneidebrett und Schneidemesser sowie ein Glas befinden. Felix nimmt die Tasse unmittelbar in die Hand und beginnt aus ihr zu trinken, wobei er seinen Blick von der Fachkraft nicht abwendet. Als er die Tasse auf den Tisch absetzt, steht die Fachkraft auf und geht zur anderen Tischseite. Felix schaut ihr nach und stützt dabei seinen linken Ellenbogen am Tisch ab und legt anschließend seinen Kopf in seine linke Handinnenfläche. Er löst sich daraufhin von dieser Position und legt beide Unterarme auf den Tisch. Mit den Fingern der linken Hand klopft er danach dreimal auf den Tisch, wobei sich seine Handinnenfläche nicht vom Tisch löst. Er sagt dann etwas zur anderen Fachkraft, was jedoch nicht zu verstehen ist, und zeigt mit seinem linken ausgestreckten Zeigefinger auf etwas auf dem Tisch. Als die Fachkraft sich wieder hinsetzt und beginnt, eine Brotscheibe zu beschmieren, unterbricht sie Felix und sagt zu ihm: „Felix, warte kurz bis du dran bist, ok?“. Als Felix daraufhin wieder etwas sagt, unterbricht die Fachkraft ihr Tun, legt ihre Hände auf den Tisch und schaut ihn mit hochgezogenen Augenbrauen an. Felix hört auf zu sprechen und erwidert ihren Blick mit geöffnetem Mund und weiten Augen. Als die Fachkraft ihren Blick senkt und das Brotschmieren wieder aufnimmt, wandert sein Blick zu ihren Händen. Die Fachkraft legt daraufhin ein Stück Brot auf den Teller eines anderen Kindes und fragt im Anschluss: „Felix, was möchtest du draufhaben? Butter oder Frischkäse?“. Felix streckt nun seinen rechten Zeigefinger aus und zeigt auf etwas, das sich in der Mitte des Tisches befindet. Die Fachkraft streckt ebenfalls ihren Arm vollständig aus, greift nach einer Verpackung, die sie dann hochhält, und fragt anschließend: „Das hier?“, was Felix mit einem „Ja“ kommentiert und mit einem Nicken begleitet. Felix schaut ihr anschließend dabei zu, wie sie ihm das Stück Brot bestreicht und es ihm anschließend auf seinen Teller legt.

#### Reflektierende Interpretation:

Auf der anderen Seite des Tisches schaut ein Junge nach dem Tischspruch auf einen Brotkorb der sich ca. 10-cm hinter seinem Teller befindet. Er greift anschließend nach einer Brotscheibe. Dazu muss er sich jedoch mit seinen Füßen am Boden abstützen und sein Gesäß etwas anheben sowie seinen rechten Arm nahezu vollständig ausstrecken. An dieser Szene wird deutlich, dass die Anordnung der Dinge auf dem Tisch eine Beteiligung der Kinder nicht vorsieht, denn Felix muss einen enormen Kraftaufwand betreiben und

sich vollständig strecken, um überhaupt nach einer Brotscheibe greifen zu können. Trotz des großen Abstands zwischen ihm und dem Brotkorb gelingt es Felix, nach einer Brotscheibe zu greifen, was sein großes Interesse und Engagement zeigt, selbsttätig zu handeln und am Geschehen mitzuwirken.

Die rechts neben ihm sitzende Fachkraft hat dies beobachtet und reagiert prompt, womit sie zu erkennen gibt, dass keine seiner Bewegungen und Handlungen unbemerkt bleibt und die Kinder sich den Blicken der Erwachsenen nicht entziehen können. Damit wird erneut der kontrollierende Habitus der Erwachsenen dokumentiert. Als Felix eine Brotscheibe aus dem Brotkorb zieht, schaut die Fachkraft ihn an und sagt „Feeeliix“, wobei sie die Vokale besonders in die Länge zieht. Hierdurch klingt ihre Stimme besonders ermahrend, als hätte sie Felix bei einem Fehlverhalten, das er heimlich ausführen wollte, erwischt. Damit deklariert sie das Verhalten des Kindes als falsch und erteilt sich gleichzeitig die Berechtigung, einzuschreiten und seinen ‚Fehler‘ zu korrigieren. Demnach ist das Kind nicht berechtigt, die Gegenstände auf dem Tisch anzufassen. Unmittelbar wird Felix in seinem Handlungsdrang gebremst und in seinem weiteren Vorgehen gestoppt. Es ist unklar, welche Intentionen Felix mit der Brotscheibe verfolgt hat, denn er wird unverzüglich nach dem Herausziehen der Brotscheibe von der Fachkraft aufgehalten. Es ist daher möglich, dass er die Brotscheibe auf seinen Teller legen oder sogar der Fachkraft überreichen und so kurzzeitig die Verteilerrolle übernehmen wollte. Dies ergründet die Fachkraft nicht, sondern schreitet sofort ein, womit sie aufzeigt, dass es Kindern grundsätzlich – unabhängig von ihren Absichten – untersagt ist, mit den Dingen in Berührung zu kommen. Die angebliche Aufdeckung eines Fehlers und die ermahnende Reaktion führten dazu, dass Felix sich erklären zu wollen scheint: Er schaut zur Fachkraft und hält die Brotscheibe nach dem Herausziehen hoch, als wolle er zeigen, dass er ausschließlich nach der Brotscheibe gegriffen und sonst keine ‚Fehler‘ begangen habe. Vermutlich weiß er nicht, dass er keine ‚Zugriffserlaubnis‘ auf die Dinge hat, und kann daher die Reaktion der Fachkraft nicht verstehen, was ihn dazu veranlasst, mit dem Hochheben der Brotscheibe die Situation aufzuklären und seine ‚Unschuld‘ zu beweisen. „Zu Krisen bzw. pädagogischen Herausforderungen kommt es dann, wenn eine *Reziprozität der Akte* (noch) nicht entwickelt ist [...] und damit ein Verstehen im Medium des Selbstverständlichen auf der Ebene von Praktiken (das heißt des konjunktiven Wissens) noch nicht greift“ (Nentwig-Gesemann & Gerstenberg, 2018, S. 138). Felix hat demnach (noch) kein Skriptwissen erworben und wird nun in die

Prozesse der Mahlzeitgestaltung eingeführt, die eine Beteiligung seinerseits an den Vorgängen nicht vorsieht.

Die Fachkraft nimmt ihm die Brotscheibe aus der Hand und legt sie zurück in den Brotkorb, was sie mit den Worten: „Warte kurz, ja?“ begleitet. Sie fordert das Kind nicht dazu auf, die Brotscheibe in den Brotkorb zurück zu legen, sondern nimmt das Brot selbst in die Hand, womit sie rasch eine Trennung zwischen Kind und Nahrungsmittel vollzieht und gleichzeitig verdeutlicht, dass Gegenstände und Nahrungsmittel ausschließlich von den Erwachsenen angefasst werden können. Damit wird ein oppositioneller Interaktionsmodus dokumentiert, indem sie dem Kind auf der Ebene der Akte widerspricht (Nentwig-Gesemann & Nicolai, 2017). Es wird deutlich, dass hier zwei handlungsleitende Orientierungen, die nicht kongruent sind, aufeinandertreffen: Felix möchte selbst auf die Brotscheibe zugreifen, die Fachkraft will aber, dass lediglich die Erwachsenen die Dinge und Lebensmittel berühren. Hierbei kommt erneut das Bild der Fachkräfte als ‚Dingwächter‘ zum Tragen. Ihr fragendes „ja“ am Ende des Satzes stellt ein rhetorisches Rückversichern dar, da sie die Wegnahme, ohne eine Antwort abzuwarten, vollzieht. Darüber hinaus erklärt sie Felix nicht, warum und worauf er „warten“ soll, womit sie ihr Handeln ihm gegenüber nicht rational transparent macht. Die Erwachsenen rufen sich nicht selbst in die Begründungspflicht, was dazu führt, dass sie die Norm nicht mit mehr als nur ihrem Willen begründen.

Dass die Situation für Felix nicht nachvollziehbar zu sein scheint, zeigt sich daran, dass er der Brotscheibe nachschaut. Die Möglichkeiten, auf die Dinge zuzugreifen, liegt allein bei den Erwachsenen, was zur Folge hat, dass die Kinder nicht als handelnde Subjekte mitwirken können, sondern stattdessen auf eine ‚wartende‘ Position verwiesen und dadurch in ihrem Handlungsdrang ausgebremst werden; bei Felix ist das daran zu erkennen, dass er sich wieder auf seinen Stuhl setzt. Die Rahmeninkongruenzen kommen darüber hinaus bei der Ausstattung zum Ausdruck. Diese schränken die Beteiligungsmöglichkeiten massiv ein, denn erneut steht den Kindern auf einem Tischset lediglich ein Teller und eine Tasse zur Verfügung, während sich auf den Plätzen der Fachkräfte ein Schneidebrett und Schneidemesser sowie ein Glas befinden. Die Kinder haben durch das ihnen zur Verfügung gestellte ‚Equipment‘ keine Möglichkeiten, die Nahrungsmittel – ohne Besteck – vor- und zuzubereiten und werden allein durch die mangelnde Ausstattung auf das ‚Empfangen‘ begrenzt. Die Erwachsenen sind hingegen durch das Schneidebrett und Schneidemesser in der Position, die Mahlzeit vorzubereiten, wonach ihnen zwangsläufig die Geber- und Verteilerrolle zufällt.

Diese Verteilerrolle kommt unmittelbar im nächsten Moment zum Tragen, als die Fachkraft Felix aus der 1-Liter Glaskaraffe Tee einschenkt und ihm anschließend die Tasse auf sein Tischset stellt. Felix kann diese Aufgabe nicht selbst übernehmen, da sich die Glaskaraffe zum einen nicht in seiner Zugriffsnähe befindet und zum anderen durch ihre Massivität in der Handhabung zu schwer für ihn ist. Hier zeigt sich, dass die Kinder während der Mahlzeit keinen selbstständigen Zugriff auf das Essen und Trinken haben und ihre Versorgung ausschließlich von den Erwachsenen organisiert wird. Unvermeidlich kommt es so zu einem Abhängigkeitsverhältnis, und das Recht des Kindes auf die Bereitstellung von Nahrung und Trinken wird vom Wohlwollen und den Gaben der Erwachsenen abhängig gemacht. Das Machtverhältnis sowie die Verteiler-Empfänger-Ordnung werden erneut stabilisiert, indem Felix unmittelbar die Tasse in die Hand nimmt und zu trinken beginnt und damit eine Validierung auf der Ebene anschlussfähiger Akte zeigt.

Als er die Tasse auf den Tisch absetzt und die Fachkraft aufsteht und zur anderen Tischseite geht, schaut er ihr nach, womit er weiterhin große Aufmerksamkeit und großes Interesse am Geschehen signalisiert. Felix stützt daraufhin seinen linken Ellenbogen auf dem Tisch ab und legt anschließend seinen Kopf in seine linke Handinnenfläche. In dieser aufgeführten ‚wartenden‘ Position dokumentiert sich seine Langeweile. Indem er sich rasch von dieser Position löst und daraufhin seine Unterarme auf den Tisch ablegt sowie weiterhin die Fachkraft anschaut, vermittelt er den Eindruck, als wartet er auf die Übernahme einer Aufgabe. Er zeigt mit seiner performativen Ausdrucksweise seine Bereitschaft, sich einzubringen und sich selbsttätig an den Prozessen zu beteiligen. Diese Annahme wird bestärkt, als Felix mit den Fingern seiner linken Hand dreimal auf den Tisch klopft und damit eine gewisse Form von Ungeduld und Unruhe zum Ausdruck bringt. Vermutlich möchte er es der Fachkraft, die mit den Dingen auf dem Tisch hantiert und Tätigkeiten ausführt, gleichzutun und seinem Handlungsdrang nachgehen. Er möchte die ihm zugewiesene Passivitätsposition verlassen und eine aktivere Rolle im Geschehen übernehmen. Das Warten und Beobachten scheinen ihm nicht (mehr) auszureichen, denn er spricht nun gezielt die andere Fachkraft am Tisch an und zeigt mit seinem linken ausgestreckten Arm und Zeigefinger auf etwas auf dem Tisch. Er macht damit verbal und nonverbal auf sich aufmerksam, wobei das, was er sagt, nicht zu verstehen ist. Beide Fachkräfte zeigen auf die sprachlichen und körperlichen Äußerungen von Felix keinerlei Reaktion und ignorieren damit seine Bedürfnisse und Bestrebungen. Als wäre er nicht am Tisch anwesend, setzen sie – ohne auf ihn zu reagieren – ihre Tätigkeiten fort. Indem sie

keine Anzeichen erkennen lassen, dass sie seinen Wunsch verstehen und sein Anliegen klären wollen, zeigen sie kein Interesse an den Befindlichkeiten des Kindes. Felix versucht jedoch mit seiner gestischen Ausdrucksweise mit dem Zeigefinger sowie mit sprachlichen Äußerungen weiterhin die Aufmerksamkeit der Fachkräfte zu gewinnen, wobei das von ihm Gesagte erneut nicht zu verstehen ist.

Als die Fachkraft sich wieder hinsetzt und eine Brotscheibe zu beschmieren beginnt, unterbricht sie Felix und sagt zu ihm: „Felix, warte kurz bis du dran bist, ok?“. Sie wiederholt also ihre Aufforderung an Felix zu „warten“ und ‚erinnert‘ ihn damit gleichzeitig an die ihm zugewiesene (passive) Rolle während der Nahrungszubereitung. Indem sie zu Beginn des Satzes seinen Namen erwähnt, wirkt ihr Appell an Felix, zu ‚warten‘, eindringlicher. Diesmal fügt sie außerdem den Zusatz „bis du dran bist“ hinzu und begründet das Warten des Kindes damit, dass er noch nicht an der Reihe ist. Bei sieben Kindern und zwei Fachkräften, die jedes Kind einzeln ‚bedienen‘ und jedem Kind das Brot schmieren, entstehen bei den Kindern zwangsläufig lange Wartezeiten. Die Aufforderung, trotzdem „kurz“ zu „warten“, stellt daher eine Disziplinierung dar, denn während die Fachkräfte nach dem Tischspruch aktiv das Essen vorbereiten, sollen die Kinder lediglich passiv zusehen und darauf warten, bis sie von den Fachkräften versorgt werden. Demnach entscheiden die Fachkräfte, welches Kind zu welchem Zeitpunkt an der Reihe ist und mit der Nahrungsaufnahme beginnen kann. Das „ok?“ am Ende des Satzes stellt wieder kein ernstzunehmendes Rückfragen dar, da Abweichungen vom Skript ohnehin nicht zugelassen werden.

Dies bestätigt sich unmittelbar im nächsten Moment, als Felix erneut etwas äußert und die Fachkraft daraufhin ihr Tun unterbricht, ihre Hände auf den Tisch legt und Felix anschließend mit hochgezogenen Augenbrauen anschaut. Vermutlich möchte sie durch die Unterbrechung ihres Tuns ihrer Aussage besonders Nachdruck verleihen. Ihre hochgezogenen Augenbrauen vermitteln eine gewisse Strenge. Damit signalisiert sie, dass sie keinen Verhandlungsspielraum für Einwände zugesteht und sich auf eine Verhandlung mit Felix nicht einlässt. Die Fachkraft unterbindet damit jegliches Gespräch und formuliert selbst keine weiteren Erläuterungen. Es gibt für die Kinder keine Möglichkeiten, Abweichungen am Skript vorzunehmen. Die Fachkraft rückt von der Verteilerrolle und damit von der Entscheidungs- und Handlungsmacht nicht ab. Sie spielt ihre Machtposition aus, indem sie ihr Vorgehen einstellt und damit aufzeigt, dass ohne ihr Mitwirken die Essensversorgung nicht gewährleistet ist. Die Fachkraft signalisiert



Felix dadurch seine Abhängigkeit und deutet mit ihrem Handeln einen möglichen Versorgungsstopp an, der bei Nicht-einhaltung der Regeln droht.

Das nonverbale Auftreten der Fachkraft scheint seine Wirkung hinterlassen zu haben, denn Felix hört unmittelbar auf zu sprechen. Außerdem wirkt er verunsichert, denn er schaut die Fachkraft mit weiten Augen und offenem Mund an. Anscheinend hat er nun verstanden, dass er seine Äußerungen einstellen muss, jedoch ist unklar, ob die Begründung der Fachkraft zum Verständnis der Situation beigetragen hat. Die Fachkraft begegnet seinen Bemühungen, sich einzubringen, mit Disziplinierung und Zurechtweisung. Er wird damit in seinen Handlungsbestrebungen vollkommen ausgebremst und bekommt in keiner Weise eine Gelegenheit, seine Anliegen zu erläutern. Sein Einbringen wird als störend und lästig empfunden, als etwas, das unterbunden werden muss; es wird deutlich gemacht, dass mögliche Abweichungen von der Norm nicht geduldet werden. Felix hat demnach keine andere Wahl, als seine dem Erwachsenen untergeordnete Position und damit seine passive Rolle im Mahlzeitgeschehen zu akzeptieren. Ausschließlich die Praktik des Wartens wird von der Fachkraft geduldet, und selbst diese soll vom Kind schweigsam ausgeführt werden. Felix vollzieht dies nach der Zurechtweisung entsprechend und blickt anschließend – nachdem die Fachkraft ihren Blick senkt – auf ihre Hände, während sie ihre Tätigkeit des Brotschmierens wieder aufnimmt. Hierin ist ein Wechsel der Interaktionsmodi innerhalb des exkludierenden Modus zu verzeichnen: Während zu Beginn die Interaktionen von einem oppositionellen Interaktionsmodus geprägt waren, verlaufen sie nun in einem divergenten Interaktionsmodus, d.h. die Fachkraft und Felix teilen weiterhin keinen gemeinsamen Orientierungsrahmen, jedoch bleiben die Orientierungsdifferenzen „eher verdeckt“ (Nentwig-Gesemann & Nicolai, 2017, S. 75), da Felix seine zugewiesene Beobachterrolle angenommen hat und den Erwachsenen nun schweigsam bei der Vorbereitung des Essens zuschaut.

Im Anschluss unterstreicht die Fachkraft ihre Verteilerrolle und legt das bestrichene Brotstück auf den Teller eines anderen Kindes. Daraufhin fragt sie: „Felix, was möchtest du draufhaben? Butter oder Frischkäse?“, und macht damit erneut klar, dass die Essensvergabe über die Erwachsenen verläuft. Mit ihrer Frage „was möchtest du draufhaben?“ formuliert sie eine zunächst offene Frage, die dann durch die zusätzliche Fragestellung „Butter oder Frischkäse“ massiv an Wahlmöglichkeiten einbüßt. Das Auswählen ist damit eine Scheinauswahl, da die Kinder sich nur für etwas entscheiden können, was die Erwachsenen ihnen zur Verfügung stellen. Daraufhin streckt Felix seinen

rechten Zeigefinger aus und zeigt auf etwas, das sich in der Mitte des Tisches befindet. Hieran wird ein weiteres Mal deutlich, dass Kinder bei der Anordnung der Dinge auf dem Tisch über keine Zugriffsmöglichkeiten verfügen. Die Materialien stehen so weit weg, dass Felix zum Zeigen seinen Arm vollständig ausstrecken muss. Er stützt sich diesmal nicht ab und stellt – anders als im Vorfeld bei der Brotscheibe – keinen Versuch an, den Gegenstand selbst zu erreichen. Die Beobachtungen und die Erfahrung im Vorfeld haben dazu beigetragen, dass Felix die Regel, dass ausschließlich die Erwachsenen über die Dinge verfügen, ‚eingesehen‘ hat. Durch diese kurze „miteinander geteilten Interaktionsgeschichte“ (Nentwig-Gesemann & Gerstenberg, 2018, S. 138) hat er bereits ein Skriptwissen erworben, was dazu führt, dass die Reziprozität auf Ebene der Akte hier bereits ausgeprägt ist.

Daraufhin streckt die Fachkraft ebenfalls ihren Arm vollständig aus, um nach einer Verpackung in der Mitte des Tisches zu greifen, was die weite Distanz zu den Dingen selbst für die Erwachsenen aufzeigt und dabei grundsätzlich zum Ausdruck bringt, dass die Verfügbarkeit von Nahrung ausschließlich über die Erwachsenen erfolgen kann. Die Fachkraft hält die Verpackung hoch und fragt: „Das hier?“, was Felix mit einem Nicken und einem „Ja“ als Antwort validiert. Mit der Rückfrage stellt die Fachkraft sicher, ob sie tatsächlich nach dem richtigen Gegenstand gegriffen hat. Jedoch ist nicht ersichtlich, um was es sich bei der Verpackung handelt, und unklar ist auch, ob Felix selbst weiß, für was er sich entschieden hat, denn mit ihrer Frage „Das hier?“ benennt sie den Gegenstand nicht. Indem sie unmittelbar die Packung öffnet sowie den Inhalt auf das Brot streicht und es anschließend auf den Teller von Felix legt, wird der Vorgang der Zubereitung zügig abgeschlossen.

Die Erwachsenen sind in der Rolle, die Gaben zu geben und den Rhythmus zu bestimmen. Ihre Macht wird unter anderem über die Strukturierung von Zeit erkennbar. Die Mahlzeit verläuft nicht nach dem Rhythmus der Kinder, sondern ausschließlich die Erwachsenen geben die zeitliche Taktung vor. Sie folgen dabei einer strikten Zeitstruktur, die keine (Verhandlungs-)Spielräume zulässt. Darüber hinaus wird an dieser Szene ersichtlich, dass kein zusätzlicher Austausch mit den Kindern über das Essen oder andere Themen stattfindet. Der Inhalt der Kommunikation beschränkt sich auf die Vorgänge der Essensvorbereitung, was den Abfertigungsmodus erneut zum Ausdruck bringt. Im Vordergrund steht ausschließlich die Sicherstellung der Versorgung der Kinder, was zur Folge hat, dass die Fachkraft eine darüber hinaus gehende zwischenmenschliche Kommunikation nicht initiiert. Die Aussagen der Fachkraft beinhalten entweder

Ermahnungen oder sind kurze Fragen, die sich auf die Auswahl des Essens beziehen, wobei das Anbieten der Auswahl eine Gabe der Fachkraft darstellt, was als Zugeständnis markiert wird. Es wird als Angebot gerahmt, was im Grunde eine Maskierung von Wahlmöglichkeiten darstellt.

### *5.2.5 Praktik der gewaltsamen Sanktionierung und Erniedrigung von Kindern*

#### Formulierende Interpretation:

Die Szene zeigt den Beginn eines Nachmittagssnacks. Es sitzen zwei pädagogische Fachkräfte und fünf Kinder am Tisch. Gleich zu Beginn der Aufzeichnung verteilt eine Fachkraft Backerbsen mit Roter-Beete-Soße auf Tellern und stellt diese den Kindern auf ihre Tischsets. Moritz zieht im Stehen seinen Teller näher an sich heran. Sein Kopf ist gesenkt als er auf seinen Teller schaut und im Anschluss mit seinem rechten Zeigefinger und Daumen das Essen anfasst. Er zieht seine Hand wieder zurück und blickt daraufhin zu seinem Zeigefinger und Daumen und reibt diese mit der Soße gegeneinander. Er fasst erneut mit dem Pinzettengriff das Essen für ein paar Sekunden an. Daraufhin greift er nach einer Backerbse und isst diese auf, um anschließend ein weiteres Mal mit seinen Fingern das Essen zu berühren. Die andere Fachkraft hat dies beobachtet und sagt zu Moritz: „Moritz, würdest du dich jetzt bitte hinsetzen?“. Sie schaut ihn dabei mit heruntergezogenen Augenbrauen und weiten Augen an. Moritz sagt darauf mit leiser Stimme und fast nicht hörbar: „Nein.“. Unmittelbar darauf, noch fast während seines Ausspruchs, setzt sich Moritz auf seinen Stuhl, hebt die Hand vom Teller in Richtung seines Mundes und blickt mit offenem Mund zur Fachkraft. Die Fachkraft sagt daraufhin: „Bitte?“, senkt dabei leicht ihren Kopf, zieht ihre Augenbrauen hoch und schaut ihn ca. für drei Sekunden mit geöffnetem Mund an. Sie steht anschließend von ihrem Stuhl auf und greift Moritz mit einem festen Griff am rechten Unterarm und zerrt diesen mit einer ruckartigen Bewegung von seinem Mund weg, was sie mit den Worten „Ähm. Irgendwie hast du was falsch verstanden“ begleitet. Die Fachkraft lässt ihn daraufhin los und stellt seinen Teller in die Mitte des Tisches, sodass dieser für Moritz nicht mehr zu erreichen ist. Sein Tischset, auf dem sich sein Glas befindet, schiebt sie ebenfalls ein paar Zentimeter näher zur Tischmitte. Noch bevor sich die Fachkraft zurück auf ihren Platz setzt, fängt Moritz an zu weinen. Die andere Fachkraft, die bereits die Hände von den rechts und links neben ihr sitzenden Kinder in der Hand hält, schaut Moritz an, spitzt ihre Lippen, hebt und senkt einmal ihre Schultern und sagt dabei: „Ja, so ist es halt. Wir singen erst und dann essen wir“. Sie wendet ihren Blick von Moritz ab und sagt zu dem Mädchen, das links neben Moritz sitzt: „Vanessa, gib Moritz bitte die Hand“ (der Platz rechts neben Moritz ist leer), was dieses unmittelbar umsetzt. Während sich nun alle Beteiligten am Tisch die Hände halten, beginnen die Fachkräfte den Tischspruch „Piep, piep, Mäuschen, komm aus deinem Häuschen, piep, piep, piep, wir haben uns alle lieb, piep, piep, piep, einen guten Appetit“ aufzusagen und rhythmisch ihre Arme dazu zu bewegen. Moritz hat sein Weinen eingestellt und schaut während des Reims die meiste Zeit auf den Tisch. Die Fachkraft, die kurz zuvor das Essen verteilte, legt anschließend in jeden Teller einen Löffel. Als sie einen Löffel in den Teller von Moritz legt, schiebt sie diesen näher zu ihm hin. Moritz steht daraufhin auf und schiebt den Teller näher an sich heran. Als er sich wieder auf seinen Stuhl setzt, beginnt er mit dem Essen.

Reflektierende Interpretation:

Unmittelbar zu Beginn der Szene wird die Verteiler-Empfänger-Ordnung während der Mahlzeitsituation aufgezeigt, indem die Fachkraft Backerbsen mit Roter-Beete-Soße auf Tellern ‚verteilt‘ und diese anschließend auf die Tischsets der Kinder stellt. Die Reziprozität auf Ebene der Akte ist hier bereits ausgeprägt. Da die Macht über die Handhabung der Dinge bei den Erwachsenen liegt und sie grundsätzlich für die gesamte Nahrungszubereitung und -verteilung zuständig sind, übernehmen die Kinder die Rolle der ‚Empfänger‘, wodurch eine partizipative Praxis verunmöglicht wird.

Moritz zieht seinen Teller unmittelbar nach der Bereitstellung näher an sich heran. Er fasst nun mit dem Pinzettengriff das Essen an und reibt die Rote-Bete-Soße anschließend gegen seinen Daumen und Zeigefinger. Die Beschaffenheit des Essens hat seine Aufmerksamkeit erregt, denn er greift erneut in den Teller und berührt das Essen über mehrere Sekunden hinweg. Kurz darauf isst er eine Backerbse auf und fasst ein weiteres Mal das Essen mit seinen Fingern an; sein Explorationsverhalten zeigt die Bereitschaft und Neugierde, das Essen mit allen Sinnen zu erfahren.

Die Frage der Fachkraft an Moritz, ob er sich bitte hinsetzen würde, stellt eine Aufforderung dar, da ihre heruntergezogenen Augenbrauen und weiten Augen eine gewisse Strenge und Dringlichkeit vermitteln, was mit dem Zusatz ‚jetzt‘ zum Ausdruck gebracht wird. Diese Strenge und Dringlichkeit lassen vermuten, dass es der Fachkraft nicht primär um das Stehen geht, sondern ihre Aussage vielmehr die Intention verfolgt, die Beschäftigung von Moritz mit dem Essen einzustellen. Moritz hat nämlich – entgegen der Regel – vor dem Tischspruch mit dem Essen begonnen. Die Fachkraft bringt für Moritz und sein Erkundungsverhalten sowie die Tatsache, dass es für ein Kleinkind grundsätzlich herausfordernd ist, ein bereitgestelltes Essen lediglich zu betrachten, kein Verständnis auf. Die Umsetzung des Strukturdiktats steht über dem Kind und seinen Bedürfnissen. Sie begründet ihre Frage bzw. Aufforderung nicht und macht es somit für Moritz nicht transparent und nachvollziehbar.

Moritz reagiert auf die Frage der Fachkraft antithetisch, indem er ihr mit ‚Nein‘ antwortet, wobei er durch seine leise Stimme unsicher wirkt. Anscheinend weiß er, dass er eine Regel nicht befolgt hat und sich grundsätzlich vor dem Tischspruch nicht mit dem Essen beschäftigen darf, denn er setzt sich – noch fast während seines Ausspruchs – dann doch auf seinen Stuhl und kommt damit der Aufforderung der Fachkraft nach. Demnach reagiert er antithetisch auf der Ebene der Perspektiven, während er auf der Ebene der Akte die Proposition der Fachkraft validiert. Offensichtlich hat er Bedenken bzw. bereut

seine Reaktion, sich so geäußert zu haben, denn er schaut die Fachkraft mit geöffnetem Mund an und hebt die Hand aus seinem Teller in Richtung seines Mundes. Die Fachkraft scheint mit einem „Nein“ von Moritz nicht gerechnet zu haben, denn sie fragt daraufhin „Bitte?“ und schaut in ihn für ca. drei Sekunden mit geöffnetem Mund an. Dabei senkt sie leicht ihren Kopf und zieht ihre Augenbrauen hoch, was ihre überraschte Reaktion unterstreicht. Ihr Verhalten erweckt den Eindruck, als wäre sie fassungslos darüber, dass Moritz ihr widerspricht, was durch ihre Nachfrage „Bitte?“ erkennbar wird. Die Tatsache, dass Moritz dennoch ihrer Aufforderung nachgekommen ist, scheint nicht ins Gewicht zu fallen. Selbst eine gegensätzliche Position auf der Ebene der Perspektiven wird nicht geduldet, und bringt ihrerseits einen körperlichen Widerstand hervor, denn sie steht nun auf und greift Moritz am rechten Unterarm und zerrt diesen mit einer ruckartigen Bewegung von seinem Mund weg. Sie begleitet ihre körperliche Sanktionierung mit den Worten „Ähm. Irgendwie hast du was falsch verstanden“, wobei sie nicht erläutert, was Moritz „falsch verstanden“ haben soll.

Die Interaktion ist von Willkür geprägt, da ihr Übergriff für Moritz „nicht vorhersehbar“ war, „geschweige denn durch die Erzieherin angekündigt“ (Nentwig-Gesemann & Gerstenberg, 2018, S. 146). Sie setzt ihre Rahmung zwanghaft durch, ohne die Bedürfnisse von Moritz einzubeziehen und „ohne Formen der Metakommunikation“ (ebd., S. 146), sodass ihr Handeln für Moritz völlig unerwartet kommt und er sich nicht darauf einstellen kann. Das Kind wird hier als Objekt erwachsener Übergriffe degradiert. Die Fachkraft macht so deutlich, dass Kinder über keine Widerstandsmöglichkeiten sowie Entscheidungs- und Handlungsfreiheiten verfügen. „Falsch verstandene“ Interpretationen über die eigenen Möglichkeiten werden mit Sanktionierung und Disziplinierung beantwortet. Die Kinder können zu keinem Zeitpunkt über die Regeln verhandeln und sind selbst vor gewaltsamen Übergriffen nicht geschützt, was erneut die Zugriffsmöglichkeiten der Erwachsenen über die Körper der Kinder und damit die hierarchische Ordnung dokumentiert. Die Kinder können über Dimensionen wie beispielsweise Zeit, Körper und Dinge nicht frei entscheiden und über diese verfügen. Das ist daran zu erkennen, dass die Fachkraft den Teller von Moritz anschließend in die Mitte des Tisches stellt, sodass dieser für ihn nicht mehr zu erreichen ist. Sein Tischset, worauf sich sein Glas befindet, schiebt sie ebenfalls ein paar Zentimeter näher zur Tischmitte. Damit macht sie bewusst sein Abhängigkeitsverhältnis zu ihr deutlich und unterstreicht so ihre Machtposition. Mit ihrem Handeln zeigt sie Moritz, dass er bei Nichthaltung der Regeln von der Mahlzeit ausgeschlossen werden kann und damit sein

Zugang zum Essen und Trinken nicht mehr gewährleistet ist. Sie bringt damit unmissverständlich zum Ausdruck, dass er keine andere Wahl hat, als sich dem Strukturdiktat der Erwachsenen unterzuordnen. Sie sind diejenigen die über alle Dimensionen der Mahlzeit bestimmen und über eine Teilnahme an der Tischgemeinschaft entscheiden. Ihre massive Reaktion auf die zaghafte Antithese von Moritz verdeutlicht den sehr streng reglementierten und von den Erwachsenen dominierten Mahlzeitverlauf, in dem sich der machtstrukturierte Interaktionsmodus dokumentiert. Erwachsene begegnen den Kindern nicht als Akteure auf Augenhöhe, sondern verweisen sie durch ihre physische Überlegenheit in eine untergeordnete Position.

Der gewaltsame Übergriff der Fachkraft führt dazu, dass Moritz zu weinen beginnt und so seine Ohnmacht zum Ausdruck bringt. Vermutlich scheint ihm der Übergriff der Fachkraft darüber hinaus physische Schmerzen zu bereiten, da sie ihn fest am Arm gegriffen und mit einer ruckartigen Bewegung weggezerrt hat. Sein (verbaler) Widerstand dagegen, seine haptische und gustatorische Exploration des Essens zu unterbrechen, wird mit gewaltsamer Strenge unterbunden. Er wird in seinem Willen nicht anerkannt und dafür, dass er seinen Interessen und Bedürfnissen gefolgt ist, harsch degradiert. Außerdem ist durch das Wegstellen seines Tellers das Essen nicht mehr in seiner Zugriffsnähe und dadurch eine selbständige Versorgung nicht mehr möglich, was bedeutet, dass er auf das Zugeständnis und die Gabe der Fachkraft angewiesen ist. Moritz ist der Fachkraft in jeder Hinsicht ausgeliefert und bringt mit seinem Gefühlsausbruch seine Verzweiflung und Hilflosigkeit zum Ausdruck.

Die andere Fachkraft begegnet Moritz' Tränen mit Gleichgültigkeit, indem sie ihre Lippen spitzt und mit ihren Schultern zuckt. Sie begleitet ihre Reaktion mit der Aussage: „Ja, so ist es halt. Wir singen erst und dann essen wir.“. Damit weist sie Moritz selbst die Schuld für seine Lage zu. Mit der Aussage „so ist es halt“ vermittelt sie, dass auf so ein kindliches Verhalten eine ebensolche erwachsene Reaktion folgen muss, und rechtfertigt und bestärkt demnach das Vorgehen ihrer Kollegin. Mit der zusätzlichen Aussage „Wir singen erst und dann essen wir“ wird nun die Vermutung bestätigt, dass die Sanktion nicht auf das Stehen zurückzuführen ist, sondern mit Moritz' Regelbruch zusammenhängt, vor dem Tischspruch mit dem Essen begonnen zu haben. Damit bekräftigt die Fachkraft die rigorose Einhaltung des Regelwerks als etwas Selbstverständliches, was die Erwachsenen wiederum zu einem gewaltsamen Übergriff berechtigt.

Nun steht Moritz zwei Fachkräften gegenüber, die kein Verständnis für seine Situation zeigen und in keiner Weise feinfühlig auf seine Signale eingehen. Das verschärft das ohnehin asymmetrische Verhältnis zusätzlich. Moritz wird weder in seinem Explorationsdrang noch in seiner Verzweiflung von den Fachkräften unterstützt. Stattdessen agieren die Fachkräfte entgegen seinen Bedürfnissen und lassen ihn in seiner Hilflosigkeit inmitten einer Tischgemeinschaft allein. Stattdessen wird gemäß dem strikten Handlungsablauf im Abfertigungsmodus der nächste Handlungsvorgang forciert, indem die Fachkraft dem Mädchen, das links neben Moritz sitzt, sagt: „Vanessa, gib Moritz bitte die Hand“. Da der Platz rechts neben Moritz unbesetzt ist, muss ausschließlich die Lücke zwischen diesen beiden Kindern geschlossen werden, da bis dahin sich bereits alle die Hände gereicht haben. Vanessa setzt die Aufforderung der Fachkraft unmittelbar um, sodass die Fachkräfte beginnen, den Tischspruch „Piep, piep, Mäuschen, komm aus deinem Häuschen, piep, piep, piep, wir haben uns alle lieb, piep piep piep, einen guten Appetit“ aufzusagen und rhythmisch ihre Arme dazu zu bewegen. Moritz hat inzwischen sein Weinen eingestellt und schaut während des Tischspruches die meiste Zeit auf den Tisch, was seine bedrückte Stimmung und seine Resignation erkennen lässt. Daher stellt das Aufsagen des Tischspruches eine unglaubliche Aufführung einer Tischgemeinschaft dar, wurde doch kurz zuvor durch einen gewaltsamen Eingriff die hierarchische Ordnung zwischen Erwachsenen und Kindern (wieder) hergestellt. Die Interaktionsorganisation ist jetzt durch einen divergenten Interaktionsmodus geprägt, da „Übereinstimmung zwar nach außen inszeniert wird und die Kinder sich z. B. in normative Ordnungen einfügen, sich weitgehend anpassen“ (Nentwig-Gesemann & Nicolai, 2017, S. 75), aber eine Orientierungsdifferenz weiterhin bestehen bleibt.

Anschließend legt die Fachkraft, die kurz zuvor das Essen verteilt hat, in jeden Teller einen Löffel. Als sie einen Löffel in den Teller von Moritz legt, schiebt sie diesen näher zu ihm hin und erteilt ihm damit das Zugeständnis die Nahrungsaufnahme zu beginnen. Das Recht des Kindes, zu essen, wird zum wiederholten Male als Gabe markiert, die die Erwachsenen den Kindern erteilen. Moritz bleibt nun kaum eine andere Wahl, als die Gabe anzunehmen. Indem er aufsteht und den Teller an sich heranzieht und daraufhin – nachdem er wieder Platz genommen hat – mit dem Essen beginnt, wird ein weiteres Mal das Machtverhältnis hervorgebracht und im Vollzug der Validierung stabilisiert.

### 5.3 Phänomenologische Analysen: Die Mahlzeit als Gemeinschaftserlebnis

Im Zuge der ‚Exemplarischen Deskription‘ wurden die Praktiken *Gabe zur Beteiligung*, *nonverbales Fragen und Abstimmen*, *Lächeln und Lachen*, *Gespräche* und *Körperkontakt* herausgearbeitet. Diese werden im Nachfolgenden ausgeführt.

Mit der Praktik *Gabe zur Beteiligung* ist gemeint, dass der Gebende durch seine Gabe eine Beteiligung des Empfängers ermöglicht. Beispielsweise gibt eine Teilnehmerin anderen Teilnehmern eine Brotscheibe und Butter, damit sich diese das Brot mithilfe eines Messers selbst schmieren können. In einer anderen Szene verteilen Akteure Porzellanschälchen an die anderen Teilnehmenden der Tischgemeinschaft, die sich zu Beginn in der Mitte des Tisches befinden. Der Umgang und Gebrauch von Dingen ist damit zwangsläufig von den Gebenden der Tischgemeinschaft abhängig.

Die Praktik des *nonverbalen Fragens und Abstimmens* ist dadurch gekennzeichnet, dass Akteure eine Frage nicht versprachlichen, sondern stattdessen sich durch nonverbales Verhalten erkundigen und dadurch Zustimmung oder Ablehnung für ihr weiteres Vorgehen erfahren. Beispielsweise erkundigt sich ein Teilnehmer nonverbal bei seinem Sitznachbar, ob er seine Hand für den Tischspruch halten darf, indem er ihn anstupst und anlächelt sowie seine Hand öffnet und ihm entgegenstreckt. Erst nachdem seine Anfrage erwidert worden ist, indem er seine Hand in die ausgesteckten Handinnenflächen legt, umschließt dieser seine Hand. Dies schließt zum anderen an das nonverbale Abstimmen an, d.h. die Ausführenden dieser Praktik sind in der Lage ihre Körperbewegungen flexibel an eine Situation oder Person anzupassen und ihr nonverbales Handeln situationsadäquat einzustellen. Beispielsweise zieht der Teilnehmer beim aufsagendem Tischspruch seine Hand zurück, als sein Sitznachbar seine Hand löst und ein weiteres Festhalten ablehnt. In einer Füttersituation wartet die ‚Gebende‘ mit dem Löffel vor dem Mund, bevor der Teilnehmer selbstständig mit offenem Mund durch eine leichte Vorwärtsbewegung den Löffel umschließt.

Die Teilnehmenden der Tischgemeinschaft *lächeln* sich zu und *lachen* gemeinsam. Beispielsweise zeigen sich die Teilnehmenden vor und während dem Tischspruch ein Lächeln. Außerdem lächelt eine Teilnehmerin während sie einen anderen Teilnehmer füttert und beim Abschluss dieses Vorgehens, was sie lächelnd mit der Aussage „Ja? Bist du satt? War’s gut?“ begleitet. Darüber hinaus werden Liebe und positive Rückmeldungen



mit einem Lächeln begleitet, beispielsweise mit Aussagen wie „Tomaten, ja. Super!“ oder „Super machst du das.“. Des Weiteren lachen die Teilnehmenden während sie sich etwas erzählen oder Quatsch machen.

Die Praktik *Gespräche* zeigt auf, dass während den Mahlzeiten auch eine verbale Kommunikation unter den Akteuren stattfindet. Eine Teilnehmerin übertreibt die Prosodie, beispielweise bei den Wörtern „Kartoffeln“ und „lecker“ sowie den Ausrufen „ham“ oder „mhm“. Darüber hinaus wird über das Essen gesprochen, indem zum Beispiel gefragt wird „Weißt du, was da drin ist in dem Auflauf?“ oder „Weißt du, was das Grüne ist?“. Ferner werden Missgeschicke, wie zum Beispiel das Kleckern oder ein Glas, das während dem Essen umgestoßen wurde, thematisiert. Außerdem werden Gespräche abseits des Themas Essen geführt, beispielsweise über die Ursachen von dem „Aua“ eines Teilnehmers, ein aufkommendes Missverständnis oder das Procedere des Schlafengehens in der Einrichtung.

Die Praktik *Körperkontakt* zeigt, dass es abseits des Tischspruches Körperkontakt zwischen den Teilnehmenden gibt. Beispielsweise streichelt eine Teilnehmerin mehrmals einer anderen Teilnehmerin am Tisch langsam über den Kopf und das Gesicht. In einer Szene beugen sich die beiden so vor, dass sich fast ihre zwei Köpfe berühren, wobei sie sich dabei anschauen und zu lachen beginnen. Des Weiteren wird bei Husten sich gegenseitig auf den Rücken geklopft. Außerdem kleckert eine Teilnehmerin, woraufhin eine andere Teilnehmerin ihre Hand mit dem Löffel umschließt und mit diesem über die Stelle mit dem heruntergefallenen Joghurt auf dem Latz drüberfährt.

Über die Inszenierung und Aufführung dieser Praktiken wird eine Gemeinschaft symbolisiert. Vor diesem Hintergrund erfolgte die Bildung des zweiten Typus:

*Die Mahlzeit als Gemeinschaftserlebnis.*

Insbesondere die Praktiken Lächeln und Lachen sowie Gespräche stellen eine Tischgemeinschaft dar, bei der sich die Akteure grundsätzlich auf Augenhöhe begegnen und sich gegenseitig positiv zugewandt sind. Das Ritual der Mahlzeit wird für Tischgespräche genutzt und dient für die Teilnehmenden zum Austausch und als Begegnungsort. Dabei laufen die Kommunikation und Verständigung zwischen den Akteuren nicht ausschließlich über die verbale Sprache, sondern darüber hinaus über die

Ebene der nonverbalen Kommunikation. Dies kommt über die Praktiken nonverbales Fragen und Abstimmen sowie Körperkontakt zum Ausdruck. Voraussetzung für den respektvollen und wertschätzenden Umgang sind dabei die pädagogischen Fachkräfte. Sie holen sich im Vorfeld die Zustimmung der Kinder ein und akzeptieren, wenn sie Ablehnung ausdrücken. Ihre Praktiken sind grundsätzlich durch achtsame und bedürfnisorientierte Körperbewegungen gekennzeichnet, wobei auch in diesen Mahlzeitsituationen eine mangelnde Beteiligung der Kinder hinsichtlich der dinglich-materiellen Nutzung zu verzeichnen ist. Dies bildet weiterhin die differenzbildende Dimension zwischen den pädagogischen Fachkräften und den Kindern. Dennoch ist zu konstatieren, dass den Kindern zumindest im kleinen Rahmen eine Teilhabe an der Mahlzeitgestaltung ermöglicht wird, indem ihnen ein Messer sowie ein Stück Butter zum Brotschmieren zur Verfügung gestellt wird.

Im Nachfolgenden werden die Praktiken in das Interaktionsgeschehen eingebettet und vor dem Hintergrund einer praxeologisch-wissenssoziologische Analyseperspektive ausgewertet, wobei hierfür erneut die Videobasierte Dokumentarische Interaktionsanalyse herangezogen wird. Hierbei wird im besonderen Maße die Interaktionsorganisation und das implizite und inkorporierte Wissen, das sich im Material dokumentiert, rekonstruiert.

#### **5.4 Videobasierte Dokumentarische Interaktionsanalyse: Inszenierung und Aufführung von beziehungsorientierten Praktiken (Typus II)**

Im Kontrast zum ersten Typus zeigt sich beim zweiten Typus eine soziale Ordnung, die eine *Gemeinschaft* unter den Teilnehmenden symbolisiert. Dies wird insbesondere durch die Inszenierung und Aufführung von *beziehungsorientierten Praktiken* hervorgebracht. Im Unterschied zum ersten Typus steht hierbei weniger eine normative Ordnung der Erwachsenen im Vordergrund, sondern vielmehr die Beziehung zwischen den Akteuren. Dies ist insbesondere auf die Art und Weise der aufgeführten Praktiken der pädagogischen Fachkräfte zurückzuführen, die die Beziehungsgestaltung zwischen ihnen und den Kindern als Rahmung der rituellen Praxis setzen. Die Organisation und Sicherung der Mahlzeit und die damit verbundenen Handlungsabläufe, die die Praktiken im ersten Typus maßgeblich prägen, geraten hier in den Hintergrund. Die Vorbereitung

und Verteilung des Essens und die mechanische Nahrungsaufnahme geschehen ‚nebenbei‘, ohne dass ihnen im Ritual eine besondere Bedeutung beigemessen wird bzw. ohne, dass dies unter entsprechenden Vorgaben, die die Erwachsenen festlegen, erfolgen muss. Vielmehr orientieren sich die Praktiken hier an den Bedarfen der Kinder. Das wird zum Beispiel mit der Inszenierung und Aufführung der ‚Praktik des feinfühlig und transparenten Vorgehens bei Erwachsenen‘ deutlich gemacht, in der beispielsweise die Fachkraft beim Füttern sehr genau auf die Signale des Kindes achtet und ihr Verhalten responsiv darauf abstimmt. Grundsätzlich werden Kinder in ihrem Willen respektiert und anerkannt. Dass das Essen als solches nicht zentral im Aufmerksamkeitsfokus der Fachkräfte steht, zeigt sich auch an der ‚Praktik der Gesprächsinitiierung‘ und der ‚alltagsintegrierten Sprachförderung‘, in denen die Mahlzeiten von den Fachkräften bewusst als pädagogische Situationen und in diesen Beispielen als Möglichkeit zur Anregung der Sprachentwicklung und zur Wortschatzerweiterung genutzt bzw. gerahmt werden.

Bei Missgeschicken und nicht normgerechten Verhaltensweisen seitens der Kinder, zeigen die Fachkräfte einen ‚unbeschwerten‘ und ‚verständnisvollen Umgang‘ und verzichten auf eine Machtausübung etwa – wie im ersten Typus aufgeführt – durch Formen der Degradierung und Sanktionierung. Vielmehr zieht sich durch die Praktiken der Fachkräfte eine positive Bezugnahme auf das Kind, die im Gegensatz zum ersten Typus zu keiner Differenz zwischen den Teilnehmenden führt, vielmehr trägt hier das Ritual zur Hervorbringung einer Gemeinschaft mit positiv besetzten Erfahrungen bei. Dies wird insbesondere an der ‚Praktik des Quatschmachens‘ deutlich, bei der zwar auch eskkulturelle Normen thematisiert, jedoch in einer humorvollen und aufgelockerten Atmosphäre bearbeitet werden und das ‚Miteinander-Spaß-Haben‘ und ‚Miteinander-in-Beziehung-Sein‘ im Vordergrund steht. Das Bild des Kindes als gleichwertiger Akteur wird im Ritual darüber hinaus durch die ‚Praktik der Beteiligung‘ von Kindern realisiert, indem Kinder die Möglichkeit bekommen, sich aktiv an den Prozessen der Mahlzeitgestaltung zu beteiligen, was die Handlungsvorgänge für die Kinder nachvollziehbar und transparent macht. Dieses Bild wird auch in der ‚Praktik der Klärung eines Missverständnisses‘ deutlich, bei der die Fachkraft sich offen gegenüber der Situation zeigt und ihre Fehleinschätzung dem Kind gegenüber zurücknimmt. Durch die Tatsache, dass beim Vollzug der Praktiken die Beziehung im Vordergrund steht, öffnet sich ein Raum, der – je nach Anliegen der Kinder – spontane Erlebnisse in der Gemeinschaft möglich macht.

#### 5.4.1 „Magst du selber probieren zu schmieren?“ – Praktik der Beteiligung von Kindern

##### Formulierende Interpretation:

Es sitzen fünf Kinder und drei pädagogische Fachkräfte am Frühstückstisch. Alle Kinder haben ein Tischset vor sich liegen, auf dem ein Porzellanteller, eine Porzellantasse und ein Messer zu sehen sind. Die Fachkräfte haben ein Schneidebrett und Schneidmesser sowie ein Glas zur Verfügung. Zu Beginn des Frühstücks entnehmen die drei Fachkräfte jeweils eine Brotscheibe aus dem in der Mitte des Tisches platzierten Brotkorbs. Eine Fachkraft (links) begleitet dies mit den Worten: „Sooo, jetzt fangen wir mit dem Brot an“. Als sie die Brotscheibe auf ihr Schneidebrett legt und ihr Schneidmesser in die Hand nimmt, schaut sie ein Kind, das rechts von ihr an der Kopfseite des Tisches sitzt, an und fragt: „Tim, magst du selber probieren zu schmieren?“. Das Kind schaut sie an und sagt: „Ja“, worauf die Fachkraft ihm entgegnet: „Ja“, und daraufhin die Brotscheibe auf ihrem Schneidebrett in zwei Hälften schneidet. Noch während des Schneidens schaut sie das direkt rechts neben ihr sitzende Kind an und fragt: „Und Elvin, magst du auch probieren selber zu schmieren?“. Das Kind sagt daraufhin – den Blick zur Fachkraft gerichtet – „selber schmieren“, was die Fachkraft ebenfalls mit einem „Ja“ kommentiert. Beide Kinder nehmen daraufhin ihr Messer in die rechte Hand. Die Fachkraft legt die eine Hälfte der Brotscheibe auf Elvins Teller und greift dann zur Butter, wobei sie sich stark über den Tisch beugen und ihren Arm nahezu vollständig ausstrecken muss, um diese überhaupt zu erreichen. Mithilfe ihres Schneidmessers nimmt sie sich ein größeres Stück Butter und legt es auf ihr Schneidebrett, bevor sie die Butter zurückstellt. Während sie das tut, steckt Tim das Messer umgekehrt in seinen Mund, wobei er erst die Fachkraft beobachtet und dann seinen Blick auf die anderen Kinder und Fachkräfte richtet. Elvin hingegen beginnt mit seinem Messer über das Brot zu gleiten. Die Fachkraft richtet für einen kurzen Augenblick ihren Blick auf die zuvor ausgeteilte Brotscheibe auf Elvins Teller und legt dann mit ihrem Messer ein kleineres Stück Butter auf sein Brot, wozu er seine Hand etwas zurückziehen muss. Dabei begleitet sie ihr Tun mit der Aussage: „Warte, warte, sooo, ich gebe dir jetzt Butter und du fängst an zu schmieren“. Tims Blick richtet sich wieder auf die Fachkraft, die dann sagt: „Und bei Tim auch“. Sie bestückt nun die andere Brothälfte, die sich noch auf ihrem Schneidebrett befindet, mit Butter und legt es dann auf Tims Teller. Sie sagt dabei: „So, Tim, das darfst du selber streichen“. Beide Kinder fangen unmittelbar nach Erhalt damit an, ihre Brotscheibe mit Butter zu bestreichen.

##### Reflektierende Interpretation:

Die Szene zeigt den Beginn des Frühstücks, wobei ein Unterschied zwischen Kindern und Erwachsenen unmittelbar ins Auge sticht: Die Fachkräfte nutzen ein Schneidebrett und Schneidmesser sowie ein Glas, während den Kindern ein Porzellanteller und (Menü-)Messer sowie eine Porzellantasse zur Verfügung stehen. Die unterschiedliche ‚Ausstattung‘ wirkt sich auf die Möglichkeiten der Lebensmittelverarbeitung aus, was von vornherein durch eine Proposition der Fachkräfte zum Ausdruck kommt. Die Fachkräfte beginnen damit, jeweils eine Brotscheibe aus dem Brotkorb zu entnehmen, was von einer Fachkraft mit den Worten „Sooo jetzt fangen wir mit dem Brot an“ begleitet wird. Der in der Mitte des Tisches platzierte Brotkorb ist für die Kinder nicht zu erreichen, was dazu führt, dass die Frühstückssituation von den Erwachsenen eingeleitet

wird und die Kinder dadurch gezwungenermaßen eine Beobachterrolle zugewiesen bekommen. Im Gegensatz zu den Kindern haben die Erwachsenen Zugriff auf das Brot und können es mithilfe ihres Bestecks zerschneiden. Die beobachtete Fachkraft legt schließlich ihre Brotscheibe auf ihr Schneidebrett und schneidet es in zwei Hälften. Tim und Elvin validieren beide die Proposition der Fachkraft, die sie fragt, ob sie versuchen möchten, ihr Brot selbst zu bestreichen.

Anscheinend bedeutet das zur Verfügung gestellte Messer nicht zwangsläufig, dass sich die Kinder das Brot selbst schmieren. Das Bereitstellen des Messers verpflichtet die Kinder nicht dazu, sondern ist lediglich ein Angebot, sich im Rahmen der ihnen zur Verfügung gestellten Möglichkeiten an der Mahlzeitgestaltung zu beteiligen, und gewährt ihnen damit bis zu einem gewissen Grad Selbstständigkeit. Die Kinder haben so die Möglichkeit, selbst zu entscheiden, ob sie ihr Brot eigenständig bestreichen möchten. Gleichzeitig wird den Kindern ein gewisses Vertrauen entgegengebracht, mit dem ‚Werkzeug‘ Messer umgehen zu können, bzw. es wird ihnen generell die Möglichkeit gegeben, sich im Umgang mit diesem zu üben.

Beide Kinder validieren die Proposition der Fachkraft dahingehend, dass sie ihre Frage bejahen und unmittelbar darauf das Messer zur Hand nehmen, d.h. sowohl auf der Ebene der Perspektiven als auch auf der Ebene der Akte eine Validierung zum Ausdruck bringen. Damit unterstreichen sie ihre Bereitwilligkeit sich das Brot selbstständig zu schmieren. Die Fachkraft legt daraufhin die eine Hälfte der Brotscheibe auf Elvins Teller und greift dann zur Butter, wobei sie sich stark über den Tisch beugen und ihren Arm nahezu vollständig ausstrecken muss um diese überhaupt zu erreichen. Hierbei wird deutlich, dass selbst die Fachkräfte beim (schnellen) Zugriff auf die Utensilien aufgrund der Distanz Schwierigkeiten haben. Da allen Beteiligten nur eine Butter zur Verfügung steht und sich diese zu diesem Zeitpunkt am anderen Ende des Tisches befindet, muss sich die Fachkraft nahezu vollständig strecken.

Da Tim und Elvin erst einmal auf die Butter warten müssen und zum gegenwärtigen Zeitpunkt auch nicht anderweitig in die Situation einbezogen werden, entsteht eine Wartezeit, mit der die Kinder unterschiedlich umgehen. Elvin beginnt selbst ohne Butter mit dem Beschmieren seines Brotes, was den Eindruck erweckt, dass er es nicht erwarten kann und schon einmal ‚Trockenübungen‘ macht. Tim steckt sich – vermutlich aus ‚Langeweile‘ – das Messer umgekehrt in den Mund und beobachtet erst die Fachkraft beim Heranholen der Butter und dann die anderen Kinder und Fachkräfte. Die Dinge werden von der Fachkraft organisiert und den Kindern bereitgestellt, was dazu führt, dass

sie keine andere Möglichkeit haben, als darauf zu warten, dass ihnen die Butter überreicht wird, um dann selbstständig mit dem Vollzug des Bestreichens beginnen zu können. Elvin muss kurzzeitig das ‚Bestreichen‘ seines Brotes unterbrechen und seine Hand zurückziehen, denn die Fachkraft blickt nun auf seinen Teller und entnimmt mithilfe ihres Messers ein Stück Butter von ihrem Schneidebrett und legt es ihm auf seine Brotscheibe. Mit den Worten „warte, warte“ macht sie deutlich, dass Elvin sich gedulden und nicht bereits ohne Butter mit dem Bestreichen des Brotes anfangen soll. Auch wird die Rollenverteilung in ihrer Aussage zum Ausdruck gebracht. Mit den Worten „ich gebe dir“ stellt sie klar, dass sie diejenige ist, die die Dinge zur Verfügung stellt.

Mit den bereitgestellten Utensilien können die Kinder dann selbst mit ihrem Handeln beginnen, was die Fachkraft mit der Handlungsaufforderung „du fängst an zu schmieren“ deutlich kommuniziert. Sie fährt fort, indem sie sagt: „Und bei Tim auch“. Beide Kinder fangen nun umgehend mit dem Bestreichen an. Auch bei Tim ist ersichtlich, dass er erst ‚handlungsfähig‘ ist, nachdem die Fachkraft ihm die entsprechenden ‚Dinge‘ – also Brot und Butter – ausgehändigt hat. Dies hängt insbesondere damit zusammen, dass die Utensilien kaum bzw. gar nicht für die Kinder zu erreichen sind. Der in der Mitte des Tisches platzierte Brotkorb und die Butter am anderen Ende des Tisches erschweren selbst den Erwachsenen die unmittelbare Verfügbarkeit von Dingen. Dies führt dazu, dass die Kinder einer entsprechenden Wartezeit ausgesetzt sind bis die Fachkräfte ihnen die Lebensmittel zur Verfügung stellen. Gleichzeitig wird den Kindern das Handeln mit den Dingen, das „selber streichen“, überlassen, was grundsätzlich mit dem Bereitstellen eines Messers erst ermöglicht wird. Dadurch wird den Kindern – wenn auch nur im kleinen Rahmen – ein gewisses Maß an Selbstständigkeit zugesprochen und vor allem das Vertrauen entgegengebracht, mit dem ‚Werkzeug‘ Messer umgehen zu können bzw. das Üben mit diesem wird überhaupt zugelassen.

#### *5.4.2 Praktik des feinfühligem und transparenten Vorgehens*

##### Formulierende Interpretation:

Zu Beginn der Aufzeichnung einer Frühstückssituation sitzen fünf Kinder und drei pädagogische Fachkräfte auf ihren Plätzen. Eine Fachkraft stupst mit ihren Fingern den linken Unterarm eines Jungen an, der auf einem Hochstuhl rechts neben ihr sitzt. Das Kind schaut daraufhin die Fachkraft an. Diese nickt einmal, lächelt das Kind an und öffnet anschließend ihre Hand, wobei ihre Handinnenfläche nach oben zeigt. Die Fachkraft nähert sich nun mit ihrer rechten Hand der linken Hand des Kindes. Der Junge schaut auf die

Handinnenfläche und legt danach seine Hand in die Hand der Fachkraft, woraufhin die Fachkraft diese mit ihrer Hand umschließt. Nun wird der Tischspruch „Piep, piep, Mäuschen, komm aus deinem Häuschen, piep, piep, piep, wir haben uns alle lieb, piep piep piep, einen guten Appetit“ aufgesagt. Dabei bewegen alle ihre Arme dem Tischspruch entsprechend rhythmisch nach oben und unten. Zu Beginn des Tischspruches fängt der Junge an mit seinen Beinen zu baumeln und von seinem Stuhl hoch und runter zu hüpfen, während er seine Arme mit schnellen Bewegungen nach oben und unten bewegt. Die Blicke der Fachkraft und des Jungen treffen sich und beide beginnen zu lächeln. Das Kind dreht anschließend seinen Kopf weg und lässt kurz darauf die Hand der Fachkraft los. Die Fachkraft blickt anschließend zum Kind und umschließt erneut die Hand des Kindes. Der Junge schaut daraufhin die Fachkraft an, hebt seine Hand nach oben, sodass er sich vom Griff der Fachkraft löst und blickt anschließend in die entgegengesetzte Richtung. Die Fachkraft zieht anschließend ihre Hand zurück und legt sie für den Rest des Spruches auf den Tisch.

#### Reflektierende Interpretation:

Für den einleitenden Tischspruch stupst eine Fachkraft mit ihren Fingern den linken Unterarm eines Jungen an, damit sie sich die Hände zu reichen. Der Fachkraft gelingt es behutsam die Aufmerksamkeit des Kindes zu erregen, denn dieses schaut nun die Fachkraft an. Sie entgegnet ihm ein Lächeln und nickt einmal, während sie anschließend ihre Hand öffnet und ihre Handinnenfläche nach oben zeigen lässt. Mit ihrem Lächeln und Nicken ist sie dem Kind positiv zugewandt und nimmt sich Zeit, die Aufmerksamkeit des Kindes für ihre Intention zu gewinnen. Sie kommt anschließend mit ihrer geöffneten Hand dem Kind bzw. seiner Hand näher und zeigt damit langsam und mit verständlichen Gesten was sie vorhat. Sie drückt ihre Intention zwar nicht verbal aus, dennoch macht sie ihr Vorgehen für das Kind transparent, da sie ihre Bewegungen klar und langsam ausführt. Damit bezieht sie das Kind in den Ablauf ein und unterstreicht mit ihrer geöffneten Hand, dass es sich hierbei um ein Angebot handelt und das Kind so die Freiheit besitzt, es anzunehmen oder auszuschlagen. Die Fachkraft greift nicht unangekündigt nach der Hand des Kindes, sondern wartet dessen Reaktion ab und nimmt sich dadurch die Zeit, seinen Willen zu berücksichtigen. Das Kind nimmt das Angebot an, indem es auf die Handinnenfläche schaut und anschließend seine Hand in ihre Hand legt. Der Junge hat freiwillig über seinen Körper entschieden und der Fachkraft somit die Erlaubnis erteilt, seine Hand zu berühren. Die Fachkraft umschließt daraufhin seine Hand, womit sie seine Entscheidung bekräftigt und gleichzeitig signalisiert, dass beide für den Tischspruch bereit sind. Hierin zeigt sich eine reziproke Interaktionsorganisation, da beide in dieser Situation „wechselseitig responsiv aufeinander [agieren]“ (Nentwig-Gesemann & Nicolai, 2015b, S. 67). Das Kind kann „an der Regieführung einer Situation mitwirken [...] und damit die Erfahrung von Selbst-Wirksamkeit und Autonomie [...] machen“ (Nentwig-Gesemann & Nicolai, 2017, S. 73). Das Kind wird nicht als passiver

Statist für die Choreographie der Mahlzeit benutzt, sondern wird als Subjekt mit seinem freien Willen anerkannt.

Unmittelbar wird der Tischspruch aufgesagt, bei dem alle ihre Arme dem Tischspruch entsprechend rhythmisch nach oben und unten bewegen. Der Vollzug des Tischspruches konstituiert rituell eine Tischgemeinschaft, bei der sich die Beteiligten positiv zugewandt sind. Dies zeigt sich daran, dass sich die Blicke der Fachkraft und des Jungen während der Ausführung treffen und beide zu lächeln beginnen. Außerdem ist beim Jungen Freude und Spaß bei der Umsetzung des Tischspruches zu erkennen, denn gleich zu Beginn fängt er an mit seinen Beinen zu baumeln und von seinem Stuhl hoch und runter zu hüpfen. Darüber hinaus hebt er seine Arme schnell nach oben und unten, womit er den Tischspruch mit energischen Bewegungen seines ganzen Körpers vollzieht und damit aufzeigt, dass er aktiv daran teilnimmt.

Das Kind dreht anschließend seinen Kopf weg und lässt kurz darauf die Hand der Fachkraft los. Vermutlich geht die Fachkraft davon aus, dass sich die Hand des Kindes unabsichtlich durch die energischen Bewegungen gelöst hat, blickt sie doch zum Jungen und umschließt erneut seine Hand. Die Vermutung lässt sich jedoch nicht bestätigen, denn der Junge schaut die Fachkraft daraufhin an, hebt seine Hand hoch und löst sich anschließend von ihrem Griff. Außerdem blickt er nun in die entgegengesetzte Richtung und zeigt damit unmissverständlich oppositionell, dass er die Hand der Fachkraft nicht mehr anfassen möchte. Dass er sich rasch von der Hand der Fachkraft lösen konnte, zeigt, dass sie ihren Griff locker hält und so jederzeit dem Kind die Option überlässt, die Hand loszulassen. Sie akzeptiert die Entscheidung des Kindes und unternimmt keinen weiteren Versuch, ihm ihre Hand zu reichen; damit begegnet sie ihm respektvoll auf Augenhöhe. Dies ist daran zu sehen, dass sie anschließend ihre Hand zurückzieht und für den Rest des Tischspruches auf den Tisch legt. Sie zeigt damit, dass sie die Signale des Kindes wahrnimmt und bedürfnisorientiert darauf reagiert. Die primäre Rahmung ist hierbei die Bedürfnisorientierung am Kind und weniger die Durchsetzung einer Norm auf Basis eines erwachsenenzentrierten Mahlzeit-Skripts.

#### Formulierende Interpretation:

Das weitere Beispiel zeigt ein Mittagessen mit zwei pädagogischen Fachkräften und drei Kindern. Fünf Porzellanschälchen gefüllt mit einem Auflauf, befinden sich mit jeweils einem Löffel in der Mitte des Tisches. Zu Beginn der Szene geben sich alle die Hände und sagen gemeinsam den Tischspruch auf. Nach Beendigung des Tischspruches verteilen die pädagogischen Fachkräfte die fünf Schälchen sowohl an die Kinder als auch an sich selbst.



Nachdem zwei Kinder ihr Schälchen erhalten und den Löffel in die Hand genommen haben, sagt eine pädagogische Fachkraft: „Vielleicht müsst ihr da noch ein bisschen pusten. Das kann sein, dass das noch ein bisschen heiß ist“. Währenddessen widmet sie sich dem Schälchen des jüngsten Kindes (Lukas), das links neben ihr auf einem Hochstuhl sitzt. Während die Fachkraft das Essen zerkleinert schaut sie das Kind an und sagt: „Siehst du, das dampft noch, Lukas“. Dabei lächelt sie es an, wobei das Kind sowohl ihren Blick als auch ihr Lächeln erwidert und dabei dreimal nacheinander „heiß“ ruft. Das Mädchen (Valentina) rechts neben ihr hört mit dem Zerkleinern auf, legt ihre Ellenbogen auf dem Tisch und lehnt den Kopf an ihre Hände. Sie schaut die Fachkraft an und sagt: „Kann man warten“. Die Fachkraft greift ihre Aussage auf und wiederholt: „Kann man noch warten“ und schaut dabei gleichzeitig in die Richtung der Getränke hinter der anderen Fachkraft, die auf sie Zugriff hat. Sie sagt dabei, ihren Blick zu Beginn auf die Getränke, dann auf die Fachkraft gerichtet: „Vielleicht tust du einfach schon mal Getränke verteilen“. Die angesprochene Fachkraft dreht sich um, schenkt Tee in Gläser ein und verteilt diese an alle Beteiligten. Währenddessen ist die andere pädagogische Fachkraft immer noch mit dem Zerkleinern des Essens für das jüngsten Kindes beschäftigt. Sie schaut dabei die anderen zwei Kinder an und sagt: „Kann sein, dass es noch ein bisschen heiß ist, ja? Müssen wir so machen“. Dabei benutzt sie das Schälchen des jüngsten Kindes zur Demonstration und führt es bis zu ca. 10-cm vor ihren Mund und fängt an zu pusten, indem sie laut einatmet und über mehrere Sekunden hinweg mit aufgeblasenen Backen und gerollten Lippen in das Schälchen hineinpustet. Noch bevor die Fachkraft ihren Vorgang beendet, erwidert das Mädchen, das kurz zuvor noch ihre Ellenbogen auf den Tisch gestützt hatte, dieses Verhalten, indem sie ihr Schälchen mit ihren beiden Händen umgreift, zur Fachkraft blickt und erst zwei Mal in ihre Richtung pustet und dann das Schälchen nahe vor ihren Mund führt und hineinzublasen beginnt. Der Junge (Benjamin) neben ihr tut es ihr gleich. Das Mädchen pustet dreimal, der Junge hingegen zweimal in das Schälchen, bevor beide schließlich mit dem Essen beginnen. Nach dem ersten Bissen des Mädchens sagt die pädagogische Fachkraft, die immer noch mit dem Zerkleinern des Auflaufs für das jüngste Kind beschäftigt ist und daher in das Schälchen schaut: „So, ich glaub’, jetzt kann man’s probieren“. Unmittelbar darauf schaut sie das Mädchen an und fragt „Geht’s, Valentina?“. Das Mädchen schaut sie an, nickt dabei und sagt „Mhm“, worauf die Fachkraft nochmals in das Schälchen schaut und anschließend ein „ja“ von sich gibt. Die Fachkraft beginnt daraufhin mit dem Füttern des Kindes.

#### Reflektierende Interpretation:

Nach der Proposition des Tischspruches erfolgt eine Anschlussproposition durch die Erwachsenen, die die in der Mitte des Tisches platzierten Schälchen verteilen. Obwohl sich die Kinder, abgesehen von dem jüngsten Kind, das auf einem Hochstuhl sitzt, in unmittelbarer Zugriffsnähe zu den Schälchen befinden, warten sie auf die pädagogischen Fachkräfte, die erst durch ihr Handeln das Essen bereitstellen. Das Verteilen durch die pädagogischen Fachkräfte drängt die Kinder in die Beobachter- und Empfängerrolle. Kinder werden am Prozess der Mahlzeitgestaltung in keiner Weise beteiligt und in dieser Hinsicht nicht als handelnde Subjekte wahrgenommen. Sie beobachten das Verteilen wortlos und elaborieren es dahingehend, dass sie das Besteck sowie das Schälchen berühren, als die Fachkräfte es jeweils vor ihnen auf die Tischsets stellen. Die Reziprozität auf Ebene der Akte ist hier bereits ausgeprägt.

Das jüngste Kind auf dem Hochstuhl (Lukas) bekommt sein Schälchen zwar ebenso auf seinem Tischset, jedoch zerkleinert die pädagogische Fachkraft mithilfe seines Löffels den Auflauf. Es hat den Anschein, als möchte sie dem Kind ihr Verhalten erklären bzw. ihm gegenüber rechtfertigen, warum sie mit dem Füttern nicht beginnt, denn sie begleitet den Vorgang des Zerkleinerns mit der Aussage: „Siehst du, das dampft noch, Lukas“. Sie spricht das Kind sowohl verbal, als auch mimisch mit ihrem Blick und einem Lächeln an und bezieht es so in das Geschehen ein. Durch das Verbalisieren ihres Vorgehens sowie ihre non-verbale Bezugnahme zum Kind macht sie ihr Handeln für Lukas transparent und nachvollziehbar. Das Geschehen folgt dem Skript der pädagogischen Fachkraft, lässt aber das Kind durch ihre Erläuterungen an dem entsprechenden Verlauf teilhaben. Das Kind validiert die Proposition der Fachkraft und scheint mit dem Ganzen einverstanden zu sein, was sich in dem dreimaligen Ausruf „heiß“ und dem Zurücklächeln dokumentiert.

Das Mädchen (Valentina), das sich rechts neben der Fachkraft befindet, lässt anschließend das Besteck liegen und hört mit dem Zerkleinern des Auflaufs auf. Die Körperhaltung des Mädchens lässt vermuten, dass ihrer Ansicht nach das Abkühlen des Auflaufs etwas mehr Zeit in Anspruch nimmt, da sie ihren Kopf auf ihre Hände stützt und so eine abwartende Haltung einnimmt. Dies unterstützt sie mit der Aussage: „Kann man warten“. Die Fachkraft sagt ihrerseits „kann man noch warten“ und validiert so die Proposition des Kindes auf der Ebene der Perspektiven. Sie räumt damit dem Kind eine Wartezeit ein bzw. bringt ihm darüber hinaus Verständnis entgegen, wenn es aufgrund der heißen Speise noch nicht mit dem Essen beginnen möchte, was sie mit dem Ausdruck „noch warten“ unterstreicht. Dem Anschein nach möchte die Fachkraft diese Wartezeit überbrücken, denn sie bittet die andere Fachkraft darum, „schon mal“ die Getränke zu verteilen. Auch hierbei sind es die Erwachsenen, die durch ihr Handeln den Kindern das Trinken ermöglichen. Die Getränke befinden sich im Gegensatz zum Essen nicht in Zugriffsnähe der Kinder, was somit ein selbstständiges Einschenken nicht ermöglicht und damit die Abhängigkeit der Kinder von den Fachkräften aufzeigt.

Währenddessen setzt die Fachkraft das Zerkleinern des Auflaufs fort und bezieht sich nochmals auf die heiße Speise, indem sie die zwei älteren Kinder anschaut und sagt: „Kann sein, dass es noch ein bisschen heiß ist, ja? Müssen wir so machen“. Damit greift sie noch einmal die Proposition des Mädchens auf und elaboriert diese, indem sie das Schälchen des jüngsten Kindes als Anschauungsobjekt verwendet und den Kindern vormacht, wie sie durch Pusten den Auflauf abkühlen können. Sie geht auf das ‚Thema‘ der heißen Speise nicht ausschließlich verbal auf der Ebene der Perspektiven ein, sondern

demonstriert es anschaulich mit der entsprechenden körperlichen Ausdrucksweise und dem dazu passenden Material und damit auf der Ebene der Akte. Dies tut sie bewusst demonstrativ, indem sie laut einatmet sowie mit aufgeblasenen Backen und gerolltem Mund lange ausatmet und die Kinder dabei immer wieder anschaut. Mit dem Satz „Müssen wir so machen“ signalisiert sie ihr Bestreben, dass die Kinder es ihr gleichtun und sie es nicht ausschließlich von den Kindern einfordert, sondern dies eine grundsätzliche Praxis in solchen Situationen darstellt. Die Fachkraft ignoriert oder sanktioniert somit nicht das Warten, sondern integriert sich in die Rahmung des Kindes und stellt sich auf das aktuelle ‚Thema‘ des Kindes ein und führt es weiter, indem sie eine Möglichkeit des Umgangs anbietet, wobei sie die ‚Lösung‘ nicht für die Kinder übernimmt oder ihnen aufdrängt. Vielmehr gibt sie ihnen die Möglichkeit, die Praktik selbst auszuführen, bzw. gesteht ihnen grundsätzlich den Freiraum und die Selbstbestimmung zu, sich ihrem Vorgehen anzuschließen oder nicht.

Darin zeigt sich ein inkludierender, kindorientiert-responsiver Interaktionsmodus, da die Interaktion „auf einer Anerkennung der Autonomie und [...] der Bereitschaft, den propositionalen Äußerungen des Kindes zu folgen“ beruht (Nentwig-Gesemann & Nicolai, 2015b, S. 67). Sie dient den Kindern in dieser Situation als Modell und macht ihnen vor, wie sie mithilfe des Pustens ihre Speise abkühlen und demzufolge früher mit dem Essen beginnen können.

Ohne direkte Aufforderung greift das Mädchen den ‚Vorschlag‘ der Fachkraft auf und ahmt diese nach. Sie löst ihre abwartende Haltung, umgreift das Schälchen mit beiden Händen und beginnt – ohne dabei ihren Blick von der Fachkraft abzuwenden – mit dem Pusten. Nach zweimaligem Pusten wendet sie ihren Blick von der Fachkraft ab und bläst in ihr Schälchen. Hierbei dokumentiert sich ein erwachsenenorientiert-responsiver Modus, denn Valentina orientiert „sich mimetisch am Vorbild, an den Zeigegesten“ der Fachkraft und validiert ihre Rahmung (Nentwig-Gesemann & Nicolai, 2015b, S. 67). Das Mädchen reagiert somit unmittelbar auf das Verhalten der Fachkraft, das dabei ohne einen Appell oder andere zurechtweisende Maßnahmen angewiesen ist. Auch der Junge (Benjamin) ahmt der Fachkraft nach und pustet ebenfalls in sein Schälchen. Nach einigen Malen Pusten beginnen die Kinder selbstständig mit dem Essen. Nach dem ersten Bissen des Mädchens sagt die Fachkraft: „So, ich glaub’ jetzt kann man’s probieren“ und vermutet, da Valentina mit der Nahrungsaufnahme begonnen hat, dass der Auflauf etwas abgekühlt ist. Mit den Worten „glauben“, „kann“ und „probieren“ äußert sie keine direkte Anweisung, sondern formuliert lediglich die Möglichkeit, mit der Nahrungsaufnahme zu

beginnen. Auch hier gesteht sie den Kindern die Freiheit zur Selbstbestimmung zu und setzt damit grundsätzlich voraus, dass sie es selbst einschätzen können, womit sie die Kinder grundsätzlich als handelnde Subjekte adressiert. Außerdem ermöglicht sie es ihnen in dieser Situation, eine (sinnliche) Erfahrung zu machen und sich darin zu üben, durch Ausprobieren eine für sich angemessene Temperatur herauszuschmecken. Darüber hinaus fragt sie das Mädchen direkt: „Geht’s, Valentina?“, bevor sie mit dem Füttern von Lukas beginnt. Sie holt zusätzlich zu ihrer eigenen Vermutung die Einschätzung von Valentina ein, womit sie unterstreicht, dass sie der Meinung des Kindes Bedeutung beimisst, und so die Vermutung nahelegt, dass sie dem Kind die richtige Einschätzung zutraut. Erst als das Mädchen sie anschaut und dabei „Mhm“ sagt und ihr gleichzeitig zunickt, beginnt die Fachkraft Lukas zu füttern.

#### Formulierende Interpretation:

Die folgende Beschreibung knüpft an die vorherige Szene an. Die Fachkraft beginnt mit dem Füttern des Kindes auf dem Hochstuhl:

Die Fachkraft hält hierbei den Löffel mit dem Auflauf in ihrer rechten Hand, während sie sich mit ihrem linken Arm am Tisch abstützt und ihre linke Hand dazu verwendet, das Schälchen auf dem Tisch festzuhalten. Als sie den Löffel Richtung Mund des Kindes bewegt, macht sie kurz davor eine kleine Pause. Das Kind öffnet anschließend seinen Mund und beugt sich etwas vor, um den Löffel vollständig zu umschließen. Die Fachkraft begleitet den ersten Happen des Kindes mit einem langen „Haaaaaaammmmmm“. Als das Kind beginnt, langsam eine Rückwärtsbewegung in die Ausgangsposition einzuleiten und sich damit vom Löffel löst, hört die Fachkraft mit ihrer verbalen Begleitung auf. Benjamin blickte während des Ausrufs zur Fachkraft und wiederholte das „Haaaaaaammmmmm“. Die Fachkraft schaut nun wiederum den Jungen an und entgegnet ihm ein langes „Leeeeeeeeckeeeeeer“, worauf sie den Löffel des Kindes wieder im Schälchen positioniert und sich nun ihrem eigenen Schälchen widmet.

#### Reflektierende Interpretation:

Als die Fachkraft den Löffel zum Mund des Kindes bewegt, macht sie kurz davor eine kleine Pause. Es wird deutlich, dass sie dem Kind keine vorschnelle Nahrungsaufnahme aufdrängt, sondern ihm die Entscheidung über den Zeitpunkt der Nahrungsaufnahme selbst überlässt. Sie geht responsiv auf das Tempo des Kindes ein und folgt seinen Rahmungen. Das Kind zeigt eine Validierung auf der Ebene anschlussfähiger Akte und signalisiert damit seine Bereitschaft zur Nahrungsaufnahme, indem es seinen Oberkörper etwas nach vorne beugt und den Löffel mit seinem Mund vollständig umschließt. Obwohl das Kind hier von der Fachkraft gefüttert wird, übernimmt es in diesem strukturierten Rahmen eigenaktive Anteile. Zum einen entscheidet es selbst über den Zeitpunkt der

Nahrungsaufnahme und zum anderen muss es sich durch sein Vorbeugen körperlich beteiligen, um die Nahrung aufzunehmen. Die Fachkraft gewährt durch dieses Vorgehen dem Kind Entscheidungs- und Handlungsspielräume. Hierin dokumentiert sich ein kindorientiert-responsiver Interaktionsmodus: „Das Kind wird damit in seiner prinzipiellen Gleichwertigkeit und -würdigkeit anerkannt, es wird in seiner Ausdruckskraft, seiner Selbstwahrnehmung und Selbstwirksamkeit gefördert“ (Nentwig-Gesemann & Nicolai, 2017, S. 74).

Sie begleitet den ersten Bissen des Kindes mit dem Ausruf „Haaaaaaaammmmmmm“, wobei sie diesen beginnt, als das Kind den Mund öffnet, und abschließt, als das Kind den ersten Happen entnommen hat und sich vom Löffel löst. Sie begleitet den Essvorgang des Kindes sprachlich und stimmt ihren Ausruf zeitlich darauf ab. Benjamin validiert diesen Ausruf, indem er die Fachkraft anblickt und ihn wiederholt. Die Fachkraft setzt mit ihrem Ausruf einen positiven Beginn der Nahrungsaufnahme, der von dem Kind bekräftigt wird. Die Fachkraft erwidert seinen Blick und sagt darauf „Leeeeeeeeeckeeeeeeer“. Damit geht sie auf den Ausruf des Kindes ein und besetzt die Nahrungsaufnahme nochmals positiv, indem sie von einer „leckeren“ Mahlzeit ausgeht. Mit dem Ausrufen „Haaaaaaaammmmmmm“ und „Leeeeeeeeeckeeeeeeer“ macht sie den Kindern und sich selbst die Mahlzeit schmackhaft und unterstreicht die Vorfreude auf das Essen. Im Abschluss der Szene dokumentiert sich die primäre Rahmung der Mahlzeit: Das Genießen einer leckeren Mahlzeit in einer sich positiv zugewandten Gemeinschaft.

#### Formulierende Interpretation:

Kurze Zeit später hört Benjamin auf zu essen und schaut auf seine Hand bzw. auf die Innenfläche seines Daumens. Er schaut die neben ihm sitzende Fachkraft an, beginnt seinen Arm auszustrecken und ihr seinen Daumen entgegen zu halten. Er begleitet sein Tun mit: „Hier. Aua“, wobei er dann die Hand etwas zurückzieht und wieder selbst draufschaut. Die Fachkraft beendet daraufhin ihre Nahrungsaufnahme und beugt dann ihren Oberkörper und Kopf nach links, um einen besseren Blick vom Daumen zu bekommen. In ihrer Rückwärtsbewegung zur normalen Sitzposition sagt sie dann zu Benjamin: „Ja, da hast du ein kleines Aua“. Benjamin schaut die Fachkraft an und sagt wieder „Aua“, worauf die Fachkraft ihm zunickt. Benjamin lehnt daraufhin seine Ellenbogen auf den Tisch, sodass seine Hände sein Gesicht berühren. Er dreht daraufhin seinen Kopf zu Valentina und sagt: „Valentina Aua“. Valentina lässt nun ihren Löffel los und hält ihre beiden Hände auf der Höhe ihres Oberkörpers. Sie schaut zuerst auf ihre linke, dann auf ihre rechte Hand. Jetzt zeigt sie wiederum der neben ihr sitzenden Fachkraft einen spezifischen Punkt auf ihrer rechten Handinnenfläche, indem sie ihren linken Zeigefinger draufhält und ihre Arme der Fachkraft hochstreckt. Sie schaut die Fachkraft an und sagt: „Aua“. Die Fachkraft hat zuvor schon Valentina bei ihrer Händebegutachtung beobachtet und sagt dann zu ihr: „Ja, ich hab’s schon gesehen. Uuuuhh.“ Sie macht hierauf ein schmerzverzerrtes Gesicht, indem sie die Augen zusammenkneift und ihre Lippen rollt. Valentina sagt daraufhin: „Das kriegt

man nicht raus“. Die Fachkraft fragt sie dann weiter: „Was hast du denn da gemacht?“. Valentina krempelt währenddessen ihre Ärmel hoch und sagt etwas nicht Verständliches. Sie greift dann nach ihrem Löffel und sagt weiter: „Habe Aua gemacht“. Die Fachkraft fragt dann: „Beim Baden?“. Valentina schaut sie nickend an und sagt ein bestätigendes „Mhm“, als sie unmittelbar darauf einen weiteren Bissen nimmt. Die Fachkraft macht daraufhin wieder ein schmerzverzerrtes Gesicht, indem sie ihre Lippen zusammenkneift und ihr Gesicht und ihren Hals so anspannt, dass ihre Brustknochen zum Vorschein kommen. Sie fragt dann: „Sollen wir ein Pflaster draufmachen?“, worauf Valentina ihren Kopf schüttelt und die Fachkraft ihr dann „nicht“ entgegnet.

### Reflektierende Interpretation:

Die Szene beginnt damit, dass Benjamin sein Essen unterbricht, um sich die Innenfläche seines Daumens anzusehen. Er hat sich vermutlich wehgetan, denn er streckt seinen Arm der rechts neben ihm sitzenden Fachkraft entgegen und hält ihr seinen Daumen hin, was er mit den Worten „Hier. Aua“ begleitet. Die Fachkraft beugt sich mit ihrem Oberkörper nach links, um einen besseren Blick auf den Daumen zu bekommen, denn Benjamin zieht seine Hand etwas zurück, um sich selbst den Daumen noch einmal genauer anzuschauen. Die Fachkraft fordert das Kind nicht dazu auf, es ihr noch einmal zu zeigen, sondern kommt dem Kind selbst entgegen und signalisiert durch ihr körperliches Näherrücken Interesse an seinem ‚Aua‘. Sie unterbricht ihren Essvorgang und zeigt ihm so, dass sie sich für seine Belange Zeit nimmt und herausfinden möchte, was das Kind in diesem Moment beschäftigt. Als sie es sich angeschaut hat, bestätigt sie Benjamins ‚Aua‘, indem sie zu ihm sagt: „Ja, da hast du ein kleines Aua“. Benjamin entgegnet ihr daraufhin noch einmal mit „Aua“, als ob er es erneut für sich bekräftigen möchte. Die Fachkraft ‚bestätigt‘ ihn dahingehend, dass sie ihm zunickt. Darin dokumentiert sich ein kindorientiert-responsiver Interaktionsmodus, denn die Fachkraft stellt „sich zeitweilig ganz auf die Praktiken, Relevanzen und Emotionen des Kindes ein [...]“ (Nentwig-Gesemann & Nicolai, 2017, S. 74).

Benjamin scheint damit zufrieden, dass die Fachkraft ihm gegenüber Verständnis zeigt und er so seinen ‚Schmerz‘ jemandem mitteilen konnte, denn er wendet sich daraufhin zu Valentina und sagt zu ihr: „Valentina Aua“. Valentina unterbricht unmittelbar darauf ihre Nahrungsaufnahme und schaut erst auf ihre linke, dann auf ihre rechte Hand. Vermutlich hat sie nun ihr ‚Aua‘ gefunden, denn nun zeigt sie es wiederum der anderen anwesenden Fachkraft, indem sie mit ihrem linken Zeigefinger auf einen spezifischen Punkt auf ihrer rechten Handinnenfläche zeigt. Sie möchte nun auch – wie Benjamin zuvor – ihr „Aua“ der Fachkraft ‚demonstrieren‘, denn sie streckt ihr ihre Arme entgegen und sagt dabei „Aua“. Auch diese Fachkraft zeigt dem Kind gegenüber Interesse, denn sie hat Valentina schon im Vorfeld beobachtet und entgegnet ihr jetzt: „Ja, ich hab’s schon gesehen.“

Uuuhh“. Indem sie ihre Augen zusammenkneift und ihre Lippen rollt, zeigt sie Valentina ein schmerzverzerrtes Gesicht und damit nicht lediglich eine verbale Reaktion auf ihr „Aua“. Sie drückt mit ihrem nonverbalen Ausdruck ihre emotionale Betroffenheit aus und gibt damit zu erkennen, dass sie den Schmerz von Valentina nachvollziehen kann, womit ein weiteres Mal der kindorientiert-responsive Interaktionsmodus dokumentiert wird, der dadurch gekennzeichnet ist, dass der Erwachsene „ein Verstehen im Medium des selbstverständlichen Teilens von Erfahrungen, Orientierungen und Gefühlen performativ auf[führt]“ (ebd., S. 74).

Valentina erzählt daraufhin weiter über ihr „Aua“ und führt aus: „Das kriegt man nicht raus“, wobei jedoch nicht klar ist, was sie damit meint, da es auf dem Video nicht zu erkennen ist. Die Fachkraft stellt ihr dann die Frage, was sie „denn da gemacht“ habe. Mit der Frage, wie es zu dem „Aua“ gekommen sei, signalisiert sie weiteres Interesse und erhält das Gespräch aufrecht bzw. setzt einen Anreiz, um das Kind in ein Tischgespräch zu involvieren. Valentina antwortet auf ihre Frage, jedoch ist es anfangs nicht verständlich. Es ist lediglich der Satz „Habe Aua gemacht“ zu hören. Die Fachkraft scheint ihre Antwort zuerst nicht vollständig zu verstehen, denn sie fragt: „Beim Baden?“, woraufhin Valentina ihr zunickt und ein zustimmendes „Mhm“ von sich gibt.

Es wird der Eindruck eines gängigen Tischgesprächs in gelockerter Atmosphäre vermittelt, denn Valentina krempelt währenddessen ihre Ärmel hoch und setzt ihre Nahrungsaufnahme fort. Die Fachkraft zeigt ein weiteres Mal ein einfühlsames Nachempfinden der ‚schmerzvollen‘ Erfahrung von Valentina, denn sie macht wieder ein schmerzverzerrtes Gesicht, indem sie ihre Lippen zusammenkneift sowie ihr Gesicht und ihren Hals so anspannt, dass ihre Brustknochen zum Vorschein kommen. Indem sie ihre Erfahrung nicht sachlich wiedergibt, sondern einen nonverbalen Ausdruck von Schmerz hervorbringt, bestätigt sie Valentina, dass ihr Erleben durchaus eine schmerzvolle Erfahrung ist und ihr ‚Weh-Tun‘ gefühlsmäßig nachvollziehen kann. Dass sie Valentina und ihren Schmerz ernst nimmt und ihr helfen möchte, zeigt sie ferner dadurch, dass sie ihr ein Pflaster zum Draufmachen anbietet. Mit dem Vorschlag gibt sie nicht nur zu verstehen, dass sie auf einer emotionalen Ebene den Schmerz des Kindes nachempfinden kann, sondern bietet ihr konkret eine Lösung zur ‚Schmerzlinderung‘ an. Grundsätzlich wird die Mahlzeit als Beziehungsgestaltung gerahmt, in der die Anliegen und Themen von Kindern Raum bekommen sowie von den Fachkräften aufgenommen und in den Mittelpunkt des Geschehens gerückt werden, sodass die (normativen) Abläufe der Mahlzeit-Choreographie völlig in den Hintergrund geraten.

### 5.4.3 „Weißt du, was da drin ist in dem Auflauf?“ – Praktik der Gesprächsinitiierung und des unbeschwerten Umgangs mit nicht normgerechtem Verhalten

#### Formulierende Interpretation:

Die Fachkraft fragt das Mädchen: „Valentina, weißt du, was da drin ist in dem Auflauf?“. Valentina antwortet auf diese Frage zunächst nicht, befüllt stattdessen ihren Löffel mit Auflauf und führt diesen ihrem Mund zu. Als die Fachkraft erneut fragt: „Weißt du was da drin ist?“, schaut Valentina mit vollem Mund die Fachkraft an, wobei ihr dabei ein ca. 6-cm langes Auflaufstück aus dem Mund über das Kinn hängt. Sie sagt dabei mit zusammengebißenen Zähnen leise „Käse“. Daraufhin sagt die Fachkraft nickend „Käse“ und fragt dann weiter: „Und was noch? Was ist das da, Valentina?“, und zeigt mit ihrem Zeigefinger auf etwas in Valentinas Schälchen. Das erregt die Aufmerksamkeit von Benjamin, denn auch er schaut nun in das Schälchen von Valentina. Valentina hat sich währenddessen stark nach vorne gebeugt, sodass ihr Gesicht sich lediglich ein paar Zentimeter über dem Schälchen befindet. Dabei versucht sie das lange Stück Auflauf mit ihren Zähnen zu zerschneiden. Die Fachkraft wartet kurz ab und schaut währenddessen in ihr eigenes Schälchen und sagt dann: „Kaaaar“, worauf sie den Blick nun auf Benjamin richtet. Der Junge entgegnet ihr daraufhin unmittelbar mit „Kartoffeln“, was die Fachkraft aufgreift und „Kartoffeln, ja“ sagt und dem Jungen dabei zunickt. Kurz darauf streichelt die Fachkraft Valentina einmal über den Hinterkopf, die sich immer noch in stark gebeugter Haltung befindet und sagt dabei leise „Tust erst essen, genau“.

#### Reflektierende Interpretation:

Die oben dargestellte Szene beginnt mit einer Frage der Fachkraft an Valentina; sie möchte von ihr wissen, was in dem Auflauf drin ist. Während sie zuvor das Essen als „heiß“ und „lecker“ bezeichnet hat, fordert sie die Kinder mit dieser Frage dazu auf, sich eingehender mit dem Essen zu beschäftigen und rahmt damit die Mahlzeit als Gesprächs- bzw. Lernsituation. Das Mädchen wartet mit ihrer Antwort ab und nimmt stattdessen einen weiteren Bissen vom Auflauf, was den Anschein erweckt, dass sie über die Frage der Fachkraft nachdenkt. Erst nach der erneuten Frage schaut sie die Fachkraft an und antwortet „Käse“. Die Antwort des Kindes fällt hier sehr leise aus, da ihr ein langes Stück Auflauf vom Mund über das Kinn hängt und sie es mit ihren Zähnen festhält. Die Fachkraft stimmt ihr hierbei zu, indem sie ihr zunickt und „Käse“ wiederholt, ohne dabei auf das auffallend lange und herunterhängende Auflaufstück einzugehen. Sie weist das Kind hier nicht zurecht, weil es mit vollem Mund spricht oder weil es den Auflauf nicht in angemessene Portionen zerkleinert hat. Trotz eines nicht ‚normkonformen‘ Verhaltens am Tisch, wartet die Fachkraft lediglich die Antwort des Kindes ab. Sie unterstreicht damit die Selbstbestimmung des Kindes, der sie höhere Bedeutung beimisst als der Durchsetzung esskultureller Normen.

Dann fragt die Fachkraft, was denn noch im Auflauf drin sei. Mit ihrem Zeigefinger zeigt sie auf etwas Bestimmtes im Auflauf des Mädchens. Die Fachkraft leitet das Kind nicht



dazu an, die Zutat herauszuschmecken, sondern das Kind soll es anhand des Erscheinungsbildes erraten. Valentina geht darauf nicht ein, da sie immer noch das lange Stück Auflauf im Mund hat und es mit ihren Zähnen zu trennen versucht. Obwohl das Zerschneiden einiges an Zeit in Anspruch nimmt und sie sich mittlerweile stark über den Tisch gebeugt hat, greift die Fachkraft weder verbal noch non-verbal in die kindlichen Handlungen ein. Mit ihrem Nicht-einschreiten vertraut sie auf die Kompetenzen des Kindes und bestätigt sie dadurch in ihrem Akteursstatus. Sie respektiert die zeitliche Taktung des Mädchens und gibt ihr die Zeit, die sie benötigt.

Sie bezieht währenddessen das andere Kind neben Valentina in die Situation ein, das ebenfalls in ihr Schälchen geschaut hat, indem sie es anblickt und dabei „Kaaar“ vorspricht. Benjamin elaboriert die Proposition, die ursprünglich an Valentina gerichtet war, und entgegnet der Fachkraft unmittelbar das Wort „Kartoffeln“. Die Fachkraft bestätigt daraufhin die Richtigkeit der Aussage, indem sie „Kartoffeln, ja“ antwortet und ihm dabei zunickt. Dass die Fachkraft das Verhalten von Valentina nicht ‚nur hinnimmt‘, sondern Verständnis dafür zeigt, dass sie auf ihre Frage nicht reagiert, zeigt sie, indem sie ihr über den Kopf streichelt und ihr Verhalten mit „Tust erst essen“ begleitet. Mit dem Wort „genau“ drückt sie aus, dass das Mädchen angemessen auf die Situation reagiert, da es nicht mit vollem Mund spricht, sondern im Gegenteil „genau“ richtig, sich „erst“ ihrem Essen widmet. Das Streicheln über den Hinterkopf dokumentiert, dass die Fachkraft dem Kind sehr feinfühlig zu verstehen gibt, dass sein Verhalten in Ordnung ist. Die Fachkraft beharrt somit nicht auf ein direktes Reagieren auf ihren Gesprächsimpuls, sondern gibt dem Kind die Zeit, das ‚Problem‘ mit dem langen Auflaufstück selbst zu lösen und „erst“ zu „essen“. Hierin zeigt sich insgesamt eine aufgelockerte Atmosphäre, die insbesondere damit zusammenhängt, dass die Fachkräfte nicht als ‚Wächter‘ der Norm agieren und damit Überwachungs- und Kontrollmechanismen wegfallen. Die Mahlzeit ist vielmehr durch eine intergenerationale konjunktive Interaktionssphäre gekennzeichnet, die „auf kollektiv geteiltem performativem, respektive handlungspraktischem, konjunktivem Wissen im Sinne eines kollektiven Gedächtnisses [beruht]“ (Nentwig-Gesemann & Gerstenberg, 2018, S. 133). Die Kinder haben hier das Vertrauen bzw. Wissen, dass nicht ‚normkonformes‘ Verhalten bzw. Orientierungsdifferenzen kommunikativ geklärt werden können und sie nicht davon ausgehen müssen, betrafft oder degradiert zu werden.

#### 5.4.4 Praktik der alltagsintegrierten Sprachförderung

##### Formulierende Interpretation:

Unmittelbar bezieht die Fachkraft den Jungen neben Valentina nochmals ein, indem sie ihn fragt: „Benjamin, weißt du, was in deinem Auflauf drin ist?“. Benjamin schaut daraufhin in sein Schälchen. Als er die Fachkraft mit offenem Mund zwar anschaut, aber ihre Frage nicht beantwortet, sagt die Fachkraft: „Kartoffeln“ und nickt dabei einmal. Sie widmet sich dann Lukas, indem sie ihn anschaut und mit einem weiteren Löffel Auflauf füttert. Kurze Zeit später sagt sie: „Zuuucchiiniiii“, wobei sie das Wort etwas in die Länge zieht und ihre Stimme gegen Ende des Wortes etwas hebt. Nach einer kleinen Pause sagt sie im gleichen Modus wie zuvor „Toomaaaateeeen“. Anschließend schaut sie Benjamin und Valentina an und sagt: „Und Käse“, wobei sie ihre Stimme dabei etwas senkt. Valentina greift danach mit ihrem rechten Daumen und Zeigefinger in ihr Schälchen und hält der Fachkraft etwas lächelnd entgegen. Die Fachkraft schaut zu Beginn auf ihre Hand, blickt dann zu Valentina und sagt lächelnd und nickend: „Das ist Käse“. Daraufhin nimmt Valentina das Stück Käse in den Mund und die Fachkraft dreht sich Lukas zu und füttert ihn mit einem weiteren Löffel Auflauf, wobei sie ihr Vorgehen mit einem „Mmmhhmmm“ begleitet. Valentina gibt ein bestätigendes „Mhm“ von sich und schaut lächelnd in ihr Schälchen, greift mit ihrer rechten Hand ihre Tasse und beginnt zu trinken. Benjamin, der währenddessen seinen Blick immer wieder von der Fachkraft zu Valentina gewechselt hat, greift nun ebenfalls zu seiner Tasse und beginnt mit dem Trinken. Die Fachkraft befüllt nun ihren eigenen Löffel mit Auflauf und sagt dabei etwas leiser, bevor sie zum Essen ansetzt: „Tut erstmal trinken, genau“.

##### Reflektierende Interpretation:

Die Fachkraft richtet sich nun an Benjamin, indem sie ihn direkt anspricht und ihm die Frage stellt „Benjamin, weißt du, was in deinem Auflauf drin ist?“. Benjamin elaboriert die Proposition dahingehend, dass er unmittelbar danach in sein Schälchen schaut. Er scheint die Antwort nicht zu kennen, denn er schaut die Fachkraft mit offenem Mund zwar an, ohne ihr jedoch eine Antwort zu geben. Die Fachkraft nimmt dies wahr und sagt: „Kartoffeln“, wobei sie seine ‚korrekte‘ Antwort von zuvor aufgreift und deren Richtigkeit non-verbal mit ihrem Zunicken bestätigt. Es scheint so, als wolle sie Benjamin etwas von seiner Verunsicherung nehmen, da sie seine zuvor korrekte Aussage aufgreift und ihm so aufzeigt, dass er bereits etwas Richtiges gesagt hat und etwas über die Zutaten im Auflauf weiß. Gleichzeitig animiert sie ihn mit ihrer direkten Frage sich weiter mit den Zutaten zu beschäftigen. Sie bleibt beim Warten auf seine Antwort nicht mit ihrem Blick auf ihn gerichtet, sondern widmet sich währenddessen dem jüngsten Kind und füttert es. Dass sie ihren Blick nicht länger auf ihm verweilen lässt, erweckt den Anschein, als wolle sie ihn nicht unter Druck setzen und ihm weitere Zeit zum Überlegen geben. Als sie jedoch bemerkt, dass Benjamin keine Antwort gibt, sagt sie etwas in die Länge gezogen das Wort „Zuuuuchiiiiiii“ und hebt zum Schluss ihre Stimme, was darauf hindeutet, dass sie mit einer Aufzählung beginnt. Sie verhindert dadurch, dass es

Benjamin unangenehm sein könnte, da alle weiterhin auf seine Antwort warten. Da sie zu bemerken scheint, dass er es nicht weiß, fragt sie auch nicht noch einmal nach. Sie verbalisiert Benjamins ‚Nicht-Wissen‘ auch nicht vor der Gruppe, sondern fängt stattdessen selbst an aufzuzählen, was im Auflauf drin ist.

Im selben Ton sagt sie anschließend „Toomaaateen“, bis sie ihre Aufzählung, den Blick auf Valentina und Benjamin gerichtet, mit gesenkter Stimme und einem kürzeren „und Käse“ beendet. Mit der Aufzählung setzt die Fachkraft eine Proposition und zeigt ihre Absicht, dass sich die Kinder eingehender mit der Mahlzeit beschäftigen sollen. Dabei bezieht sie jedoch ausschließlich die zwei älteren Kinder am Tisch ein. Während sie das jüngste Kind (Lukas) mit Ausrufen – wie „Haaaaaaammmmmmm“ kurz zuvor oder „Mmmhhmm“ in dieser Szene – anspricht, scheint sie den älteren Kindern ein Gespräch darüber zuzutrauen bzw. geht sie davon aus, dass sie über die Kompetenz verfügen (sollten), sich über die Zutaten des Essens auszutauschen. Die Kinder sollen sich mit dem Essen beschäftigen bzw. wissen, was sie zu sich nehmen. Die Fachkraft nutzt hier die Essenssituation als Lernsituation für die zwei älteren Kinder, vor allem im Hinblick darauf, dass sie sich sprachlich mit den Begriffen über das Essen auseinandersetzen. Dies wird insbesondere daran deutlich, dass sie die Kinder direkt danach fragt und darüber hinaus die Zutaten laut und deutlich ausspricht, indem sie die Begriffe – vor allem die Vokale – in die Länge zieht. Valentina greift die Aufzählung dahingehend auf, dass sie ein Stück vom Auflauf aus dem Schälchen nimmt und der Fachkraft lächelnd hinhält. Es scheint so, als ob sie sich auf den letzten Begriff „Käse“ beziehen und zeigen möchte, dass sie weiß, wie Käse aussieht bzw., dass sie Käse als solchen in ihrem Auflauf erkennen kann, was sie mit ihrem Lächeln unterstreicht. Die Fachkraft erwidert das Lächeln von Valentina und bestätigt Valentinas Handlung mit einem Nicken und der verbalen Begleitung: „Das ist Käse“. Valentina scheint sich daraufhin über ihre richtige ‚Vermutung‘ zu freuen, denn sie isst das Stück Käse auf, lächelt daraufhin in ihr Schälchen und gibt ein bestätigendes „Mhm“ von sich. Sie greift unmittelbar danach zu ihrer Tasse und beginnt mit dem Trinken. Benjamin hat während der Szenerie die Fachkraft und Valentina beobachtet und setzt nun ebenfalls zum Trinken an. Die Fachkraft kommentiert dies mit einem „Tut erstmal trinken, genau“. Dies lässt darauf schließen, dass sie bei allem ‚Lernen‘ und Reden über die Mahlzeit, das Wichtigste in dieser Situation, nämlich den Vollzug des Essens und Trinkens selbst und damit die Bedürfnisbefriedigung, nicht aus den Augen verlieren möchte. Im Vordergrund steht,

dass die Kinder „erstmal trinken“ und damit ihr Grundbedürfnis stillen, bevor sie sich weiter darüber unterhalten.

#### Formulierende Interpretation:

Kurze Zeit nach der zuvor dargestellten Szene, fragt die Fachkraft das Mädchen: „Weißt du, was das Grüne ist, Valentina? Wie das Grüne heißt?“ und zeigt dabei mit ihrem rechten Zeigefinger auf etwas in ihrem Schälchen. Valentina schaut in ihr Schälchen, während die Fachkraft ihre Hand zurückzieht und wieder ihren Löffel in der Hand hält, bevor sie einen weiteren Bissen vom Auflauf nimmt. Die Blicke von Valentina und der Fachkraft treffen sich. Valentina wartet kurz ab und sagt dann etwas leiser: „Paprika“. Die Fachkraft schüttelt daraufhin ihren Kopf und sagt: „Mhm. Zucchini“. Valentina schaut danach wieder auf ihren Teller. Die Fachkraft entgegnet ihr dabei: „Ist eine Zucchini. Paprika habe ich gar nicht reingetan heute“. Während jetzt beide wieder in ihr Schälchen schauen, sagt die Fachkraft: „Zucchini, Kartoffeln und Tomaten“. Plötzlich sagt das jüngste Kind auf dem Hochstuhl: „Tomaten“. Die Fachkraft schaut das Kind mit hochgezogenen Augenbrauen an und sagt: „Tomaten, ja. Super!“ und lächelt das Kind dabei an. Das Kind entgegnet ihr Lächeln und sagt weiter „Käse“. Die Fachkraft reagiert darauf mit „Käääsee, auch, jaaa“ und nickt dabei einmal, jedoch sehr bewusst, indem sie ihren Kopf etwas mehr nach hinten und dann wieder nach vorne beugt. Sie nimmt den Löffel von Lukas, befüllt ihn mit Auflauf und sagt, während sie ihn anblickt: „Kartoffeln“. Während sie kurz abwartet und ihm auf den Mund schaut, sagt sie dann lang und deutlich, indem sie ihre Lippen weit öffnet und jeden Buchstaben bewusst artikuliert: „Kaaaaartoooooffeeeeeelllln“. Sie wartet, bis das Kind seinen Mund öffnet, und schiebt dann den Löffel hinein. Sie legt den Löffel wieder zurück in sein Schälchen und sagt dann: „Lecker“. Sie schaut ihm dann für einen kurzen Moment beim Essen zu und lächelt ihn so an, dass ihre Zähne zu sehen sind. Sie sagt dann in die Runde gerichtet: „Ohne Fleisch“, und steht dann mit ihrem Teller auf. Sie ist daraufhin nicht mehr auf dem Bild zu sehen. Ihre Stimme ist jedoch weiterhin zu hören. Sie sagt: „Man könnte hier zum Beispiel auch Hackfleisch noch rein tun“. Während sie sich mit vollem Teller wieder an ihren Platz setzt, schaut sie die andere Fachkraft an und sagt: „Kannst auch Nudeln reinmachen, statt Kartoffeln“, und zieht dabei ihre Schultern hoch. Danach macht sie mit dem Füttern von Lukas weiter.

#### Reflektierende Interpretation:

Die Fachkraft setzt mit ihrer Frage an das Mädchen – „Weißt du was das Grüne ist, Valentina?“ – einen erneuten Impuls, sich mit dem Essen zu beschäftigen. Mit der Frage „Wie das Grüne heißt?“ sowie ihrer Zeigegeste auf etwas Bestimmtes in ihrem Teller, fokussiert sie einen bestimmten Begriff und damit insbesondere eine sprachliche Auseinandersetzung mit den Lebensmitteln. Valentina schaut daraufhin in ihr Schälchen und dann zur Fachkraft bevor sie etwas leiser „Paprika“ antwortet. Ihr kurzes Abwarten sowie ihr leiser Ton lassen vermuten, dass sie es nicht weiß und demnach eine Vermutung anstellt. Die Fachkraft entgegnet ihr hierauf ein nicht-bestätigendes „Mhm“ und begleitet ihre Aussage mit einem Kopfschütteln, wobei sie direkt – ohne weitere Nachfragen – die ‚richtige‘ Antwort „Zucchini“ anschließt. Als das Mädchen daraufhin nochmals in ihren Teller schaut, vermutlich auf das, worauf sich die Fachkraft bezogen hat, sagt diese noch

einmal: „Ist eine Zucchini“. So stellt sie sicher, dass Valentina den Gegenstand mit dem Begriff verbindet und rahmt damit die Mahlzeit erneut als Lernsituation bzw. Sprachförderung.

Mit ihrer Aussage „Paprika habe ich gar nicht reingetan heute“ stellt sie klar, dass das Kind nicht nach Paprika im Auflauf suchen muss. Der Zusatz „heute“ am Ende des Satzes impliziert, dass Paprika durchaus ein Bestandteil des Auflaufs sein könnte; auch wenn es in diesem Fall ausgelassen wurde, ist, so wird signalisiert, die Vermutung des Kindes generell berechtigt. Die Fachkraft erläutert im weiteren Verlauf, welche Zutaten sie stattdessen für den Auflauf verwendet hat, und wiederholt die Begriffe „Zucchini, Kartoffeln und Tomaten“. Mit dem Wiederholen der Begriffe initiiert sie eine Wortschatzerweiterung. Die Kinder sollen wissen, was sie zu sich nehmen und die hierzu passenden Begriffe kennenlernen bzw. verinnerlichen.

Lukas auf dem Hochstuhl elaboriert die Begriffswiederholungen der Fachkraft und wiederholt das Wort „Tomaten“. Die Fachkraft schaut das Kind daraufhin mit hochgezogenen Augenbrauen an, was darauf hindeutet, dass sie überrascht über die sprachliche Äußerung des Kindes ist. Zuvor hat sie lediglich die älteren Kinder zum Zweck der sprachlichen Auseinandersetzung über die Mahlzeit angesprochen. Sie freut sich über das kindliche Aufnehmen bzw. Elaborieren des sprachlichen Gesprächsimpulses, denn sie lächelt Lukas an und bestätigt seine sprachliche Aussage mit den Worten „Tomaten, ja“. Mit dem Zusatz „Super!“ lobt sie das Kind und unterstreicht zusätzlich ihre Begeisterung über die kindliche Sprachproduktion. Das Kind, positiv bestärkt, lächelt zurück und sagt kurz darauf „Käse“. Die Fachkraft bestätigt die Aussage mit einem demonstrativen Nicken sowie Wiederholen des Wortes „Käse“, wobei sie zur sprachlichen Verdeutlichung das Wort bewusst in die Länge zieht. Sie stimmt hierbei dem Kind zu, dass „auch“ Käse im Auflauf drin ist.

Sie rahmt die Mahlzeit als sprachliche Lernmöglichkeit, denn sie spricht die Kartoffeln als weitere Zutat im Auflauf an. Sie scheint davon auszugehen, dass das Kind das Wort „Kartoffeln“ – wie die anderen Zutaten zuvor – ausspricht, denn sie schaut dem Jungen auf den Mund. Als dies jedoch nicht passiert, wiederholt sie „Kaaaaartoooooffeeeeeellllln“, wobei sie ihren Mund weit öffnet und jeden Buchstaben – insbesondere die Vokale – bewusst und lange ausspricht. Die Art und Weise ihrer Betonung des Wortes „Kartoffeln“ dient zur Vermittlung einer richtigen Aussprache. Die Fachkraft verlangt vom Kind keine sprachliche Nachproduktion des Wortes, sondern überlässt es ihm, ob es dieses wiederholen möchte. Als das Kind stattdessen seinen Mund

zum Fortsetzen der Nahrungsaufnahme öffnet, schiebt die Fachkraft den nächsten Löffel Auflauf hinein. Sie greift das Aufsagen der Zutaten nicht mehr auf, sondern interpretiert das Schweigen des Kindes als ‚Beendigung der Lernsituation‘, legt den Löffel in sein Schälchen und sagt dazu: „Lecker“. Sie schaut dem Kind daraufhin eine Zeit lang beim Kauen zu und lächelt dabei, was ihre positive Zugewandtheit zum Kind unterstreicht. Ohne jemanden direkt anzuschauen, sondern vielmehr in die Runde gerichtet, sagt die Fachkraft dann: „Ohne Fleisch“, und steht vom Tisch auf, um sich Nachschlag vom Auflauf zu holen. Sie sagt weiter: „Man könnte hier zum Beispiel auch Hackfleisch noch rein tun“. Hier setzt die Fachkraft einen erneuten Gesprächsanreiz über das Essen, indem sie ein alternatives Rezept anspricht – in diesem Fall mit Fleisch. Sie legt so dar, dass diese Art Auflauf, wie ihn die Teilnehmenden vorfinden, nur eine Möglichkeit bzw. ein Beispiel von vielen darstellt und „noch“ weitere bzw. andere Zutaten gewählt werden „könnten“. Sie führt weitere Möglichkeiten aus, indem sie zu der anderen Fachkraft sagt: „Kannst auch Nudeln reinmachen, statt Kartoffeln“. Während dieser Aussage zieht sie ihre Schultern hoch und zeigt so, dass es eine unendliche Vielzahl unterschiedlicher Möglichkeiten und Kombinationen gibt und es demnach in gewisser Hinsicht irrelevant ist, für welche Zusammensetzung man sich entscheidet, da grundsätzlich beim Auflauf die Zutaten variiert werden können. Die Fachkraft versucht also erneut ein Gespräch über die vorliegende Mahlzeit zu initiieren. Dabei nennt sie weitere Begrifflichkeiten wie „Fleisch“ oder „Nudeln“ und erweitert so den Wortschatz hinsichtlich möglicher Zutaten für den Auflauf im Speziellen und für das Essen im Allgemeinen. Die Gesprächsimpulse setzen nicht außerhalb des Kontextes an, sondern beziehen sich auf die gegenwärtige Situation, was die primäre Rahmung der Mahlzeit unterstreicht: die alltagsintegrierte Sprachförderung.

#### *5.4.5 „Dir ist das auch schon passiert“ – Praktik des verständnisvollen Umgangs bei Missgeschicken*

##### Formulierende Interpretation:

Kurze Zeit später spielt sich folgende Szene ab:

Benjamin hält in seiner rechten Hand den Löffel und isst damit seinen Auflauf. Als er mit seiner linken Hand in den Auflauf greift, stößt er sein Glas mit etwas Flüssigkeit um. Das Glas landet horizontal auf seinem Tischset, wobei sich die Flüssigkeit wie eine 2-cm breite Linie von seinem Tischset bis zur Mitte des Tisches ausbreitet. Die Fachkraft, die rechts neben ihm an der Kopfseite des Tisches sitzt, richtet das Glas unmittelbar auf dem Tischset

des Jungen auf. Valentina schaut auf sein nasses Tischset und zeigt mit ihrem Zeigefinger darauf. Sie begleitet ihre Geste mit: „Oh, oh“ und verzieht ihre Mundwinkel nach unten. Die andere Fachkraft folgt Valentinas Fingerzeig, schaut dann in ihren Teller und fragt dann: „Eine Pfütze?“, was Valentina mit einem leisen, aber bestätigenden „Mhm“ erwidert. Valentina nimmt daraufhin Benjamins Glas von seinem Tischset und schiebt es in die Mitte des Tisches und sagt dabei: „Jetzt kriegst du kein Trinken mehr“. Unmittelbar nach der Aussage von Valentina sagt die Fachkraft: „Doch, kriegt er schon noch“, und schaut Benjamin an. Benjamin schaut seinerseits die Fachkraft an, jedoch mit heruntergezogenen Mundwinkeln, worauf er seinen Blick von ihr abwendet und zur ‚Pfütze‘ schaut. Die Fachkraft blickt in ihren Teller und sagt: „Du hast auch schon umgeschmissen, Valentina. Dir ist das auch schon passiert“. Valentina blickt zuerst zur Fachkraft, dann etwas länger zur ‚Pfütze‘ und fragt dann: „Wann?“. Die Fachkraft schaut auf ihren Teller während sie mit ihrer rechten Schulter zuckt und ihre Lippen spitzt. Als sie daraufhin „Irgendwann“ sagt, nimmt sie den nächsten Bissen Auflauf und schaut dann zu Valentina. Valentina schaut daraufhin zur anderen Fachkraft, die inzwischen eine Küchenrolle zur Hand genommen hat und die ‚Pfütze‘ aufwischt. Sowohl Benjamin als auch Valentina setzen daraufhin ihre Nahrungsaufnahme fort.

### Reflektierende Interpretation:

Die Szene beginnt mit einem Missgeschick von Benjamin, der sein Glas umstößt und dadurch eine kleine ‚Pfütze‘ auf dem Tisch verursacht. Die Fachkraft neben ihm hebt das Glas unmittelbar auf, nimmt eine Küchenrolle zur Hand und wischt mit mehreren Handtüchern die Flüssigkeit weg. Sie tut dies kommentarlos und ‚unaufgeregt‘, da sie weder das Kind anschaut noch sich an ihrem Gesichtsausdruck etwas verändert. Das Kind wird nicht gebeten die ‚Pfütze‘ selbst aufzuwischen, sondern das Säubern wird von der Fachkraft übernommen. Dadurch, dass die Erwachsenen das Missgeschick weder sanktionieren noch thematisieren, wird die ‚Situation‘ für das Kind nicht unangenehm bzw. rückt das Kind mit seinem ‚Fehler‘ nicht ‚negativ‘ in den Fokus des Geschehens. Das Umstoßen wird nicht von den Erwachsenen, jedoch von einem Kind aufgegriffen. Das Mädchen neben Benjamin deutet mit ihrem Finger auf sein nasses Tischset, was sie mit „oh oh“ begleitet. Damit drückt Valentina aus, dass Benjamin mit dem Umstoßen des Glases etwas ‚Schlimmes‘ angerichtet und demnach eventuell mit Konsequenzen zu rechnen hat. Ihr Gesichtsausdruck mit den heruntergezogenen Mundwinkeln unterstreicht diese Vermutung. Valentina fasst das Missgeschick von Benjamin – ob nun freiwillig oder unfreiwillig verursacht – als Fehlverhalten auf, das grundsätzlich (von Erwachsenen) gemäßregelt wird. Die Fachkraft greift Valentinas Aussage auf und fragt „Eine Pfütze?“. Sie bezieht sich so auf den nassen Tisch, ohne dabei auf die Ursache bzw. den Verursacher der Situation – in dem Fall Benjamin – einzugehen. Sie enthält sich einer negativen Bewertung und macht sein Missgeschick nicht zum Thema ihrer Frage, die sie ohne den Hinweis von Valentina vermutlich ohnehin nicht gestellt hätte, da sie die Szene zu Beginn zwar beobachtet, jedoch nicht kommentiert hat. Sie geht zwar auf die Reaktion

von Valentina ein, ohne jedoch ihre Vermutung, dass Benjamin gemäßregelt wird, zu bestätigen. Mit der Begriffswahl „Pfüte“ wählt sie eine verhältnismäßig neutrale Formulierung, insofern eine „Pfüte“ in der Regel nicht bewusst von Menschen verursacht wird. Dies lässt darauf schließen, dass sie hinter dem Umschütten von Benjamin keine Absicht vermutet.

Valentina bestätigt die Frage der Fachkraft mit einem „Mhm“, wobei sie unmittelbar darauf Benjamins Glas von dessen Tischset wegschiebt und ihr Vorgehen mit den Worten „Jetzt kriegst du kein Trinken mehr“ begleitet. Die Reaktion der Fachkräfte bzw. das Ausbleiben einer Sanktionierung Benjamins scheint nicht Valentina bisherigen Erfahrungen und damit verbunden ihren Erwartungen zu entsprechen, denn sie ‚übernimmt‘ nun diese Aufgabe und vermittelt Benjamin, dass er aufgrund seines ‚Fehlverhaltens‘ mit den entsprechenden Konsequenzen rechnen müsse: Da er das Glas ‚jetzt‘ umgeschüttet habe, ‚kriegt‘ er nun ‚kein Trinken mehr‘. Um dies sicherzustellen, bleibt es nicht bei ihrer verbalen Forderung, sondern sie schiebt sein Glas in die Mitte des Tisches, sodass es für Benjamin nicht mehr erreichbar ist. Dabei scheint es keine Rolle zu spielen, ob das Umschütten des Glases von Benjamin ein Versehen war oder nicht. Unabhängig davon, dass Benjamin zu ihrer Peergroup gehört, scheint es für Valentina von hoher Bedeutung zu sein, sein Verhalten nicht ohne Folgen ‚durchgehen‘ zu lassen. Die Fachkraft greift unmittelbar ein, indem sie sagt: „Doch, kriegt er schon noch“ und dabei ihren Blick auf Benjamin richtet. Es wird deutlich, dass hier zwei handlungsleitende Orientierungen, die nicht kongruent sind, aufeinandertreffen: Valentina möchte, dass Benjamins Missgeschick Konsequenzen hat, die Fachkraft will ihn für das Missgeschick nicht bestrafen. Ihr Widerspruch zu Valentinas Vorgehensweise bleibt auf der verbalen Ebene, denn sie setzt das Glas von Benjamin nicht zurück. Damit dokumentiert sich ein dialogorientierter Interaktionsmodus, da „Rahmeninkongruenzen offen zutage treten (können)“ und sowohl die Fachkraft als auch Valentina ihre „Relevanzsetzungen“ zum Ausdruck bringen und darüber „metakommunikativ“ verhandeln (Nentwig-Gesemann & Gerstenberg, 2018, S. 140). Ihre Aussage beinhaltet keine Zurechtweisung von Valentina, sondern bezieht sich lediglich auf Benjamin. Die Fachkraft nimmt ihn hier in Schutz und macht klar, dass sie keine Bestrafung – in dem Fall den Entzug des Trinkens – duldet und er demnach mit keinen Konsequenzen rechnen muss. Dass Benjamin diese Befürchtung spätestens nach der Aussage von Valentina hat, dokumentiert sich durch seine heruntergezogenen Mundwinkel. Er blickt erst zur Fachkraft und dann auf den nassen Tisch.



Der Fachkraft fällt die unangenehme Lage von Benjamin auf, denn sie sagt: „Du hast auch schon umgeschmissen, Valentina. Dir ist das auch schon passiert“. Sie scheint hier Valentinas Reaktion als Ursache für Benjamins Unwohlsein zu interpretieren, denn sie spricht Valentina direkt an und macht sie darauf aufmerksam, dass sie „auch“ schon etwas „umgeschmissen“ habe und ihr so ein Missgeschick wie bei Benjamin „auch schon passiert“ sei. Sie nimmt Benjamin hier wieder in Schutz, indem sie ihm aufzeigt, dass das auch anderen, in dem Fall Valentina, schon mal passiert ist. Sie nimmt den Druck von ihm, indem sie vermittelt, dass er nicht der Einzige ist, dem so ein ‚Fehler‘ unterläuft, und ein nasser Tisch demnach nichts Außergewöhnliches darstellt. Gleichzeitig fordert sie mit ihrer Aussage von Valentina mehr Zurückhaltung bzw. Verständnis, da sie „auch“ schon etwas „umgeschmissen“ habe und in so einer Situation sicherlich keine Bestrafung aufgrund eines Versehens erfahren wolle. Sie gibt hier zu verstehen, dass kein Kind aufgrund eines ‚Fehlers‘ ausgegrenzt oder bestraft wird, womit sie sich gleichzeitig mit ihrer Aussage für ein verständnisvolleres Miteinander einsetzt.

Valentina schaut zuerst zur Fachkraft und dann zur ‚Pfüte‘. Es hat den Anschein als würde sie überlegen, ob und wann ihr so ein Missgeschick passiert ist, denn ihr Blick verweilt länger auf dem nassen Tisch. Sie fragt daraufhin die Fachkraft: „Wann?“. Die Fachkraft erwidert: „Irgendwann“, und begleitet ihre Aussage mit einem Schulterzucken und gespitzten Lippen. Damit stellt sie dar, dass sie es nicht weiß und der genaue Zeitpunkt ohnehin keine Rolle spielt. Trotzdem geht sie sehr wohl davon aus, dass Valentina das „irgendwann“ passiert ist. Die Fachkraft führt nicht weiter aus, warum sie sich diesbezüglich so sicher zu sein scheint. Valentina beobachtet derweil die andere pädagogische Fachkraft, die immer noch mit dem Aufwischen des nassen Tisches beschäftigt ist. Sie hat auf die Aussage der Fachkraft nichts zu erwidern, was darauf zurückgeführt werden kann, dass sie irritiert ist und weiterhin darüber nachdenkt, ob ihr das tatsächlich bereits einmal passiert ist.

*Beispiel: Kleckern*

#### Formulierende Interpretation:

Es sitzen zwei pädagogische Fachkräfte und drei Kinder zum Nachmittagssnack zusammen. Eine Fachkraft verteilt Joghurt mit der Geschmacksrichtung Mango an jedes Kind. Dabei nimmt sie aus dem Joghurtglas drei Esslöffel und gibt es in eine kleine Glasschüssel. Jedem Kind steht eine Glasschüssel zur Verfügung. Sie schiebt die befüllten Schüsseln vor jedes Kind und stellt in diese noch einen Teelöffel, worauf alle Kinder

beginnen selbst den Joghurt zu löffeln. Ein Kind (Lina), das auf einem Hochstuhl sitzt, nimmt kurze Zeit später einen gut befüllten Löffel Joghurt in den Mund. Es umschließt den Löffel vollständig, jedoch fällt ihm nahezu die Hälfte auf den Latz. Die Fachkraft, die rechts vom Kind an der Kopfseite des Tisches sitzt, hat dies beobachtet. Sie beißt ihre Zähne zusammen und öffnet ihren Mund, sodass ihre Zähne zu sehen sind. Gleichzeitig zieht sie ihre Schultern nach oben und spannt ihren Hals stark an, sodass ihre Brustknochen zum Vorschein treten. Das Kind sieht die Reaktion der Fachkraft und hält den Blick mit offenem Mund und mit dem Löffel in der Hand weiter auf sie gerichtet, worauf diese sich aus der angespannten Haltung rausgeht, eine abwinkende Handbewegung macht und ihre Augen etwas schließt. Das Kind schaut kurz auf seinen Latz und blickt dann wieder zur Fachkraft. Diese umfasst daraufhin die rechte Hand des Kindes mit dem Löffel und sagt: „Sollen wir da nochmal drüber? Guck mal.“. Sie fährt mit dem Löffel einmal über den Latz bzw. über die Stelle mit dem Joghurt, begleitet das mit einem „Schup“ und rollt ihren Mund. Die Fachkraft führt den Löffel zum Mund des Kindes und sagt „So“. Das Kind öffnet den Mund, als die Fachkraft die Hand des Kindes loslässt. Das Kind schiebt dann den Löffel selbst in seinen Mund. Unmittelbar darauf nimmt sich das Kind einen weiteren Löffel Joghurt und schaut mit dem Löffel im Mund die Fachkraft an, die ihm im gleichen Augenblick zulächelt.

#### Reflektierende Interpretation:

Auch in dieser Szene stellt die Fachkraft den Kindern das Essen zur Verfügung. Die Kinder kommen während der Vorbereitung der Mahlzeit mit den Dingen nicht in Berührung. Die erwachsene Bezugsperson ist in der Position der Gebenden, während die Kinder erneut die Rolle der Empfänger einnehmen, was unmittelbar mit dem ‚Warten auf das Essen‘ verbunden ist. Sie sind demnach von der Fachkraft abhängig, denn sie ist diejenige, die den ‚Startschuss‘ zum Essen gibt, indem sie die befüllten Schüsseln vor die Kinder schiebt. Die Kinder beginnen unmittelbar nach Erhalt mit dem Löffeln des Joghurts. Die Reziprozität auf Ebene der Akte ist hier bereits ausgeprägt.

Kurze Zeit später fällt einem Kind (Lina), das auf einem Hochstuhl sitzt, Joghurt vom Löffel und landet auf seinem Latz. Die neben Lina sitzende Fachkraft hat die Szene beobachtet. Sie beißt ihre Zähne zusammen und öffnet ihren Mund, sodass ihre Zähne zu sehen sind. Außerdem zuckt sie zusammen, indem sie ihre Schultern nach oben zieht und ihren Hals so stark anspannt, dass ihre Brustknochen zum Vorschein kommen. Sie reagiert mimisch und gestisch durchaus ‚dramatisch‘ auf das verhältnismäßig ‚kleine Missgeschick‘ des Kindes. Zumindest erinnert ihr Verhalten kontextunabhängig an die Reaktion des Zusammenzuckens vor Schreck, wenn ein zerbrechlicher Gegenstand zu Boden fällt. Mit ihrer Reaktion zeigt sie, dass durch das Kleckern des Kindes ein Fehler bzw. eine unerwünschte Situation hervorgebracht wurde, die mit weitaus schlimmeren Missgeschicken – beispielsweise dem Herunterfallen eines zerbrechlichen Gegenstands – gleichzusetzen ist. Gleichzeitig wird impliziert, dass Kleckern nicht zum Essen dazugehört und somit nicht passieren bzw. vermieden werden sollte.

Lina hat die Reaktion der Fachkraft beobachtet und schaut sie weiterhin mit geöffnetem Mund an. Die Reaktion der Fachkraft hat Wirkung gezeigt, denn das Kind hört unmittelbar danach mit dem Löffeln des Joghurts auf. Durch diese Reaktion auf das Kleckern als ‚Fehler‘ wirkt das Kind verunsichert, was sich im Verharren der Körperhaltung und im Blick auf die Fachkraft mit geöffnetem Mund dokumentiert. Dadurch wirkt es so, als wisse das Kind nicht ob und wie es weitermachen soll. Es wartet eine weitere Reaktion der Fachkraft bzw. deren Erlaubnis zum Weiteressen ab. Die Fachkraft wiederum scheint ihrerseits die Verunsicherung des Kindes wahrzunehmen, denn sie löst sich aus ihrer angespannten Körperhaltung. Außerdem macht sie eine abwinkende Handbewegung und schließt dabei halb ihre Augen. Damit signalisiert sie, dass das Kleckern des Kindes letztlich doch nicht so ‚schlimm‘ war wie anfangs dargestellt. Das ‚Erstarren‘ des Kindes ruft bei ihr nun eine Reaktion hervor, die konträr zu ihrer ersten Reaktion steht. Während diese zu Beginn durch ihre angespannte Haltung durchaus ‚dramatisch‘ ausfiel, zeigt sie nun durch das lockere Abwinken, dass das Kleckern nebensächlich und damit ‚nicht der Rede wert‘ ist. Im Gegensatz zu ihrer ersten Reaktion demonstriert sie einen lockeren Umgang mit dem Missgeschick, was darüber hinaus durch ihre halb geöffneten Augen zum Ausdruck kommt. Es hat den Anschein, als erkenne sie, dass ihre (Über-)Reaktion bei Lina zu einer Verunsicherung bzw. zum Abbruch des Essens geführt hat; mit ihrer veränderten, ‚verständnisvolleren‘ Verhaltensweise hebt sie diesen Eindruck auf und revidiert so ihre Anfangsreaktion. Die Fachkraft zeigt sich hier responsiv gegenüber den Signalen des Kindes, denn sie stellt ihre erste Rahmung der Situation direkt zurück als sie die Reaktion des Kindes wahrnimmt, womit sich ein dialogorientierter, inkludierender, Interaktionsmodus dokumentiert (Nentwig-Gesemann, Walther & Munk, 2020). Sie zeigt damit klares Interesse an der Befindlichkeit des Kindes und richtet ihr Verhalten danach aus.

Das Kind schaut daraufhin auf seinen Latz bzw. auf den heruntergefallenen Klecks Joghurt und sieht da zum ersten Mal, was es ‚verursacht‘ hat. Das Kind scheint weiterhin abzuwarten, denn es richtet wieder seinen Blick zur Fachkraft, ohne seine verharrende Position zu verändern. Kurz darauf umfasst die Fachkraft die rechte Hand des Kindes, mit der es weiterhin den Löffeln hält, und sagt: „Sollen wir da nochmal drüber? Guck mal“. Sie streicht nun mit dem Löffel den Klecks Joghurt ab, was sie mit dem Ausruf „Schup“ begleitet. Die veränderte, ‚verständnisvollere‘ Reaktion auf das Kleckern hat nicht dazu geführt, dass das Kind sein Essen wieder aufnimmt. Die Fachkraft erkennt, dass das Kind auf eine Reaktion ihrerseits wartet und ergreift die Initiative, indem sie mit

ihrer Hand die Hand des Kindes und damit den Löffel umfasst und den Klecks Joghurt vom Latz des Kindes abstreicht. Zwar stellt sie die Frage „Sollen wir da nochmal drüber?“, setzt ihr Vorhaben jedoch direkt um, was darauf schließen lässt, dass sie dieses lediglich dem Kind ankündigen wollte. Obwohl sie mit ihrer Hand die Führung übernimmt und das Kind beim Abstreichen zusieht („Guck mal“), unterstreicht sie mit dem Wort „wir“, dass beide zusammen „da nochmal drüber“ gehen und verbalisiert damit ihre gemeinschaftliche Leistung. Mit ihrem Ausruf „Schup“ wird der zunächst angespannten Atmosphäre entgegengesteuert; das Abstreichen des Joghurts vom Latz verliert dadurch den Beigeschmack einer Fehlerbehebung.

Nach dem Abstreichen des Joghurts vom Latz führt die Fachkraft den Löffel zum Mund des Kindes und begleitet dies mit dem Wort „So“. Damit signalisiert sie, dass das Kind seine Nahrungsaufnahme nun fortsetzen kann. Darüber hinaus gibt sie zu verstehen, dass ihre Arbeit bzw. Hilfestellung nun abgeschlossen ist, denn als das Kind seinen Mund öffnet, lässt sie die Hand des Kindes los. Das Kind schiebt daraufhin den Löffel selbst in den Mund und macht daraufhin – wie zuvor auch – selbstständig mit dem Löffeln weiter. Nachdem sie dem Kind den Anstoß zum Weiteressen gegeben hat, überlässt sie ihm das selbstständige Essen und greift damit nur so weit wie nötig ein. Sie adressiert damit das Kind als handelndes Subjekt, das den Joghurt selbstständig und ohne Hilfestellung des Erwachsenen essen kann. Mit dem Aufheben und Verzehren des Klecks Joghurt wird gleichzeitig vermittelt, dass dieser noch essbar ist und lediglich einen ‚Umweg‘ von der Schüssel bis zum Mund genommen hat, es dementsprechend auch nicht ‚dramatisch‘ ist, dass etwas davon heruntergefallen ist. Die Fachkraft lächelt Lina bei ihrem Blickkontakt an und unterstreicht damit ihre positive Zugewandtheit zum Kind.

#### Formulierende Interpretation:

Kurze Zeit später passiert das Gleiche noch einmal. Als Lina einen weiteren Löffel Joghurt nehmen möchte, fällt ihr ein bisschen davon runter. Es ist jedoch nicht zu erkennen wo es genau hinfällt. Das Kind blickt daraufhin auf seinen Schoß. Auch das sieht die Fachkraft und beugt sich nach links, um auf den Boden zu schauen. Anschließend wandert ihr Blick auf den Schoß des Kindes. Die Fachkraft sagt dann: „Ist nicht schlimm, ist nicht schlimm“. Es ist nicht zu erkennen, was sie unter dem Tisch auf dem Schoß des Kindes macht. Sie greift jedoch an den Latz des Kindes und es wirkt so, als wische sie mit dem Latz die Hose des Kindes vom Joghurt ab. Der Latz reicht dem Kind bis zum Schoß. Während sie das tut, sagt sie: „Dafür ist der Schlabberlatz da. Sooo, ist ok“. Als das Kind den Latz und dann die Fachkraft anguckt, lässt die Fachkraft den Latz los und geht wieder in ihre gewohnte Position zurück. Sie sagt dabei: „Iss weiter“ und nickt dem Kind zu, das die Nahrungsaufnahme wieder fortsetzt.

Reflektierende Interpretation:

Ein paar Augenblicke später wiederholt sich der Vorfall erneut. Als das Kind den Löffel in Richtung seines Mundes bewegt, fällt ihm wieder ein Klecks Joghurt herunter. Vermutlich fällt es auf seinen Schoß, denn das Kind richtet seinen Blick darauf. Dieselbe Fachkraft beobachtet die Situation und folgt dem Blick des Kindes, indem sie sich etwas zur Seite neigt, um erst einmal einen Blick auf den Boden zu erhaschen. Sie scheint dort nichts zu entdecken, denn sie schaut nun auf den Schoß des Kindes. Vermutlich sieht sie auf der Hose des Kindes den Klecks Joghurt, denn sie sagt unmittelbar darauf: „Ist nicht schlimm, ist nicht schlimm“. Sie hält an ihrer veränderten, verständnisvolleren Version von Reaktion fest, die durch einen lockeren Umgang mit Missgeschicken gekennzeichnet ist. Hierbei verbalisiert sie darüber hinaus, dass Kleckern „nicht schlimm ist“ und wiederholt dies, was der Aussage noch mehr Nachdruck verleiht und einen inkludierenden, kindorientiert-responsiven Interaktionsmodus dokumentiert (Nentwig-Gesemann & Nicolai, 2015b).

Es ist zwar nicht deutlich zu erkennen, was die Fachkraft unter dem Tisch macht, jedoch ist davon auszugehen, dass sie mit dem Latz von Lina den Klecks Joghurt von deren Hose abwischt, denn sie greift danach und begleitet ihr Tun mit den Worten: „Dafür ist der Schlabberlatz da. Sooo, ist ok“. Die Fachkraft stellt klar, dass „dafür“, also für das Kleckern, der „Schlabberlatz da“ sei und es demnach völlig in Ordnung ist, wenn dem Kind solche ‚Fehler‘ unterlaufen. Es wird grundsätzlich davon ausgegangen, dass etwas ‚schiefgeht‘, was jedoch „ok“ ist, weil man durch das Tragen des Latzes „dafür“ entsprechend vorbereitet ist. Kleckern wird in dieser Szene aus einer völlig anderen Perspektive betrachtet. Während Kleckern in der Anfangssituation als ‚Fehler‘ dramatisiert wurde, den es zu verhindern gilt, gehört es nun zum Essen dazu, da grundsätzlich damit gerechnet wird. Mit der Wahl des Wortes „Schlabber-Latz“ bringt die Fachkraft dessen Funktion zum Ausdruck und stellt damit das Abwischen als relativ problemlos und unkompliziert dar, zumindest nicht als etwas, was viel Zeit in Anspruch nimmt und lange vom Essen abhalten muss, was mit den Worten „Sooo, ist ok“ unterstrichen wird. Die Fachkraft übernimmt das Abwischen der Hose und zeigt damit, dass das Kind sich vom Weiteressen nicht abhalten lassen soll. Es wirkt so, als möchte sie schnell wieder zum gewohnten Essen übergehen und das Kind und sein Missgeschick nicht mehr zum Fokus des Geschehens machen. Denn als Lina auf ihren Latz schaut und dann zur Fachkraft blickt, lässt sie den Latz los und sagt: „Iss weiter“, was ihre Intention unterstreicht, nicht mehr lange in der Situation zu verharren und damit eventuell zu

riskieren, dass das Kind (wieder) verunsichert wird und mit dem Essen aufhört. Mit ihrem Nicken bestätigt sie dem Kind noch einmal, dass es dem Joghurt auf der Hose keine (weitere) Aufmerksamkeit zu schenken braucht und damit ohne Bedenken – als wäre nichts passiert – weiteressen kann. Lina folgt der Aufforderung der Fachkraft, denn sie setzt nach kurzer Unterbrechung die selbstständige Nahrungsaufnahme fort. Die Fachkraft misst der Fortführung des Essens mehr Bedeutung bei als der Durchsetzung esskultureller Normen.

#### Formulierende Interpretation:

Wieder kurze Zeit später wiederholt sich die Szenerie. Dem Kind fällt Joghurt auf die Hose. Lina legt daraufhin den Löffel in die Schüssel, lehnt sich etwas zurück und schaut auf ihre Hose. Die Fachkraft, die das Herunterfallen nicht gesehen hat, sieht den gerichteten Blick von Lina und beugt sich erneut nach links, um auf ihre Hose schauen zu können. Die Fachkraft winkt dann mit ihrer Hand ab und sagt: „Ist nicht schlimm“. Lina schaut nun mit offenem Mund die Fachkraft an, die ihren Blick erwidert. Sie macht dann erneut die abwinkende Handbewegung. Ein anderes Kind erregt dann die Aufmerksamkeit der Fachkraft, da es „Nochmal“ ruft. Lina schaut immer noch auf ihre Hose. Die Fachkraft bemerkt das und versucht wieder mit ihrem Latz den Joghurt von ihrer Hose abzuwischen. Sie begleitet ihr Tun mit den Worten: „Ist nicht schlimm, Lina, sooo, ist nicht schlimm“. Sie lässt den Latz los und macht wieder die abwinkende Handbewegung. Sie greift jetzt zur Schüssel und zum Löffel des Kindes und sagt: „Guck, da ist noch was“. Sie kratzt noch ein bisschen Joghurt aus der Schüssel und hält den Löffel vor das Gesicht des Kindes. Das Kind sieht dies nicht, weil es noch auf seine Hose schaut. Die Fachkraft wartet drei Sekunden bevor sie sagt: „Das kann schon mal passieren“. Das Kind schaut nun hoch und beugt den Oberkörper etwas nach vorne, um den Löffel mit dem Mund zu umschließen. Die Fachkraft sagt dann: „Ach guck mal, die Eli gibt dir noch was“. Die andere Fachkraft (Eli) – die zuvor einem anderen Kind Joghurt verteilt hat – hat ihr nun währenddessen noch einen Esslöffel Joghurt aus dem Glas in die Schüssel gegeben. Die Fachkraft legt Linas Löffel wieder in ihre Schüssel zurück und sagt dabei: „Das kannst du alleine. Das kannst du doch so gut“. Das Kind nimmt daraufhin unmittelbar den Löffel in die Hand und befüllt einen weiteren Löffel mit Joghurt.

#### Reflektierende Interpretation:

Erneut fällt dem Kind während des Löffelns ein Klecks Joghurt auf die Hose. Erstmals legt Lina nach dem Kleckern den Löffel aus ihrer Hand, unterbricht die Nahrungsaufnahme und lehnt sich zur besseren Betrachtung ihrer Hose mit ihrem Oberkörper etwas zurück.

Die Fachkraft hat diesmal das Herunterfallen des Joghurts nicht bemerkt, sieht jedoch kurze Zeit später, dass Lina auf ihre Hose schaut. Sie folgt der Aufmerksamkeit des Kindes und beugt sich etwas zur Seite, um ebenfalls auf dessen Schoß bzw. Hose blicken zu können. Vermutlich sieht sie dort den heruntergefallenen Klecks Joghurt, denn sie sagt daraufhin: „Ist nicht schlimm“ und begleitet ihre Aussage mit einer abwinkenden

Handbewegung. Erneut drückt sie aus, dass das Missgeschick von Lina „nicht schlimm“ sei, und macht mit ihrem lockeren Abwinken deutlich, dass Lina dem keine (große) Aufmerksamkeit zu schenken braucht. Mit ihrer verbalen und nonverbalen Reaktion auf das Missgeschick Linas macht sie klar, dass Kleckern keiner besonderen Beachtung bedarf bzw. nicht speziell thematisiert werden muss und demnach eine Unterbrechung der Nahrungsaufnahme nicht notwendig ist. Im Vergleich zu ihrer ersten Reaktion bringt die Fachkraft mit jedem weiteren Kleckern mehr Geduld und Verständnis auf, was einen inkludierenden, kindorientiert-responsiven Interaktionsmodus dokumentiert (Nentwig-Gesemann & Nicolai, 2015b). Die (nonverbale) Reaktion der Fachkraft hat Lina nicht gesehen, denn sie hebt erst danach ihren Kopf hoch. Vermutlich wartet sie auf eine Reaktion und darauf, wie es nach dem ‚Vorfall‘ weitergeht, was sich mit ihrem zur Fachkraft gerichteten Blick und dem geöffneten Mund dokumentiert. Die Fachkraft erwidert Linas Blick und wiederholt die abwinkende Handbewegung bevor sie von einem anderen Kind abgelenkt wird. Damit zeigt sie erneut, dass das Missgeschick ‚nicht schlimm‘ ist und Lina nicht beunruhigt zu sein braucht. Die Handbewegung der Fachkraft scheint das Kind nicht dazu zu bewegen die Nahrungsaufnahme fortzusetzen, denn es schaut – als die Fachkraft kurzzeitig mit einem anderen Kind beschäftigt ist – wieder nach unten auf seine Hose.

Als die Aufmerksamkeit der Fachkraft erneut auf Lina gerichtet ist und sie bemerkt, dass diese weiterhin auf ihre Hose schaut, handelt sie wie zuvor, indem sie mit dem Latz den Joghurt von der Hose abwischt und dabei „Ist nicht schlimm, Lina, sooo, ist nicht schlimm“ sagt. Die Fachkraft nimmt wahr, dass Lina ihre ‚schmutzige‘ Hose so nicht stehen lassen kann und dies vermutlich der Grund ist, warum sie mit ihrer Nahrungsaufnahme nicht fortfährt. Dies bewegt sie dazu, mit dem Latz den Klecks Joghurt von der Hose abzuwischen und damit den Grund für die Nahrungsunterbrechung zu beseitigen. Erneut macht sie die Aussage „Ist nicht schlimm“, die sie nochmals wiederholt, wobei sie Lina direkt mit Namen anspricht, was unterstreicht, dass sie eine Verunsicherung bzw. Beunruhigung und eine damit einhergehende Essensunterbrechung – wie kurze Zeit zuvor – beim Kind vermeiden möchte. Mit ihrer Aussage „sooo“ und indem sie daraufhin den Latz loslässt, zeigt sie, dass dies eine Kleinigkeit war, die schnell und problemlos bereinigt worden ist, und sie nun wieder ungestört weiteressen kann. Sie macht daraufhin wieder die abwinkende Handbewegung, was einen weiteren Versuch markiert, dass Missgeschick von Lina als unproblematisch darzustellen.

Mit ihren Worten und körperlichen Ausführungen zeigt sie für die Ursache des Missgeschicks – also den Fehler des Kindes – kein Interesse (mehr), sondern versucht stattdessen, die Auswirkungen ‚abzumildern‘ und Lina dazu zu bewegen, mit der selbstständigen Nahrungsaufnahme fortzufahren. Als ihr das offensichtlich nicht gelingt, übernimmt sie diese Aufgabe. Sie greift nach der Schüssel und dem Löffel von Lina und sagt: „Guck, da ist noch was“. Sie lenkt damit die Aufmerksamkeit des Kindes wieder auf das Essen. Sie kratzt daraufhin noch ein bisschen Joghurt aus der Schüssel und hält den befüllten Löffel vor das Gesicht des Kindes. Es bleibt nicht beim verbalen Hinweis, sondern sie hält Lina das Essen – im wahrsten Sinne des Wortes – vor die Nase, sodass Lina fast keine andere Möglichkeit hat, als sich damit auseinanderzusetzen. Anscheinend sieht die Fachkraft keinen Grund, warum das Kind aufgrund eines ‚belanglosen‘ (bzw. „nicht schlimmen“) Vorfalles mit dem Essen aufhören sollte, was sich in ihrem entschlossenen Vorgehen dokumentiert. Mit den Worten „da ist noch was“ macht sie deutlich, dass Lina „noch“ nicht aufgegessen hat und es demnach keinen Anlass gibt das Essen zu beenden.

Lina zeigt auf die Aufforderung der Fachkraft, mal zu „gucken“, keine Reaktion und sieht außerdem nicht, dass die Fachkraft mit dem Löffel in der Hand darauf wartet sie zu füttern, denn sie schaut weiterhin auf ihre Hose. Die Fachkraft wartet anschließend drei Sekunden mit dem Löffel vor Linas Mund und sagt dann: „Das kann schon mal passieren“. Sie ergreift zwar die Initiative, indem sie nun selbst das Kind füttern möchte, jedoch macht sie vor dem Gesicht von Lina halt und versucht nicht, ihr den Löffel in den Mund zu schieben, während sie noch abgelenkt ist. Damit wird eine responsive, auf die Bedürfnisse und Orientierungen des Kindes abgestimmte Fütterpraxis sichtbar. Mit ihrer Aussage „Das kann schon mal passieren“ versucht sie verbal Linas Aufmerksamkeit wieder zu gewinnen und wählt dabei erneut verständnisvolle und beruhigende Worte. Darüber hinaus spricht sie mit der Aussage Lina nicht direkt an, sondern äußert sich verallgemeinert, was zum Ausdruck bringt, dass das grundsätzlich jedem passieren kann und demnach kein ungewöhnlich auftretendes Ereignis darstellt.

Lina wendet daraufhin ihren Blick von ihrer Hose ab und schaut hoch. Sie beugt sich unmittelbar mit ihrem Oberkörper nach vorne, um den Löffel mit ihrem Mund zu umschließen. Die Fachkraft hat gewartet bis Lina selbst hochschaut und sich nach vorne beugt und so signalisiert, dass sie mit ihrer Aufmerksamkeit wieder beim Essen und zudem bereit für die Nahrungsaufnahme durch die Fachkraft ist. Sie nimmt sich Zeit und stimmt ihr Vorgehen auf die Signale des Kindes feinfühlig ab.



In der Zwischenzeit hat eine andere pädagogische Fachkraft (Eli) – die gegenüber von Lina sitzt – einen weiteren Esslöffel Joghurt in die Schüssel von Lina gegeben. Die Fachkraft, die Lina gefüttert hat, begleitet dies mit den Worten: „Ach guck mal, die Eli gibt dir noch was“. Hierbei wird nochmals deutlich, dass die Bereitstellung und Verteilung von Nahrung über die Fachkräfte verläuft und die Kinder entsprechend darauf angewiesen sind, dass sie ihnen „noch was“ geben. Hier in diesem Fall wird mit den Worten „Ach, guck mal“ der Nachschlag als eine besondere Geste dargestellt, dem das Kind besondere Beachtung schenken darf.

Nachdem das Kind den Löffel Joghurt aufgegessen hat, legt die Fachkraft Linas Löffel wieder in deren Schüssel zurück und sagt: „Das kannst du alleine. Das kannst du doch so gut“. Es wird nun klar, dass der eine Löffel, mit dem sie das Kind kurzzeitig gefüttert hatte, den Zweck verfolgte, Lina wieder zum Essen zu bringen. Als ihr das gelungen ist, übergibt sie die Nahrungsaufnahme unmittelbar dem Kind, was sie mit der Aussage „Das kannst du alleine“ unterstreicht. Damit vermittelt sie, dass Lina ihre Unterstützung hierfür im Grunde genommen nicht benötigt. Mit dem Satz „Das kannst du doch so gut“ lobt sie Lina für ihr selbstständiges Essen und ermutigt sie weiterzumachen. Damit setzt sie Lina gegenüber das klare Signal, sich nicht länger mit dem ‚Fehler‘ zu beschäftigen bzw. sich nicht vom eigenständigen Essen abbringen zu lassen.

Lina folgt der Aufforderung der Fachkraft und scheint nun auch wieder mit ihrer vollen Aufmerksamkeit zum Essen zurückgekehrt zu sein, denn sie greift nach dem Löffel und macht mit dem selbstständigen Löffeln weiter.

#### Formulierende Interpretation:

Einige Augenblicke später blickt die gegenüber sitzende Fachkraft (Eli) zum Kind. Linas Mund und Kinn sind mittlerweile größtenteils mit Joghurt verschmiert. Die Fachkraft beginnt zu grinsen und sagt dann: „Super machst du das, Lina“. Das Kind blickt von der Schüssel zur Fachkraft hoch. Es entgegnet Eli ein langes: „Mmmhhmm“. Beide Fachkräfte fangen daraufhin laut an zu lachen. Das Kind lächelt und blickt wieder zur Schüssel. Die Fachkraft neben dem Kind sagt mit einem Lächeln: „Sie isst das aber auch gerne“.

#### Reflektierende Interpretation:

Die gegenüber sitzende Fachkraft (Eli) richtet einige Augenblicke später ihren Blick auf Lina und beobachtet sie eine kurze Zeit beim Löffeln, bevor sie anfängt zu grinsen. Vermutlich liegt es daran, dass Linas Mund und Kinn mittlerweile größtenteils mit Joghurt verschmiert sind. Die Fachkraft sagt dann: „Super machst du das, Lina“. Lina erhält ein weiteres Lob für ihre Selbstständigkeit. Die Fachkraft bestärkt sie in ihrem

Vorgehen und erteilt ihr die Anerkennung dafür, dass sie – ohne Unterstützung – alleine isst. Das verschmierte Gesicht von Lina scheint die Fachkraft zwar zu amüsieren, sie geht jedoch nicht darauf ein. Es wird über die gesamte Szene nicht thematisiert, was zeigt, dass die Fachkräfte die Kinder gewähren lassen bzw. das Thema grundsätzlich für sie kein Problem darstellt. Obwohl dem Kind mehrere Male Joghurt heruntergefallen und es nun größtenteils verschmiert ist, wird Lina gelobt, wodurch die Anerkennung noch bedeutsamer erscheint. Dadurch fokussiert die Fachkraft nicht die ‚Fehler‘, sondern hebt das positiv hervor, was dem Kind gelingt. Hierin zeigt sich deutlich, dass nicht die Einsozialisierung in esskulturelle Normen die primäre Rahmung der Mahlzeit bildet, sondern das selbständige Essen des Kindes.

Lina hebt nach der Aussage der Fachkraft ihren Kopf hoch und entgegnet ihr ein langes: „Mmmhhmm“, womit sie ihren Genuss über den Joghurt und eventuell über die Freude des Lobs ausdrücken möchte, was die Fachkräfte sehr amüsiert, denn sie fangen laut an zu lachen. Das Kind lächelt die Fachkraft Eli an und schaut dann wieder nach unten zur Schüssel, was ihren Fokus auf das Essen zum Ausdruck bringt. Die Fachkraft neben dem Kind sagt daraufhin mit einem Lächeln: „Sie isst das aber auch gerne“, womit sie Linas Lust am Joghurt verbalisiert und darin unter anderem das selbständige Essen begründet sieht. Die Szene findet so in aufgeheiteter Atmosphäre ihren Abschluss.

#### *5.4.6 Praktik der Klärung von Missverständnissen*

##### Formulierende Interpretation:

Wieder sitzen Valentina, Benjamin, Lukas und die zwei pädagogischen Fachkräfte in der gleichen Sitzordnung – wie in der weiter oben beschriebenen Szene – beim Mittagessen. Inmitten der Situation beginnt Benjamin leicht zu husten, worauf sich Valentina mit ihrem Oberkörper leicht nach rechts zu ihm neigt und ihm ein paar Mal mit ihrer rechten Hand leicht auf seinen oberen Rücken klopft und ihr Tun mit der Aussage: „So macht man’s“ begleitet. Die Blicke der beiden treffen sich, wobei Benjamin Valentina mit offenem Mund anschaut. Beim letzten Klopfen auf den Rücken dreht sich die links neben Valentina sitzende Fachkraft um, die zuvor Lukas zugewandt war. Beim ersten Blick auf das Geschehen rollt sie ihren Mund und streichelt einmal mit ihrer rechten Hand über Valentinas Oberarm und sagt mit einer ruhigen Stimme: „Oh, das macht man aber nicht“, wobei sie kurz vorher Benjamin angeschaut hat. Beide Kinder blicken nun zur Fachkraft, die ihrerseits Valentina mit offenem Mund und hochgezogenen Augenbrauen anschaut. Daraufhin streichelt die Fachkraft mit ihrer Hand mit kreisenden Bewegungen über Valentinas Rücken und sagt dann weiter: „So macht man. Streicheln, aber nicht schlagen“. Valentina schaute währenddessen mit offenem Mund und gerunzelter Stirn zur Fachkraft und dann zu Benjamin und äußerte etwas, was jedoch nicht zu verstehen ist. Valentina klopft nochmal auf den Rücken von Benjamin, wobei ihr Blick jetzt auf die Fachkraft gerichtet ist. Die Fachkraft sagt daraufhin: „Ach so, wenn jemand Husten hat, ja gut, das

stimmt, ja! Da hast du recht!“. Sie begleitet ihre Aussagen mit zweimaligem Nicken und hochgezogenen Augenbrauen. Sie fährt fort, indem sie sagt: „Wenn einer hustet, doch, wenn man sich verschluckt hat, wenn man da, oh, steckt was im Hals“. Sie legt nun ihre rechte Hand auf die Brust, zieht ihre Augenbrauen nach unten und hustet einmal und sagt weiter: „Dann tut man da draufschlagen“ und klopft Valentina ein paar Mal leicht auf den oberen Rücken. Sie schaut Valentina an und sagt: „Das stimmt, gut Valentina!“, und lächelt sie an, wobei sie mit ihrem Zeigefinger Valentinas Ellenbogen antippt. Valentina erwidert ihr Lächeln so, dass ihre Zähne zu sehen sind. Die Fachkraft sagt danach: „Dann geht das wieder raus“, wobei sie hierbei ihre Hand auf ihren Hals legt und sie dann ruckartig von sich wegbewegt. Valentina fragt daraufhin: „Und dann?“, worauf ihr die Fachkraft erwidert: „Dann muss man nicht mehr husten“. Sie widmet sich wieder Lukas, indem sie den Löffel aus seiner Schüssel nimmt. Während sie in die Schüssel schaut und den Löffel mit Essen befüllt, gibt sie ein bestätigendes „Mhm“ von sich, nickt einmal und sagt weiter: „Da hast du recht gehabt“. Sie blickt nun noch einmal zu Benjamin und Valentina, bevor sie mit dem Weiterfüttern des Kindes fortfährt. Sowohl Benjamin, der das Geschehen wortlos mitverfolgt und seinen Blick nach dem Klopfen konstant auf die Fachkraft gerichtet hat, als auch Valentina nehmen die Nahrungsaufnahme wieder auf.

### Reflektierende Interpretation:

Die Szene beginnt mit einem Husten von Benjamin, das von Valentina unmittelbar registriert wird und sie zum Handeln bewegt. Sie ‚antwortet‘ auf das Husten von Benjamin, indem sie sich mit ihrem Oberkörper nach vorne beugt und ihm ein paar Mal leicht auf den Rücken klopft. Für Valentina scheint ihr Handeln eine angemessene Reaktion auf die Situation zu sein, denn sie begleitet ihr Tun mit den Worten „So macht man’s“. Ihre verbale ‚Begründung‘ für ihr Vorgehen macht deutlich, dass aus ihrer Sicht ihre Reaktion keine subjektive Interpretation ist, sondern eine gängige Praxis im Falle eines Verschluckens darstellt. Ob Benjamins Husten tatsächlich auf ein Verschlucken zurückzuführen ist, ist fraglich, denn er hat vor dieser Szene nichts gegessen oder getrunken. Benjamin kommentiert Valentinas Vorgehen nicht. Er schaut sie lediglich mit offenem Mund an, was so interpretiert werden kann, dass ihr Eingreifen für ihn nicht nachvollziehbar erscheint.

Die Fachkraft neben Valentina, die zuvor Lukas zugewandt war und das Geschehen nicht verfolgt hat, greift beim ersten Blick auf das Rückenklöpfen unmittelbar ein. Sie erregt unverzüglich Valentinas Aufmerksamkeit, die noch Benjamin zugewandt war, indem sie ihr einmal über den Oberarm streichelt und mit ihrem körperlichen Auf-sich-aufmerksam-machen die Dringlichkeit einer Zurechtweisung signalisiert. Sie rollt ihren Mund und macht dabei einen überraschten Gesichtsausdruck. Mit dem Ausruf „oh“ unterstreicht sie ihre überraschte bzw. schockierte Reaktion auf das Verhalten von Valentina. Dass sie Valentinas Vorgehen als falsch bzw. als böse Absicht einschätzt und ihr einen nicht begründbaren körperlichen Übergriff auf Benjamin unterstellt, wird dahingehend, wenn sie darüber hinaus mit den Worten „das macht man aber nicht“

fortfährt. Vermutlich bestärkte sie der Blick von Benjamin, der Valentina mit offenem Mund anschaut und so den Eindruck erweckt, ihr Verhalten nicht einordnen zu können. Indem sie Valentina und ihr Vorgehen nicht direkt anspricht, sondern die Worte „man“ [also hier Valentina] und „das“ [nämlich auf den Rücken zu klopfen] wählt, weist sie Valentina nicht direkt zurecht, macht jedoch klar, dass ihr Verhalten keine gängige bzw. erwünschte Praxis darstellt. Ihr Blick auf Valentina mit geöffnetem Mund unterstreicht ihre Irritation. Gleichzeitig vermittelt sie durch ihren prompten Eingriff in die Situation, dass sie ein ungerechtes bzw. unangemessenes Verhalten nicht duldet.

Mit ihrer Aussage „So macht man. Streicheln, aber nicht schlagen“ wird deutlich, von welchen Absichten sie bei Valentina ausgeht und wie sie das Klopfen gedeutet hat. Die Fachkraft geht ohne vorher in die Interaktion zwischen Benjamin und Valentina involviert gewesen zu sein und ohne nachgefragt zu haben, davon aus, dass Valentina Benjamin bewusst auf den Rücken schlägt. Sie bringt nicht in Erfahrung, was sich im Vorfeld zugetragen hat oder was die Beweggründe von Valentina sind. Mit ihrer Aussage „So macht man“ drückt sie keinen konkreten Vorwurf aus und fordert Valentina auch nicht direkt auf, das ‚Schlagen‘ auf den Rücken von Benjamin zu unterlassen, sondern formuliert mit „man“ eine allgemein für alle verbindlich geltende Verhaltensregel. Die Fachkraft verzichtet – trotz ihrer Annahme, dass Valentina Benjamin schlägt – auf eine direkte Maßregelung und Zurechtweisung und bleibt insgesamt in ihrer Stimme und Körperhaltung ruhig. Sie ermahnt oder bestraft sie nicht, sondern nutzt stattdessen das ‚Negativbeispiel‘ von Valentina und setzt dem ihr Verhalten sowohl verbal als auch körperlich als positives Beispiel für Umgangsformen konträr entgegen, indem sie Valentina sanft über den Rücken streichelt und ihr Tun dabei mit den Worten „Streicheln, aber nicht schlagen“ kommentiert. Mit der Gegenüberstellung der Begriffe „streicheln“ einerseits und „schlagen“ andererseits formuliert sie die Unterstellung, dass Valentina Letzteres praktiziert hat; sie vergleicht damit die ‚richtige‘ Verhaltensnorm, die „man“ „so macht“ [streicheln], mit dem ‚falschen‘ Verhalten von Valentina [schlagen], was sie – aufgrund ihrer ‚falschen‘ Interpretation – zwangsläufig ins Unrecht setzt. Gleichzeitig zeigt sie ohne (direkte) Anklage eine andere Form des Umgangs, indem sie selbst mit gutem Beispiel vorangeht und dem Mädchen mit kreisenden Bewegungen sanft über den Rücken streichelt.

Valentina schaute währenddessen die Fachkraft und Benjamin mit geöffnetem Mund und gerunzelter Stirn an, was darauf zurückgeführt werden kann, dass sie die Reaktion nicht versteht und demnach irritiert ist. Sie äußert etwas, was jedoch nicht deutlich zu verstehen

ist. Es scheint so, als möchte Valentina die Situation aufklären, denn sie klopft Benjamin noch einmal auf den Rücken, und sieht dabei die Fachkraft an, als wolle sie ihr zeigen, was sie gemacht und vor allem, wie sie es gemeint hat.

Die Szene zeigt einen Wechsel von einer habituellen Reziprozität (Nentwig-Gesemann & Nicolai, 2017, S. 72), zu einer reflexiven Reziprozität, die vor allem bei Missverständnissen zum Tragen kommt: Eine Reziprozität der Akte, also eine Verständigung „im Medium des Selbstverständlichen“ (Nentwig-Gesemann & Gerstenberg, 2018, S. 138) im Rahmen des konjunktiven Wissen ist nicht mehr möglich und muss auf der Ebene der Perspektiven erst hergestellt werden. „Die Akteure verstehen sich nicht intuitiv, sondern müssen sich kommunikativ verständigen, indem sie einander befragen und Deutungen aushandeln“ (Nentwig-Gesemann & Nicolai, 2017, S. 72). Die Rahmeninkongruenz zwischen Valentina und Fachkraft kann „explizit, das heißt metakommunikativ, verhandelt werden“ (Nentwig-Gesemann & Gerstenberg, 2018, S. 140). Dies geschieht in einem dialogorientiertem Interaktionsmodus, der durch ein „zurückstellen“ sowie „um- und neudenken“ der Rahmung seitens der Fachkraft angewiesen ist (Nentwig-Gesemann & Nicolai, 2017, S. 72).

Die Fachkraft scheint die Aussage von Valentina und ihre erneute Ausführung verstanden zu haben, denn sie sagt: „Ach so, wenn jemand Husten hat, ja gut, das stimmt, ja! Da hast du recht!“. Die Fachkraft kann nun nachvollziehen, dass Valentinas Klopfen auf Benjamins Husten zurückzuführen ist. Sie gibt ihr Zuspruch für ihr Handeln in dieser Situation, was mit den Aussagen „das stimmt“ und „da hast du recht“ zum Ausdruck kommt. Sie unterstreicht die Richtigkeit des Handelns auch nonverbal, indem sie ihre Aussagen mit zweimaligem Nicken und hochgezogenen Augenbrauen besonders betont. Die Fachkraft spielt daraufhin die Situation des Verschluckens und den damit verbundenen Hustenanfall durch, indem sie sagt: „Wenn einer hustet, doch, wenn man sich verschluckt hat, wenn man da, oh, steckt was im Hals“. Sie ‚spielt‘ den Fall des Verschluckens selbst, indem sie ihre rechte Hand auf die Brust legt, ihre Augenbrauen nach unten zieht und einmal hustet. Gleichzeitig spielt sie das richtige Handeln in dieser Situation, indem sie Valentina ein paar Mal leicht auf den oberen Rücken klopft und sagt: „Dann tut man da draufschlagen“. Sie verwendet hierbei den Begriff des ‚Schlagens‘, den sie im Vorfeld als negative Gegenüberstellung des ‚Streichelns‘ verwendet hat. Es hat den Anschein, als wolle sie darstellen, dass das Ausführen eines im Grunde nicht normgerechten Verhaltens in dieser Situation durchaus berechtigt bzw. angebracht und damit situationsabhängig ist. Damit stellt sie auch dar, dass Valentina die Situation richtig

eingeschätzt und angemessen reagiert hat. Dies unterstreicht sie weiter mit der Aussage: „Das stimmt, gut, Valentina!“. Damit lobt die Fachkraft Valentinas ‚richtiges‘ Verhalten und bestärkt dies zudem nonverbal mit einem Lächeln sowie einem bestätigenden Tippen auf den Ellenbogen des Kindes. Vermutlich möchte die Fachkraft unter anderem durch Anerkennung und Lob ihre voreilige Beschuldigung Valentina gegenüber wiedergutmachen. Zwar ist es nicht Gegenstand ihrer Ausführungen, dass sie selbst die Situation falsch interpretiert und Valentina damit ins Unrecht gesetzt hat. Jedoch gibt sie nach Aufklärung der Situation („Ach so [...] ja gut“) zu verstehen, dass ‚Schlagen‘ nicht per se als falsches Verhalten abgestempelt werden kann und je nach Situation – zum Beispiel „wenn jemand Husten hat“ – durchaus berechtigt ist. Valentina scheint das Lob nach dem Missverständnis gut zu tun, denn sie lächelt so zurück, dass ihre Zähne zu sehen sind.

Die Fachkraft spinnt die Situation weiter, indem sie sagt: „Dann geht das wieder raus“ und erzählt so, warum das Schlagen auf dem Rücken beim Verschlucken überhaupt sinnvoll ist und was es letztendlich bewirkt. Sie unterstreicht dies, indem sie ihre Hand auf ihren Hals legt und sie dann ruckartig von sich wegbewegt und so zeigt, wie durch das Schlagen das Verschluckte „wieder“ rauskommt. Durch das verbale und nonverbale Durchspielen der Situation vom ‚Verschlucken‘ über das ‚Husten‘ und das ‚Schlagen auf den Rücken‘ bis zum ‚Herauskommen des Verschluckten‘ stellt sie das Geschehen in einer chronologisch richtigen Reihenfolge dar und trägt somit zum Verständnis der Situation bei. Dies gilt vor allem für Benjamin, der Valentinas Klopfen anscheinend nicht nachvollziehen konnte und die gesamte Szenerie wortlos mitverfolgt hat.

Valentina erkundigt sich daraufhin, wie es weitergeht, indem sie fragt: „Und dann?“. Die Fachkraft erwidert: „Dann muss man nicht mehr husten“. Dies scheint ihr Abschlusssatz zu dieser Situation zu sein, denn sie widmet sich wieder Lukas auf dem Hochstuhl, indem sie den Löffel aus seiner Schüssel nimmt. Während sie den Löffel mit Essen befüllt und ihr Blick auf die Schüssel gerichtet ist, wirkt es so, als denke sie über das Geschehene nach, denn sie gibt ein bestätigendes „Mhm“ von sich, nickt einmal und sagt weiter: „Da hast du recht gehabt“. Ohne dies konkret auszudrücken, gibt sie – mit der Formulierung, dass Valentina „recht gehabt“ habe – zu, dass sie selbst im Unrecht war. So wird der Eindruck vermittelt, als drücke sie zumindest indirekt aus, dass es ihr leidtut, ohne sich jedoch zu entschuldigen. Obwohl sie Valentina bereits für ihr Verhalten gelobt und ihr „recht“ gegeben hat, unterstreicht sie mit ihrem nochmaligen Wiederholen, dass ihr die Richtigstellung wichtig zu sein scheint und bestärkt sie damit nochmals. Die Szene

schließt damit ab, dass die Fachkraft noch einmal zu Benjamin und Valentina blickt, bevor sie mit dem Weiterfüttern des Kindes fortfährt und alle anderen mit dem Essen weitermachen.

#### 5.4.7 Praktik des Quatschmachens

##### Formulierende Interpretation:

Als sich die Mittagsmahlzeit dem Ende zuneigt und eine Fachkraft aufsteht, um die Waschlappen zu holen, haben alle außer Valentina ihre Nahrungsaufnahme bereits beendet. Valentina schaut zur Fachkraft und sagt: „Dann dunkel ist, kommt der Sandmann“. Die Fachkraft, die immer noch links neben ihr am Tisch sitzt, entgegnet ihr zulächelnd: „Der Sandmann kommt gleich, ja“. Valentina sagt weiter: „Und dann kann man schlafen“, während sie ihren Kopf etwas zur Seite neigt. Die Fachkraft sagt dann: „Und bei uns kommt immer das Schlafsöckchen, ja?“. Sie fährt fort, jedoch in einem etwas leiseren Ton: „Und der streicht dann so drüber“. Sie begleitet ihre Worte, indem sie Valentina einmal mit ihrer rechten Hand langsam über den Kopf streichelt, worauf sich beide dann so zulächeln, sodass ihre Zähne zu sehen sind. Die Fachkraft streichelt sie daraufhin wieder, wobei sie ihr mit ihrer Hand langsam über das Gesicht fährt und sich Valentinas Augen dabei schließen. Sie begleitet ihre Geste in einem höheren Ton mit den Worten: „Und dann schläft die Valentina ein. Oder?“, wobei sie die Worte dabei etwas in die Länge zieht. Valentina und die Fachkraft lächeln sich wieder an, als Benjamin – der die Szenerie zwischen den beiden beobachtet hat – nun sich selbst über das Gesicht streichelt und seine Augen schließt. Benjamin lächelt nun auch und blickt zur Fachkraft, die lächelnd seinen Blickkontakt aufnimmt. Valentina sagt daraufhin, jedoch mit vielen Pausen dazwischen: „Und dann kommt... ein... so ein... große... größer... ein großer Löwe“. Sie breitet ihre Arme dabei nahezu vollständig horizontal aus und schaut mit gerunzelter Stirn und heruntergezogenen Augenbrauen durch den Raum. Sie sagt dann weiter „Hier“ und zeigt mit ihrem rechten Zeigefinger auf einen bestimmten Punkt gegenüber von ihr. Die Fachkraft schaut daraufhin Valentina mit weit aufgerissenen Augen an und atmet dabei demonstrativ laut ein, während sie mit ihrem Oberkörper etwas zurückgeht. Sie sagt dann: „Oh nein! Ein Löwe?! In den Schlafraum?“. Daraufhin nickt Valentina ihr mit gerunzelter Stirn und niedergezogenen Augenbrauen zu. Die Fachkraft erwidert mit einem etwas lauterem Ton und zusammengekniffenen Augenbrauen: „Neeiinn! Da pass’ ich auf, dass der nicht reinkommt. Da sag’ ich: Geh weg, du Löwe! Du darfst hier nicht rein!“. Sie begleitet den letzten Satz mit erhobenem wedelndem Zeigefinger. Die Fachkraft führt weiter fort: „Dann schimpf’ ich mit dem ganz doll“. Valentina zieht nun ihre Augenbrauen hoch und sagt nun selbst mit erhobenem Zeigefinger: „Nur Pferd darf rein“. Die Fachkraft hackt nach und fragt: „Wer darf rein? Ein Pferd?“, worauf Valentina ihr zunickt. Die Fachkraft zieht dann ihre Augenbrauen hoch und sagt: „Ooouuu! Ein Pferd ist aber ganz schön groß!“. Valentina hüpfte zwei Mal von ihrem Stuhl, hält ihre Arme vor ihrem Oberkörper hoch und sagt mit einem Lächeln: „Und dann kann man reiten“. Die Fachkraft sagt darauf: „Na, da tun wir doch schlafeen“. Sie beugt sich so vor Valentina, dass sich fast ihre zwei Köpfe berühren. Beide schauen sich an und fangen an zu lachen. Die Fachkraft schiebt sich dann mit ihrem Drehhocker zu Lukas auf dem Hochstuhl und beginnt seinen Mund mit einem nassen Waschlappen zu säubern. Valentina sagt dann: „Dann kann man mit Pferd schlafen“, und nimmt eine Schlafposition ein, indem sie ihren Kopf in ihre rechte Handinnenfläche legt. Sie sagt: „Ein kleines Pferd“ und nimmt daraufhin ihren letzten Bissen Auflauf und trinkt ihr Glas aus. Die Fachkraft sagt daraufhin: „Ein kleines Pferd? Achsoooo“, und lächelt Valentina an. Sie wischt nun Lukas’ Hände ab, schaut ihn

lächelnd an und sagt: „Ein kleines, kleines Pony. Stimmt's, Lukas?“. Das Kind schaut sie an, worauf die Fachkraft wiederum lächelnd sagt: „Ja? Bist du satt? War's gut?“. Valentina hat währenddessen ihr Lätzchen ausgezogen und putzt sich nun mit ihrem Waschlappen den Mund ab. Die Fachkraft schiebt sich zu ihrem gewohnten Platz zurück als Valentina beginnt sich mit dem Waschlappen ihre Ohren zu putzen. Die Fachkraft nimmt ihr daraufhin den Waschlappen weg und sagt: „Doch nicht die Ohreeren“, worauf beide zu lachen beginnen. Die Fachkraft wischt ihr nun langsam den Mund ab und sagt: „Den Mund! Hast du mit den Ohren gegessen?“. Valentina sagt lächelnd: „Ein Ohr hat auch gegessen“, worauf die Fachkraft sagt: „Ja? Das Ohr hat auch gegessen?“. Beide fangen wieder an zu lachen. Die Szene schließt damit ab, dass die Fachkraft Valentinas Hände abwischt und sagt: „Sooo. Jetzt können wir singen“.

### Reflektierende Interpretation:

Valentina sagt zu Beginn der Szene zur Fachkraft: „Dann dunkel ist, kommt der Sandmann“. Vermutlich spricht sie eine für sie vertraute Abfolge an und setzt sich bereits mit dem nächsten Teil des Skripts gedanklich auseinander. Dieses Skript beinhaltet, dass Valentina beim Schlafenlegen vermutlich eine dunkle bzw. abgedunkelte Umgebung erfährt und der Sandmann „kommt“. Die Fachkraft greift ihre Aussage auf und entgegnet ihr lächelnd: „Der Sandmann kommt gleich, ja“. Sie bestätigt zum einen, dass nach dem Essen „gleich“ das Schlafenlegen folgt und damit auch ihre Skriptreihenfolge und zum anderen, dass der Sandmann Bestandteil des Schlafengehens ist.

Valentina sagt daraufhin: „Und dann kann man schlafen“, während sie ihren Kopf etwas zur Seite neigt und so ihre Aussage nonverbal unterstreicht. Sie stellt dar, dass abschließend, also wenn das Essen vorbei und es dunkel ist und wenn „dann“ der Sandmann kommt, „man schlafen“ kann. Die Fachkraft sagt dann: „Und bei uns kommt immer das Schlafsöckchen, ja?“. Sie spricht damit vermutlich einen Bestandteil des Rituals des Zubettgehens in der Einrichtung an. Dabei wird nicht klar, ob das „Schlafsöckchen“ den Sandmann ersetzt oder ergänzt, da sie die Worte „bei uns“ äußert und Valentina vielleicht die Funktion des Sandmannes von zu Hause kennt.

Die Fachkraft sagt in einem etwas leiseren Ton weiter: „Und der streicht dann so drüber“ und streichelt dabei Valentina langsam einmal mit ihrer Hand über den Kopf. Die Fachkraft stellt mit ihrer verbalen und nonverbalen Aufführung das Verhalten beim Schlafenlegen dar. Dies impliziert, dass grundsätzlich leiser gesprochen wird und die Bewegungen bzw. Berührungen langsamer und sanfter werden. Die Fachkraft stellt ihre Stimme und ihren körperlichen Ausdruck sehr schnell und feinfühlig ‚themenabhängig‘ um und bezieht die Kinder in die Situation ein, indem sie beispielsweise – hier stellvertretend für das Schlafsöckchens – dem Kind sanft über den Kopf streichelt. Ihre Bewegungen bzw. das Über-den-Kopf-Streicheln sind dabei sehr langsam und behutsam



und werden von ihr angekündigt bzw. verbalisiert. Sie sind für die Kinder vorhersehbar bzw. nachvollziehbar, da sie nicht abrupt aus dem Kontext heraus rasch vollzogen werden. Dies scheint Valentina zu entsprechen, denn sie lächelt – wie die Fachkraft – so, dass ihre Zähne zu sehen sind. Daran ist zu erkennen, dass eine liebevolle Atmosphäre zwischen Kind und Fachkraft besteht. Diese greift das Lächeln dahingehend auf, dass sie es als einen weiteren Anstoß sieht, mit Valentina in Interaktion zu bleiben, denn sie streichelt sie ein weiteres Mal. Sie streichelt Valentina langsam über das Gesicht, sodass sie automatisch ihre Augen schließt. Die Fachkraft bleibt beim ‚Nachspielen‘ der Situation ‚Schlafen‘, womit zwangsläufig das Schließen der Augen einhergeht. Auch diese Geste verbalisiert sie, indem sie sagt: „Und dann schläft die Valentina ein. Oder?“. Auch hier ‚passt‘ die Körperbewegung mit der verbalen Aussage, beinhaltet die Aussage doch das, was sie auch tut, nämlich ihre Augen zum Schlafen zu schließen, was das Verhalten für das Kind nachvollziehbar macht. Diese verbale Begleitung ist hier ebenfalls – in einer etwas höheren Tonlage und ausgedehnter – feinfühlig auf die ‚Schlafsituation‘ abgestimmt. Obwohl sie dem Kind über das Gesicht fährt, wirkt es nicht aufdringlich, da die Bewegungen langsam vollzogen werden und die Berührungen zärtlich sind. Dass Valentina das Verhalten der Fachkraft nicht als Grenzüberschreitung empfindet, wird durch ihr Lächeln erkennbar.

Anscheinend angesteckt durch die Beobachtungen der freudigen Interaktion zwischen Fachkraft und Valentina, greift nun Benjamin die Geste der Fachkraft auf und ahmt sie nach. Auch er fährt sich mit seiner Hand über das Gesicht, schließt dabei die Augen und blickt dann lächelnd zur Fachkraft, die seinen Blickkontakt ebenfalls mit einem Lächeln erwidert. Darin dokumentiert sich eine gelockerte und freudige Gesprächsatmosphäre, bei der jeder gesehen wird und sich einbringen kann. Es scheint ein guter Nährboden für kindliche Beiträge zu sein, denn Valentina setzt erneut eine Proposition, indem sie mit vielen Pausen dazwischen sagt: „Und dann kommt... ein... so ein... große... großer... ein großer Löwe“. Sie breitet dabei ihre Arme nahezu vollständig horizontal aus und schaut mit gerunzelter Stirn und heruntergezogenen Augenbrauen durch den Raum. Es scheint, als ringe sie nach passenden Worten, denn sie macht einige lange Pausen. Außerdem erweckt ihr Umhersehen durch den Raum sowie das Stirnrunzeln und das Herunterziehen der Augenbrauen den Eindruck, als ob sie nachdenke bzw. darüber hinaus die Befürchtung habe, dass ein gefährlicher Löwe eindringen könnte. Das Kind hat die Möglichkeit sich sowohl sprachlich als auch körperlich ‚auszudehnen‘. Sie nimmt bei

ihrer Aussage einen größeren Bewegungsradius ein, indem sie ihre Arme weit ausbreitet, womit sie die enorme Größe des Löwen unterstreichen möchte.

Obwohl ihre Aussage durch die Pausen etwas Zeit in Anspruch nimmt, unterbricht die Fachkraft sie nicht oder versucht nicht, ihre Worte zu antizipieren. Sie wartet geduldig, bis Valentina ausgesprochen hat. Auch leitet die Fachkraft das Kind nicht dazu an, weiter zu essen, obschon Valentina die Einzige am Tisch ist, die noch nicht fertig ist. Damit gibt sie dem Kind den Freiraum, sich auszudrücken und vermittelt so, dass sich Erwachsene und Kinder als gleichwertige Gesprächspartner begegnen. Gleichzeitig signalisiert sie, dass Gespräche ein grundsätzlicher Bestandteil von Mahlzeitsituationen sind und es angemessen ist, sich entsprechend Zeit für sie zu nehmen. Die Fachkraft ‚gewährt‘ nicht nur die verbale und nonverbale Ausbreitung, sondern reagiert kindgerecht darauf und setzt weitere Impulse zur Weiterführung der Konversation: Als das Kind „Hier“ sagt und auf einen bestimmten Punkt mit ihrem Zeigefinger deutet, ‚reagiert‘ die Fachkraft schockiert, indem sie ihre Augen weit aufreißt, laut einatmet und etwas mit ihrem Oberkörper zurückweicht. Damit verneint sie die Aussage nicht oder stellt sie als Unfug dar, sondern geht einführend mit entsprechenden Körperreaktionen (weit aufgerissene Augen, Schnappatmung etc.) auf die Befürchtung von Valentina ein, dass ein Löwe in die Einrichtung eindringen könnte. Sie begleitet ihr nonverbales Verhalten passend mit den Worten „Oh nein! Ein Löwe?! In den Schlafräum?“ . Valentina scheint besorgt zu sein, denn sie nickt ihr mit gerunzelter Stirn und niedergezogenen Augenbrauen zu. Auch dies nimmt die Fachkraft feinfühlig wahr, sagt sie doch nun mit etwas erhobenerem Ton: „Neeiinn! Da pass’ ich auf, dass der nicht reinkommt. Da sag’ ich: Geh weg du Löwe! Du darfst hier nicht rein!“. Sie begleitet den letzten Satz mit erhobenem wedelndem Zeigefinger und führt dann weiter aus: „Dann schimpf’ ich mit dem ganz doll“. Die Fachkraft geht zwar mit entsprechender Reaktion auf die schreckliche Befürchtung von Valentina ein, lässt sie jedoch nicht in der Angst. Sie stellt vielmehr dar, dass sie das Kind beschützt, indem sie mit dem Löwen schimpft und ihn wegschickt. Mit ihrer erhobenen Stimme und dem erhobenen Zeigefinger sowie dem ernsten Blick unter den zusammengekniffenen Augenbrauen, demonstriert sie Stärke und Überzeugung. Das Kind kann sich beschützt fühlen, denn die Fachkraft passt auf, „dass der nicht reinkommt“.

Die Fachkraft scheint mit ihrem selbstbewussten Auftreten Valentinas Angst genommen zu haben, denn diese verändert ihren Gesichtsausdruck und zieht nun ihre Augenbrauen und ihren Zeigefinger hoch und sagt: „Nur Pferd darf rein“. Die Fachkraft fragt daraufhin:

„Wer darf rein? Ein Pferd?“, worauf Valentina ihr zunickt. Die Fachkraft scheint überrascht zu sein und sich das ernsthaft vorzustellen, denn sie zieht ihre Augenbrauen hoch und sagt „Ooouuu! Ein Pferd ist aber ganz schön groß!“. Auch hier belächelt sie das Kind nicht, sondern spielt mit ihm die Situation durch und macht es darauf aufmerksam, dass für den Schlafraum ein Pferd „ganz schön groß“ sei. Valentina tut nun so, als würde sie reiten, indem sie lächelnd zwei Mal von ihrem Stuhl hüpf und ihre Arme vor ihren Oberkörper hält. Sie begleitet das mit den Worten „Und dann kann man reiten“. Die Fachkraft weist das Kind darauf hin, dass im Schlafraum kein Pferdereiten möglich sei, indem sie sagt: „Na, da tun wir doch schlafeen“. Die Fachkraft beugt sich so vor Valentina, dass sich ihre Köpfe fast berühren. Die beiden schauen sich in die Augen und fangen an zu lachen. Die Fachkraft ist den Äußerungen von Valentina nachgegangen, möchte sie jedoch auf den ‚Boden der Tatsachen‘ zurückholen und sie daran erinnern, dass im Schlafraum geschlafen wird. Sie tut dies jedoch humorvoll, indem sie ihr sehr nahekommt und so ihrer Aussage mehr Bedeutung verleiht. Dass es sich um Spaß handelt dokumentiert sich darin, dass beide anfangen zu lachen.

Die Fachkraft widmet sich daraufhin Lukas und beginnt seinen Mund mit einem nassen Waschlappen zu säubern. Die Idee eines Pferdes im Schlafraum scheint für Valentina noch nicht abgeschlossen, denn sie sagt: „Dann kann man mit Pferd schlafen“ und nimmt dabei eine Schlafposition ein, indem sie ihren Kopf in ihre rechte Handinnenfläche legt. Da die Fachkraft eben ein Pferd als „ganz schön groß“ für den Schlafraum befunden hat, sagt Valentina nun weiter: „Ein kleines Pferd“ und spekuliert eventuell darauf, dass dies möglich wäre. Valentina nimmt daraufhin ihren letzten Bissen Auflauf und trinkt ihr Glas aus. Es wird deutlich, dass sie zu keinem Zeitpunkt aufgefordert wurde, mit dem Reden aufzuhören und stattdessen weiter zu essen. Sie wird nicht gehetzt, sondern kann in Ruhe zu Ende essen, während sich die anderen schon ihre Hände und Münder mit dem Waschlappen abputzen.

Die Fachkraft sagt nun: „Ein kleines Pferd? Achsoooo“. Mit dem ‚Ach so‘ und ihrem Lächeln formuliert sie scherzhaft, dass ein kleines Pferd im Schlafraum durchaus denkbar wäre. Sie macht Valentina gegenüber keine direkte Anmerkung, sondern spricht mit Lukas, indem sie lächelnd zu ihm sagt: „Ein kleines, kleines Pony. Stimmt’s, Lukas?“. Sie wiederholt nicht das Wort ‚Pferd‘, sondern möchte aufzeigen, dass dann, wenn von einem ‚kleinen Pferd‘ die Rede ist, von einem ‚Pony‘ gesprochen wird. Diese Wortschatzerweiterung macht sie nicht explizit zum Thema, indem sie es erläutert oder Valentina verbessert, sondern indem sie den korrekten Ausdruck lediglich ausspricht. Sie

schließt das ‚Pferde-Thema‘ ab, indem sie Lukas fragt: „Ja? Bist du satt? War’s gut?“. Sie zeigt insgesamt, dass Themen abseits des Essens ebenfalls Gesprächsgegenstand bei den Mahlzeiten sein können.

Valentina hat nun ebenfalls einen Waschlappen in der Hand und beginnt sich damit die Ohren zu putzen. Als die Fachkraft das sieht, nimmt sie ihr den Waschlappen weg und sagt: „Doch nicht die Ohreeren“, worauf beide zu lachen beginnen. Die Fachkraft nimmt ihr zwar den Waschlappen weg und gibt deutlich zu verstehen, dass der Waschlappen nicht zum Ohrenputzen gedacht ist. Dies passiert jedoch in einer scherzhaften Atmosphäre des Lachens, indem die Fachkraft Valentina mit Spaß aufzieht. Sie wischt ihr langsam den Mund ab und sagt: „Den Mund! Hast du mit den Ohren gegessen?“. Valentina fühlt sich nicht belehrt, sondern steigt in den Spaß ein und sagt lächelnd: „Ein Ohr hat auch gegessen“. Die Fachkraft entgegnet ihr darauf: „Ja? Das Ohr hat auch gegessen?“, worauf beide wieder zu lachen beginnen. Die Situation macht deutlich, dass die Mahlzeitsituation durchaus als Ort zum Quatschmachen genutzt und das Vermitteln von Tischmanieren – was meist durch eine strenge Führung der Erwachsenen in einer angespannten Atmosphäre erfolgt – mit Humor vollzogen werden kann, ohne dass es dabei in einem ungezügelter Verhalten enden muss. Die Fachkraft spielt ihre Position nicht aus, sondern macht auf humorvolle Art und Weise deutlich, dass das Verhalten des Kindes nicht korrekt war. Die Szene findet ihren Abschluss, als die Fachkraft noch Valentinas Hände abwischt und sagt: „Sooo. Jetzt können wir singen“.

Die gesamte Szene ist durch eine intergenerationale konjunktive Interaktionssphäre (Nentwig-Gesemann & Gerstenberg, 2018) bzw. habituelle Reziprozität (Nentwig-Gesemann & Nicolai, 2017) und damit durch eine Rahmenkongruenz gekennzeichnet: „Die Akteure sind auf der verbalen, korporellen und emotionalen Ebene habituell aufeinander eingespielt und eingestimmt und verstehen sich daher wie selbstverständlich“ (ebd., S. 72).

## **6 Die Mahlzeit zwischen erwachsenenzentrierter und kindorientierter Praxis – Fazit und Diskussion**

Die Ergebnisse zeigen unterschiedliche Inszenierungen und Aufführungen von Praktiken im Ritual der Mahlzeit, die zur Hervorbringung unterschiedlicher sozialer Ordnungen geführt und dadurch auch zu unterschiedlichen Beziehungs- und Interaktionsgestaltungen zwischen den Teilnehmenden beigetragen haben. Im Nachfolgenden werden die Ergebnisse anhand ausgewählter Interpretationsergebnisse zusammengefasst und aus unterschiedlichen Perspektiven beleuchtet. Hierbei soll zunächst eine Kontrastierung der in den Analysen herausgearbeiteten Praktiken mit Ansprüchen an eine professionelle frühpädagogische Praxis im Vordergrund stehen. Erkenntnisse aus der Forschung können sich den aktuellen normativen Setzungen der Frühpädagogik nicht entziehen. Das gegenwärtige Bild vom Kind sowie die Vorstellung davon, wie frühkindliche Erziehung und Bildung auszusehen hat, gehen zwangsläufig mit einer bewertenden Perspektive auf die pädagogische Praxis einher. Dabei werden ausgewählte Ergebnisse unter dem Gesichtspunkt des „aktuellen frühpädagogischen Common Sense“ kritisch diskutiert (Nentwig-Gesemann & Nicolai, 2015a, S. 173). Darüber hinaus sollen die Chancen eines audio-visuellen Zugangs zum pädagogischen Alltag erläutert und im Hinblick auf Professionalisierungsprozesse des pädagogischen Fachpersonal diskutiert werden. In diesem Zusammenhang werden weitere Möglichkeiten aufgeführt, wie bereits in der Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte die Selbstreflexion gefördert werden kann. Abschließend werden auf der Basis von method(olog)ischen Reflexionen die Grenzen und Potentiale der Arbeit ausgelotet.

### **6.1 Zusammenfassung der Ergebnisse**

Im Rahmen der Analysen konnten zwei Typen der Mahlzeitgestaltung rekonstruiert werden. Der erste Typus „Mahlzeit als Differenzerfahrung“ ist durch die Inszenierung und Aufführung von normorientierten Praktiken gekennzeichnet. Diesen Praktiken liegt ein distanzierender, hierarchisch-kontrollierender Habitus der Fachkräfte zugrunde, der über die videographische Beobachtung der Performanz rekonstruiert wurde. Die pädagogischen Fachkräfte (re-)produzieren durch die Praktiken eine Ungleichheit bzw. Differenz zwischen sich und den Kindern, die insbesondere durch die Orientierung an einer von ihnen festgesetzten normativen Rahmung hervorgebracht wird. Diese normative Rahmung beruht auf einer erwachsenenzentrierten Choreographie des Rituals,

die mit bestimmten Vorstellungen und Handlungsabläufen verbunden ist und die sich zentral über die Dimensionen Körper, Dinge und Zeit manifestiert. Die strikte Orientierung und Einhaltung der erwachsenenorientierten Choreographie konnte als primäre Rahmung in allen Mahlzeitsituationen, die zur Ausformulierung dieses Typus führten, rekonstruiert werden. Die pädagogischen Fachkräfte übernehmen in der Inszenierung und Aufführung des Rituals entsprechend die Rolle der ‚Normwächter‘, die ‚Methoden‘ der Überwachung und Kontrolle einsetzen, um das Skript aufrechtzuerhalten. Die Kinder übernehmen die Rolle der passiven Statisten und werden nicht als gleichwertige Interaktionspartner adressiert. Vielmehr sind sie lediglich ‚Anwesende‘, die dann in Erscheinung treten, wenn sie bei ‚Regelverstößen‘ von Erwachsenen zurechtgewiesen, diszipliniert oder sanktioniert werden. Dies führt dazu, dass Beiträge von Kindern als Störfaktor der erwachsenenorientierten Choreographie angesehen und dementsprechend be- oder verhindert werden.

Die praktische Herstellung von Hierarchie bzw. Ungleichheit ist entlang der generationalen Ordnung festzumachen. Die hervorgebrachte Differenz zwischen Erwachsenen und Kindern wird insbesondere durch ein unterschiedliches Maß der Teilhabe an Praktiken und damit zentral an der körperlich-materiellen Dimension verdeutlicht. Die pädagogischen Fachkräfte übernehmen die ‚aktive‘ Rolle im Prozess der Mahlzeitgestaltung, d.h. sie übernehmen die gesamte Organisation und Koordination des Rituals. Dies kommt bei den hervorgebrachten Praktiken im Vollzug des Geschehens maßgeblich zum Ausdruck, indem beispielsweise die Fachkräfte im Rahmen der Praktik des Vorbereitens – Verteilens – Anbietens über die alleinige Zugriffsmöglichkeit auf die Dinge verfügen und als ‚Dingwächter‘ jegliche Berührung der Kinder mit diesen ausschließen. Damit geht einher, dass sich die korporierten Praktiken der Erwachsenen deutlich von denen der Kinder unterscheiden. Indem die Fachkräfte alle Vorgänge koordinieren, kommen ihre Körper deutlich öfter ‚zum Einsatz‘. Durch die alleinige Handhabung der Dinge und das gegenseitige Zureichen mit ausgestreckten Armen, nehmen die Erwachsenen einen großen Bewegungsradius für sich in Anspruch. Der Bewegungsradius der Kinder ist hingegen durch ihre weitgehend ‚passive‘ Rolle im Vollzug der Mahlzeit deutlich geringer. Indem eine strikte Trennung zwischen Kindern und Dingen von den Erwachsenen praktiziert wird, zirkulieren die Materialien und Lebensmittel regelrecht über ihre Köpfe hinweg. Die Differenz zwischen Erwachsenen und Kindern ist sehr gut an den Gesten zu erkennen: Während die Fachkräfte die aktivere

gestische Ausdrucksweise des ‚Gebens‘ zeigen, werden die Kinder auf die passivere Ausdrucksform der Geste, das ‚Nehmen‘, beschränkt (Gebauer & Wulf, 1998).

Grundsätzlich sind die Körperbewegungen der Fachkräfte im ersten Typus schnell und nicht von einer Responsivität den Kindern gegenüber gekennzeichnet. In den interpretierten Mahlzeitsituationen wurde Kindern Essen aus dem Mund genommen, sie wurden gegen ihren Willen festgehalten und die Fachkräfte wurden ihnen gegenüber körperlich übergriffig. Neben der vollständigen Kontrolle über die Dinge haben die Fachkräfte auch jederzeit alle Zugriffsmöglichkeiten auf die Körper der Kinder, die sich – wie Objekte – der Szenerie der erwachsenenorientierten Choreographie anzupassen bzw. unterzuordnen haben.

Die Mahlzeitsituationen sind durch machtstrukturierte Interaktionen (Nentwig-Gesemann & Gerstenberg, 2018) gekennzeichnet und schaffen durch die Interaktionen, die vielfach von Willkür geprägt sind, keine Nähe, Vertrauen und Gemeinschaft zwischen den Teilnehmenden, sondern vielmehr Distanz, Zweifel und Differenz. Dies wird dadurch verstärkt, dass sowohl die Kinder als auch die Erwachsenen untereinander kaum kommunizieren. Der verbale Austausch zwischen den pädagogischen Fachkräften beschränkt sich auf die Koordination der Lebensmittel. Die Kommunikation zwischen Erwachsenen und Kindern findet ausschließlich in Form von Ermahnungen und Zurechtweisungen statt. Dichte peerkulturelle Interaktionen konnten bei den Mahlzeitsituationen des ersten Typus nicht beobachtet werden. Darüber hinaus finden grundsätzlich weder Tischgespräche statt, noch werden Gespräche mit den Kindern, z.B. über das Essen, initiiert. Mit Formulierungen wie „das Nächste reinschieben“ oder „den Mund leer machen“ wird ausschließlich der mechanische bzw. funktionelle Vorgang des Essens thematisiert, was wesentlich zu einem Modus des ‚Abfertigungs‘ beiträgt. Durch die Tatsache, dass dem sozialen Miteinander und generell der Begegnung und Beziehung zwischen den Teilnehmenden keine Bedeutung beigemessen wird, sind die Mahlzeitsituationen durch eine lieblos und angespannt wirkende Atmosphäre gekennzeichnet. Die Mahlzeitsituationen werden von einer normativ gesetzten Ordnung der Erwachsenen gerahmt und kontrolliert, in der den Kindern lediglich eine passive, Anweisungen ausführende und Erwartungen erfüllende Rolle zugewiesen wird. Die pädagogischen Fachkräfte zeigen kein Interesse an den Orientierungen der Kinder und setzen im Vollzug der Mahlzeit durchgehend ihre Deutungs- und Handlungsskripte durch, womit die Kinder lediglich als Objekte adressiert werden. Das Machtgefälle zwischen Kindern und Fachkräften wird damit permanent stabilisiert.

Der zweite Typus „Mahlzeit als Gemeinschaftserlebnis“ ist durch die Inszenierung und Aufführung von beziehungsorientierten Praktiken gekennzeichnet. Diesen Praktiken liegt ein beziehungsorientierter Habitus der Fachkräfte zugrunde. Die primäre Rahmung des Rituals ist hier die Beziehungs- und Interaktionsgestaltung zwischen den Teilnehmenden, sodass durch den Vollzug der Praktiken – im Kontrast zum ersten Typus – eine Gemeinschaft hervorgebracht und gesichert wird. Hinsichtlich des Umgangs mit und der Verwendung von Dingen ist jedoch kein wesentlicher Unterschied zum ersten Typus festzustellen. Bis auf die Tatsache, dass einigen Kindern ein Messer zur Verfügung gestellt wird, mit dem sie sich selbst das Brot bestreichen können, werden ihnen kaum Möglichkeiten eingeräumt, sich an den Prozessen der Mahlzeitgestaltung zu beteiligen. Die Beteiligung zeigt sich insbesondere im Rahmen der Tischgespräche: Die Mahlzeitsituation im zweiten Typus sind durch viel Kommunikation zwischen Kindern und Erwachsenen gekennzeichnet. Die Fachkräfte nutzen die Mahlzeitsituationen vor allem im Sinne einer alltagsintegrierten Sprachförderung. Darüber hinaus wird mit parasprachlichen Ausrufen und Lautmalereien die Freude am Essen und der Genuss unterstrichen sowie eine lebhaftere Atmosphäre geschaffen. In den Gesprächen steht jedoch nicht ausschließlich das Essen im Fokus, sondern es werden auch andere Themen angesprochen, womit die Nahrungsaufnahme und die funktionellen Vorgänge zur Vorbereitung und Koordination der Mahlzeit in den Hintergrund treten. Das Ritual wird als Ort der Begegnung genutzt, an dem Gemeinschaft erlebt und genossen werden kann. Dies kommt vor allem dadurch zum Ausdruck, dass während des Essens gelächelt und gelacht wird sowie den Kindern Lob ausgesprochen und dadurch die Bedeutung der Tischgemeinschaft unterstrichen wird. Im Unterschied zum ersten Typus sind die Körperbewegungen der Fachkräfte langsam und bedacht und werden von diesen verbalisiert und angekündigt. Es wird zum Beispiel nicht ohne Weiteres nach der Hand des Kindes gegriffen, sondern die Fachkräfte vergewissern sich im Vorfeld des Einverständnisses des Kindes. Außerdem zeigen die Fachkräfte mit der Praktik des feinfühlig und transparenten Vorgehens, dass sie ihre Handlungsschritte für die Kinder nachvollziehbar machen. So können die Kinder im Unterschied zum ersten Typus, die Interaktionen im Modus der Willkür erleben, eine Reziprozität auf der Ebene der Akte und somit ein „Systemvertrauen“ (Nentwig-Gesemann & Gerstenberg, 2018, S. 138) entwickeln. Indem die Mahlzeitsituationen durch einen dialogorientierten Interaktionsmodus (ebd.) gekennzeichnet sind, müssen die Kinder nicht befürchten, dass sie bei ‚Fehlern‘ oder Missgeschicken sanktioniert werden, sondern können darauf



vertrauen, dass Orientierungsdiskrepanzen metakommunikativ – im Sinne einer reflexiven Reziprozität und „Reparatur“ (ebd., S. 140) – bearbeitet bzw. verhandelt werden können.

Darüber hinaus wird zum Beispiel mit dem Löffel vor dem Mund des Kindes gewartet, womit die Fachkräfte sich auf das Tempo des Kindes einlassen. Grundsätzlich folgen die Erwachsenen keinem Skript, das in der Aufführung der Mahlzeit prioritär ist und umgesetzt werden muss. Vielmehr orientiert sich die Praxis der Mahlzeitgestaltung wesentlich an den Kindern, deren Bedürfnisse und Orientierungen im Vordergrund stehen. Beispielsweise können Kinder ihre Geschichte noch zu Ende erzählen, obwohl die Mahlzeitsituation bereits abgeschlossen ist. Die Fachkräfte folgen demnach keiner vorgegeben zeitlichen Taktung, sondern lassen sich auf die Themen der Kinder ein. Darüber hinaus werden Kinder bei nicht ‚normkonformen‘ Verhalten am Tisch nicht zurechtgewiesen bzw. sanktioniert. Außerdem sind Fachkräfte des zweiten Typus bereit bei Missverständnissen ihre Rahmungen auch „zurück[zu]stellen“ sowie „um- und neu[zu]denken“ (Nentwig-Gesemann & Nicolai, 2017, S. 72).

Für diesen Typus ist kennzeichnend, dass die pädagogischen Fachkräfte sowohl in der verbalen Kommunikation als auch im nonverbalen Austausch mit den Kindern ein responsives und emotional zugewandtes Verhalten zeigen. Diese ‚Qualität‘ der Praktiken bzw. Interaktionsgestaltung schafft im Kontrast zum ersten Typus keine Distanz, sondern vielmehr Nähe und ein gemeinschaftliches Gefühl innerhalb der Tischgemeinschaft und maßgeblich zwischen Erwachsenen und Kindern.

Die rekonstruierten inkludierenden bzw. dialogorientierten Interaktionsmodi (Nentwig-Gesemann & Gerstenberg, 2018; Nentwig-Gesemann & Nicolai, 2015, 2017) führen dazu, dass Kinder als gleichwertige Interaktionspartner mit eigenem Willen anerkannt werden. Das Ritual der Mahlzeit symbolisiert Gemeinschaft und rückt damit die Beziehungsgestaltung zum Kind in den Mittelpunkt des Geschehens.

## **6.2 Bild vom Kind, didaktisches Handeln und Rolle der Fachkraft**

Die herausgearbeiteten Praktiken werden im Nachfolgenden vor dem Hintergrund der aufgeführten Dimensionen der Bildungsprozesse von Krippenkindern eingeordnet. Dazu werden die didaktischen Schlüssel in der frühpädagogischen Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren nach Viernickel und Stenger (2010) herangezogen, die „die Mehrdimensionalität des Bildungsbegriffs für die frühe Kindheit systematisch

[aufgreifen] und die Besonderheiten früher Lernprozesse [berücksichtigen]“ (Viernickel & Stenger, 2010, S. 175). Die Autorinnen verstehen in diesem Zusammenhang didaktisches Handeln als „die Gestaltung von Interaktionen und der physischen, sozialen und kulturellen Umwelt mit dem impliziten oder expliziten Ziel, Bildungsprozesse der Kinder entlang der [...] genannten Bildungsdimensionen zu initiieren und positiv zu beeinflussen“ (ebd., S. 181). Hierbei ist zu erwähnen, dass das didaktische Element „Dokumentationen in den Alltag integrieren“ (ebd., S. 196) keine Berücksichtigung findet, da die Mahlzeitgestaltungen im Vollzug fokussiert wurden und daher dieses Element als Reflexionsgrundlage für die Ergebnisse ungeeignet ist. Darüber hinaus werden in diesem Zusammenhang die Ergebnisse hinsichtlich des aktuellen Bildes vom Kind und die Rolle der pädagogischen Fachkraft reflektiert.

Viernickel und Stenger (2010, S. 182) führen die „Beobachtung als pädagogische Grundhaltung“ als ein Element didaktischen Handelns und Planens in der frühpädagogischen Arbeit mit null- bis dreijährigen Kindern auf. Darunter ist die Beobachtung und Aufmerksamkeit der pädagogischen Fachkräfte gegenüber kindlichen Signalen und Bedürfnissen gemeint. Dabei sollen Fachkräfte darauf achten, die unterschiedlichen Zugänge der Welterschließung von Kindern wahrzunehmen und zu begleiten. Sie sollen den Kindern bei ihren Suchbewegungen und Fragen eine angemessene Unterstützung und Hilfestellung anbieten, wobei der Bewahrung der kindlichen Selbstständigkeit eine hohe Priorität beigemessen wird. Als bedeutsam erscheint neben der Wahrnehmung von kindlichen Themen und Interessen das einfühlsame Deuten des Beobachteten, um auf dieser Basis die pädagogische Arbeit auszurichten (Viernickel & Stenger, 2010).

Unter diesen Gesichtspunkten sind die beziehungsorientierten Praktiken, wie wir sie im zweiten Typus finden, als sehr bedeutsam für die kindliche Entwicklung einzustufen. Die Fachkräfte gehen feinfühlig mit den Kindern um, indem sie beispielsweise auf ihre Signale achten und ihr Verhalten darauf abstimmen. Dies dokumentiert sich insbesondere in den Praktiken des feinfühlig und transparenten Vorgehens. Die Erwachsenen zeigen behutsame und langsame Körperbewegungen und machen damit ihr Vorgehen für die Kinder vorhersehbar und nachvollziehbar. Beispielsweise greift eine Fachkraft beim Tischspruch nicht einfach die Hand des Kindes, sondern macht nonverbal mit geöffneter Hand dem Kind das Angebot, sich die Hände zu reichen. Sie akzeptiert damit den Willen des Kindes und seine Entscheidungsfreiheit. Diese Entscheidungsfreiheit kommt auch

zum Tragen, wenn eine Fachkraft als nachzuahmendes Vorbild fungiert, indem sie beispielsweise die Lösungsmöglichkeit des ‚Pustens‘ bei heißen Speisen aufzeigt. Die Fachkraft drängt sich den Kindern nicht auf und überlässt ihnen die Entscheidung diesen Lösungsvorschlag anzunehmen. Diese responsive, auf die Bedürfnisse des Kindes abgestimmte Praxis (Gutknecht, 2012) zeigt sich darüber hinaus beim Füttern. Die Fachkraft lässt sich auf das Tempo des Kindes ein und wartet mit dem Löffel vor dem Mund des Kindes. Das Kind kann so selbst entscheiden, wann es bereit für den nächsten Bissen ist. Die Fachkraft stellt sich flexibel und emphatisch auf die Bedürfnisse der Kinder ein, indem sie beispielsweise bei der Verletzung eines Kindes ihre emotionale Betroffenheit ausdrückt und ihm anbietet, ein Pflaster anzubringen.

Im Gegensatz dazu lernen Kinder beim Ritual des ersten Typus vordergründig sich der Rahmungsmacht der Erwachsenen unterzuordnen und ihre Sichtweisen und Interessen, auch zum Schutz vor den erwachsenen Übergriffen, nicht zum Ausdruck zu bringen. Das Bedürfnis der Kinder nach Beteiligung an der Essenssituation, das sich vor allem am Interesse des dinglichen Gebrauchs bemerkbar macht, wird missachtet und übergangen. Die Fachkräfte orientieren ihr pädagogisches Handeln nicht an den kindlichen Signalen und zeigen insbesondere in ihrer nonverbalen Interaktion mit den Kindern keine Responsivität, was sich vor allem an den körperlichen Übergriffen zeigt. Dem „[Vorrang] kindlicher[r] Eigenaktivität [...] vor erwachsenenzentriertem Input“ (Viernickel & Stenger, 2010, S. 182), wie es im didaktischen Element „Beobachtung als pädagogische Grundhaltung“ als ein grundlegendes Merkmal pädagogischen Handelns dargestellt wird, steht eine streng erwachsenenorientierte Praxis der Mahlzeitgestaltung konträr gegenüber.

Auch beim nächsten Element des didaktischen Handelns, „Mentalisierungsfähigkeit und Fürsorgeverhalten“ (ebd., S. 183), zeigt sich bei den zwei Typen eine differente Praxis. Dabei geht es bei diesem didaktischen Schlüssel vordergründig um den Aufbau einer sicheren Beziehung zwischen Kind und pädagogischer Fachkraft. Dies gelingt vor allem durch einen bedürfnisorientierten Umgang mit den Klein(st)kindern (Viernickel & Stenger, 2010).

Das Bild vom Kind als aktiver und „sozialer Akteur“ (Tietze & Viernickel, 2016, S. 26) betont zum einen den Akteursstatus des Kindes in seinem Bildungs- und Entwicklungsprozess und zum anderen die Bedeutung der sozialen Beziehungen. Insbesondere für Kinder in den ersten drei Lebensjahren bilden verlässliche Beziehungen

zu erwachsenen Bezugspersonen die Voraussetzung für Lern- und Bildungsprozesse. Kinder brauchen die Sicherheit, verstanden und wertgeschätzt zu werden und bei der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben und herausfordernden Situationen Begleitung und Unterstützung von Erwachsenen zu erfahren. Erst mit diesem Sicherheitsgefühl ist das Kind in der Lage, sich offen seiner Umwelt zu widmen sowie zu explorieren und letztlich auch zu lernen (Ainsworth & Bell, 2003; Ahnert & Gappa, 2010; Becker-Stoll, Niesel & Wertfein, 2014).

„Was Kinder unter drei Jahren vor allem von ihrer Erzieherin brauchen, ist eine Beziehung“ (Bensel & Haug-Schnabel, 2008, S. 136). Der Aufbau dieser Beziehung zwischen pädagogischen Fachkräften und Kindern spielt nicht ausschließlich zu Beginn der institutionellen Betreuung in der Eingewöhnungszeit eine Rolle. Vielmehr wird die Beziehungsqualität in alltäglichen Situationen immer wieder neu hergestellt und justiert (Bensel & Haug-Schnabel, 2008). Insbesondere die „Schlüsselsituationen“ (Ferber, 2016, S. 106) können im Krippenalltag zur Befriedigung der kindlichen Grundbedürfnisse nach sozialer Beziehung und Exploration genutzt werden (Maywald & Schön, 2008). So werden in der Mahlzeitsituation nicht nur physiologische Bedürfnisse, „sondern [...] zugleich soziale Bedürfnisse [befriedigt]“ (Weber & Kempf, 2009, S. 181). Ein feinfühligere Umgang mit Kleinkindern „stärkt die Beziehung und lässt das Kind und seinen Körper als liebens- und schützenswert erleben“ (Bensel & Haug-Schnabel, 2008, S. 136).

Insbesondere Kinder in den ersten drei Lebensjahren sind auf erwachsene Bezugspersonen angewiesen, die sich sowohl gedanklich als auch emotional in sie hineinversetzen können und wollen. Die Mentalisierungsfähigkeit zeichnet sich dadurch aus, dass die Fachkraft „dem noch nicht intentionalen Säugling gegenüber eine intentionale Haltung einnimmt, quasi absichtsvolles Handeln unterstellt, obwohl dies noch gar nicht entwickelt ist (Viernickel & Stenger, 2010, S. 185). Das Ziel ist hierbei den emotionalen Zustand des Kindes sowie seine Bedürfnisse und Gedanken nachzuvollziehen und dem Kind gegenüber zu spiegeln. Beispielsweise geht die Fachkraft im zweiten Typus auf das „Aua“ eines Kindes ein, indem sie ein schmerzverzerrtes Gesicht macht und so dem Mädchen emotionale Verfügbarkeit und aufrichtiges Nachempfinden zeigt.

Grundsätzlich sind Fachkräfte den Kindern bei den beziehungsorientierten Praktiken liebevoll und positiv zugewandt. Dies ist daran zu erkennen, dass sie die Kinder oft anlächeln und sie behutsam berühren. Beispielsweise streicht die Fachkraft dem Kind

leicht mit der Hand über den Hinterkopf und stellt so über Körperkontakt Nähe her. Diese Beispiele machen deutlich, dass die Praktiken der Mahlzeitgestaltung beim zweiten Typus weniger die Nahrungsaufnahme forcieren, diese geschieht geradezu ‚beiläufig‘. Vielmehr stehen die Beziehungen und das Miteinandersein im Vordergrund. Damit geht einher, dass spontane Aktionismen (Bohnsack & Nohl, 2001, S. 17) entstehen können, die sich aus der Situation heraus ergeben, da sich die Fachkräfte auf die Impulse der Kinder einlassen. Beispielsweise können sich während des Essens spontane Gesprächsthemen zwischen Erwachsenen und Kindern ergeben oder die Erwachsenen lassen sich nebenbei auf einen Spaß mit den Kindern ein. Die Unvorhersehbarkeiten, die zwangsläufig im pädagogischen Alltag mit Kindern einhergehen, werden von den Fachkräften nicht abgewendet, sondern im Gegenteil, sie werden aufgenommen und weitergeführt.

Dies zeigt auf, dass im zweiten Typus weniger die ‚Inszenierung‘ im Vordergrund steht und die Fachkräfte sich stattdessen vielmehr auf die ‚Aufführung‘ einlassen. Während die Fachkräfte im ersten Typus einem strikten ‚Inszenierungsplan‘ folgen und damit an einer bestimmten ‚szenischen‘ Ausgestaltung des Rituals festhalten, sind die Fachkräfte im zweiten Typus bereit, sich im Vollzug der Aufführung von ihrem ‚Ritualskript‘ zu lösen und dadurch bis zu einem gewissen Grad Abweichungen zuzulassen, womit sie sowohl sich selbst als auch den Kindern einen Handlungsspielraum ermöglichen (Fischer-Lichte, 2013; Wulf, Göhlich & Zirfas, 2001). Das Ritual enthält im zweiten Typus mehr ludische Elemente, da die Fachkräfte ein „spontanes und kreatives Handeln“ (Wulf, 2005, S. 10) zeigen und so Veränderungen und Neues zulassen (Fritzsche, 2003; Wulf, 2004a). Im Kontrast dazu folgen die Fachkräfte des ersten Typus ihrem Ritualskript und zeigen sich nicht bereit, Änderungen vorzunehmen. Aufkommende mögliche Abweichungen vom Ritualskript bzw. Orientierungsdiskrepanzen zwischen Erwachsenen und Kindern werden durch machtstrukturierte Interaktionen (Nentwig-Gesemann & Gerstenberg, 2018) unterbunden.

Die Fachkräfte nehmen in beiden Typen die Rolle der Versorgerinnen ein. Diese Rolle verschärft sich im ersten Typus, indem die Fachkräfte zusätzlich die Rolle der Dingwächter für sich beanspruchen und teilweise auch gewaltsam gegen die Versuche der Kinder, die Dinge in Anspruch zu nehmen, vorgehen. Verstörend ist in diesem Zusammenhang die gewaltförmige Sanktionierung und Erniedrigung von Kindern und die damit dominant ausgeprägten machstrukturierten Interaktionen, die nicht nur allen Grundsätzen einer professionellen Krippenpädagogik entgegenstehen, sondern mit ihren Entwürdigungspraktiken auch den Kinderrechten grundlegend zuwiderlaufen. Dies ist im

Hinblick darauf, dass es sich um eine Pflegesituation mit einer vulnerablen Gruppe handelt, die im besonderen Maße in einem Abhängigkeitsverhältnis zu Erwachsenen stehen, besonders besorgniserregend. Maywald (2013, S. 55) betont in seinem Beitrag „Frühe Tagesbetreuung in Krippe und Kindertagespflege“ wie wichtig ein wertschätzender Dialog mit Klein(st)kindern ist und dass die pädagogischen Fachkräfte „eine demokratische Erziehungshaltung [vertreten]“ sollen, die von seelischen Verletzungen absieht.

„Pflegesituationen haben einen entscheidenden Einfluss darauf, wie das Kind sich und seine Position in der Welt und damit seine eigenen Handlungs- und Gestaltungsmöglichkeiten einzuschätzen lernt: Spielen meine Bedürfnisse und Äußerungen eine Rolle? Werden sie beachtet? Kann ich mich einbringen? Ist es auch in Ordnung zu zeigen, dass ich mit etwas nicht einverstanden bin? Oder spiele ich gar keine Rolle, keinen aktiven Part in der Welt (in den Händen des Erwachsenen)?“ (Rehmann, 2016, S. 145).

Ostermayer (2007) geht ebenfalls darauf ein, dass Kinder im Austausch mit Fachkräften durchaus wahrnehmen, welchen Stellenwert sie in den Augen erwachsener Bezugspersonen haben. Die Autorin unterstreicht in diesem Zusammenhang die Bedeutung der responsiven Pflege, da der kindliche Zugang zur Welt und zu anderen Menschen die Berührung und der Körperkontakt darstellt. „Aus ihr kann Lust oder Erschrecken erwachsen, kann Bindung entstehen oder nicht“ (ebd., S. 86).

Die mangelnden Handlungs- und Gestaltungsspielräume, die Kinder im ersten Typus erleben, werden über die mimetischen Fähigkeiten ‚gelernt‘ und „ohne den Weg über Diskurs und Bewußtsein zu nehmen“ (Bourdieu, 1987b, S. 136) einverleibt. Kinder werden im ersten Typus als Objekte, die sich den Handlungsverläufen von Erwachsenen anpassen müssen, adressiert. Es stehen in keinem Moment ihre Bedürfnisse und Interessen im Vordergrund. Diese werden im Gegenteil als Störfaktor im Skript der Erwachsenen angesehen. Dies führt zur regelmäßigen Erfahrung der Kinder, sich in einer hierarchisch strukturierten Beziehung zu befinden, in der die Erwachsenen über die Handlungs- und Deutungsmacht verfügen, während sie selbst macht- und einflusslos sind.

Kinder in den ersten drei Lebensjahren sind in besonderer Weise auf ihre erwachsenen Bezugspersonen angewiesen und darauf, dass diese in einem asymmetrisch strukturierten Beziehungsverhältnis auf Machtmissbrauch verzichten (Nentwig-Gesemann & Nicolai, 2015b). Dabei kommt es beim ersten Typus zu einem deutlichen Machtmissbrauch der

Erwachsenen gegenüber den Kindern, die in den analysierten Mahlzeitsituationen in keinerlei Weise um eine Begegnung mit Kindern auf Augenhöhe bemüht sind. In ihrer professionellen Rolle stehen sie den Kindern weder als Beziehungspartnerinnen zur Verfügung, noch unterstützen sie die Kinder in ihren Selbstständigkeits- und Autonomiebestrebungen (Viernickel & Stenger, 2010). Im Interaktionsmodus der Willkür schaffen sie für die Kinder keine Grundlage, Vertrauen in die pädagogischen Fachkräfte und in Interaktionsverläufe aufzubauen und damit Sicherheit zu gewinnen, die eine wesentliche Grundlage für Entwicklungs- und Bildungsprozesse im Kleinkindalter darstellt (Nentwig-Gesemann & Gerstenberg, 2018). Die Fachkräfte übernehmen im ersten Typus vielmehr die Rolle der Überwacher und Wiederhersteller, der von ihnen gesetzten Normen.

Als weiteres Element didaktischen Handelns führen Viernickel und Stenger (2010, S. 186) das „Dreieck Kind – Gegenstand – Bezugsperson“ auf, womit die „gemeinsame Bezugnahme auf etwas Drittes – ein Objekt oder ein Ereignis –“ gemeint ist. Die Kinder entwickeln hierbei die sozial-kognitive Fähigkeit „ihre Aufmerksamkeit dabei abwechselnd auf den Gegenstand und den Sozialpartner [zu] richten“ (ebd., S. 186).

Die pädagogischen Fachkräfte des zweiten Typus regen diese sozial-kognitive Kompetenz dabei besonders an und gestalten die Mahlzeitsituation als pädagogische Lernsituation. Weber und Kempf (2009, S. 181) betonen, dass die Mahlzeit beispielsweise dafür genutzt werden kann, dass Fachkräfte sich mit den Kindern „über Besonderheiten der Speisen, über die Konsistenz der Nahrungsmittel“ oder über „den Geschmack des Essens“ austauschen. Dies geschieht in dieser Form beim zweiten Typus, indem die Fachkraft die Kinder fragt, was im Auflauf drin ist und so ins Gespräch mit ihnen kommt.

Die „sprachliche Anpassung und Erweiterung“ (Viernickel & Stenger, 2010, S. 187) als weiteres Element didaktischen Handelns knüpft an dem vorausgehenden didaktischen Schlüssel nahtlos an, da die „Bezugnahme auf etwas Drittes“ insbesondere mit einem „sozialen und sprachlichen Austausch“ verbunden ist (ebd., S. 186). Die Anregung der sprachlichen Entwicklung von Kindern hat für die frühkindlichen Bildungsprozesse einen hohen Stellenwert (König, 2008, zitiert nach Viernickel & Stenger, 2010). Dabei wird die Rolle der erwachsenen Bezugsperson für die Unterstützung der kindlichen Sprachentwicklung besonders betont. „Hierbei ist es von besonderer Bedeutung,

inwieweit sich der Erwachsene mit seinen sprachlichen Angeboten auf die Kompetenzen des Säuglings bzw. Kleinkindes zur Informationsaufnahme und -verarbeitung einzustellen vermag“ (Viernickel & Stenger, 2010, S. 187). Dabei eignen sich zur Unterstützung der Sprache besonders Situationen, in denen Kinder aktiv involviert sind und die ihre Interessen ansprechen (ebd.). Höhn (2014, S. 19) spricht in diesem Zusammenhang vom „Bildungsort Mahlzeit“ und die Möglichkeit, dass Fachkräfte die Essenssituation als Förderung „sprachlicher Kompetenzen“ nutzen können. Auch dies ist im zweiten Typus zu finden, wenn Fachkräfte sich mit den Kindern über den Ablauf und die verwendeten Lebensmittel unterhalten und sie dadurch die Situation als alltagsintegrierte Sprachförderung und Wortschatzerweiterung nutzen. Die sprachliche Anregung findet an bestimmten Stellen gezielt statt, indem die Fachkraft die Kinder konkret nach dem Begriff des Nahrungsmittels fragt. Der sprachliche Input erfolgt außerdem beiläufig, indem die Fachkräfte beispielsweise ihre Handlungen und Vorgehensweisen sprachlich begleiten. Grundsätzlich zeigen die pädagogischen Fachkräfte im zweiten Typus in nahezu jeder Praktik einen hohen sprachlichen Anregungsgehalt, was als äußerst positiv für die sprachliche Entwicklung von Kindern einzuschätzen ist. Zum einen ist die sprachliche Förderung der Fachkräfte entwicklungsangemessen, zum Beispiel zeigen die Fachkräfte bei jüngeren Kindern „ein eingeschränktes Vokabular, [...] viele Wiederholungen [...] sowie [...] die Übertreibung der prosodischen Konturen“ (Klann-Delius, 2004, S. 167, zitiert nach Viernickel & Stenger, 2010, S. 187f.). Zum anderen sind die Situationen durch eine responsive Sprachförderung durch die Fachkräfte gekennzeichnet, da sie die Gesprächsthemen der Kinder aufgreifen und weiterführen, was beispielsweise in der Praktik des Quatschmachens zum Ausdruck gebracht wird. Die sprachliche Erweiterung setzt dabei an die kindlichen Themen an, für die „es eine subjektive Bedeutsamkeit besitzen“ (Viernickel & Stenger, 2010, S. 187). Der sprachliche Input durch die pädagogischen Fachkräfte ist somit situationsangemessen und bezieht Kinder aktiv in die Tischgespräche ein. Die Kinder im zweiten Typus bekommen die Gelegenheit sich entsprechend ihrer Möglichkeiten (sprachlich) auszudrücken. Dies zeigt sich dadurch, dass Fachkräfte responsiv auf den sprachlichen Ausdruck von Kindern eingehen, was sich durch geduldiges Zuhören und Aufgreifen ihrer Themen zeigt. Die Mahlzeitsituationen sind im zweiten Typus grundsätzlich von einer Gesprächskultur zwischen Erwachsenen und Kindern gekennzeichnet, was die Position der Kinder als gleichwertige Partner unterstreicht und zum Bild einer gemeinschaftlichen Tischgemeinschaft beiträgt.



Im Kontrast dazu stehen die Praktiken des ersten Typus. Vor dem Hintergrund der Bedeutung der sprachlichen Anregung für die Bildungsprozesse von Kindern, sind diese kritisch zu bewerten. Die Mahlzeitsituationen werden von den Fachkräften nicht für Gespräche und zur Unterstützung der sprachlichen Entwicklung von Kindern genutzt. Überdies werden Gespräche teilweise von den pädagogischen Fachkräften unterbunden, was beispielweise in der Praktik der Normwiederherstellung zu beobachten ist. Des Weiteren findet ein sprachlicher Austausch zwischen den Fachkräften kaum statt. Die Kommunikation untereinander begrenzt sich dabei auf die Organisation des Essens, beispielsweise das Verteilen von Lebensmitteln. Dies führt zu einer sehr angespannten Atmosphäre, die nicht zu einem sprachlichen Austausch einlädt, sondern stattdessen Tischgespräche aktiv unterbindet.

Viernickel und Stenger (2010, S. 189) führen als weiteres Element didaktischen Handelns „Wahrnehmungserfahrungen ermöglichen, Ausdrucksformen entwickeln“ auf. Insbesondere in den ersten drei Lebensjahren spielen die sensomotorischen Erfahrungen für die Weltaneignung eine entscheidende Rolle. Der Körper mit seinen Sinnen bildet dabei das wichtigste Wahrnehmungsinstrument und der wichtigste Zugang zur Welt. Vor diesem Hintergrund soll die kindliche Bewegungsentwicklung unterstützt und die Sinne angeregt werden. „Sinneserfahrungen können in allen Alltagssituationen aufgespürt und thematisiert werden“ (Viernickel & Stenger, 2010, S. 190). Diese bieten sich besonders an, da keine isolierten Sinnesreize gesetzt, sondern vielmehr die Sinnes- und Körpererfahrungen in einem gesamten Handlungsablauf bzw. -prozess gemacht werden. Diese Prozesse sind „schon sehr früh in szenische Erfahrungen eingebettet und emotional bewertet“ (Schäfer, 2005, zitiert nach Viernickel & Stenger, 2010, S. 189f.).

Ferner sollen Kinder dabei „mannigfaltige Gelegenheiten haben, kulturelle Sinngestaltungen und Praktiken kennenzulernen“ (Viernickel & Stenger, 2010, S. 190). Dadurch erproben sie entsprechende Materialien und Handlungen. Neben der Wahrnehmung und Erkundung kultureller Praktiken und Formen, entwickeln sie darüber hinaus zunehmend die Fähigkeit, diese selbstständig einzusetzen und sich darüber auszudrücken. Um Kindern dahingehend kulturelle Teilhabe zu ermöglichen, ist es bedeutsam, dass die Fachkräfte ihnen im Alltag kulturelle Praktiken anbieten und sie daran beteiligen. Dazu gehören beispielsweise „vielfältige Angebote zu Materialerkundungen“ (ebd., S. 191), damit „Kinder eine Vorstellung von den jeweiligen Eigenschaften und Möglichkeiten [gewinnen]“ (ebd., S. 190).

In beiden Typen werden die sinnlichen Erfahrungen des Essens kaum genutzt. Dies ist vor dem Hintergrund der Bedeutung der Sinneserfahrungen für null- bis dreijährige Kinder als unangemessen einzustufen. Wie bereits aufgeführt, sollten insbesondere Alltagssituationen für vielfältige Sinneserfahrungen genutzt werden, wobei sich hierfür in besonderem Maße das Alltagsritual der Mahlzeit anbietet. In den Essenssituationen werden beispielsweise der Geruch und Geschmack sowie die Konsistenz des Essens nicht thematisiert. Beim zweiten Typus geht in der Praktik des feinfühlig und transparenten Vorgehens bei Erwachsenen eine Fachkraft lediglich darauf ein, dass das Essen heiß sein könnte. Im ersten Typus haben die Kinder beim Frühstück zwar die Möglichkeit „mit den Fingern zu essen“ (Ferber, 2016, S. 114), jedoch stellt sich hierbei die Frage, ob die Fachkräfte das bewusst tun, um den Kindern das „Essen mit allen Sinnen“ (Ferber, 2016, S. 113) zu ermöglichen, damit sie „die Eigenschaften der Lebensmittel mit den Händen und dem Mund [...] erspüren“ (v. Dieken, 2015, S. 80) oder nicht vielmehr eine mangelnde Bereitschaft zur Beteiligung der Kinder im Vordergrund steht.

Des Weiteren ist zu konstatieren, dass pädagogische Fachkräfte den Kindern im Rahmen der Mahlzeit – abseits der Nutzung von Besteck – kaum Möglichkeiten zur Materialerkundung bieten. Dies sollte jedoch angeboten werden, um die „Aneignungs- und Ausdruckstätigkeit in Bezug auf kulturelles Wissen und kulturelle Praxen“ (Viernickel & Stenger, 2010, S. 177) zu unterstützen. In den Praktiken des ersten Typus haben Kinder nicht die Möglichkeit, soziale und dingliche Erfahrungen zu machen, und sind demnach auch nicht in der Lage, sich dahingehen zu beteiligen und auszudrücken.

Das nächste didaktische Element „Autonomie und Persönlichkeitsbildung unterstützen“ (Viernickel & Stenger, 2010, S. 192f.) knüpft daran an und unterstreicht die Bedeutung der Selbstbestimmung und der Individualität jedes Kindes, die insbesondere im Alltag verwirklicht werden sollen. Kindern werden „diese autonomen Handlungsvollzüge immer wichtiger“ (ebd., S. 193) und sie sind bestrebt selbständig ihren inneren Impulsen nachzugehen, wobei das Kind auf eine Fachkraft angewiesen ist, die „feinfühlig reagiert und die Signale [...] angemessen spiegelt“ (ebd., S. 193) und unterstützt.

Eine mangelnde Beteiligung der Kinder am Gebrauch von Dingen ist bei beiden Typen zu verzeichnen. Den Kindern im zweiten Typus steht beispielsweise lediglich ein Messer zur freien Verfügung, mit dem sie sich ihr Brot selbst schmieren können. In dieser Hinsicht werden die Kinder – wenn auch in begrenzter Form – teilweise am Prozess der Vorbereitung der Mahlzeit beteiligt. Alles Weitere wird von den Fachkräften organisiert

und bereitgestellt oder aber den Kindern vorenthalten. Die Kinder kommen – abgesehen von ihrer eigenen Tasse und dem Essen, welches sie verzehren – mit den Dingen auf dem Tisch nicht in Berührung. Sowohl im ersten als auch im zweiten Typus findet kaum eine Beteiligung der Kinder an den Prozessen der Mahlzeitgestaltung statt, was im Zuge der Diskussion um das Bild vom Kind als aktiver Akteur seiner Entwicklung und den entwicklungspsychologisch begründeten Autonomie- und Selbstständigkeitsbestrebungen in den ersten drei Lebensjahren kritisch reflektiert werden muss.

Die Verwirklichung der beginnenden Selbstständigkeit kann ohne eine entsprechende Bereitstellung der Dinge nicht realisiert werden. „Natürlich sind kleines, handgerechtes Geschirr, Bestecke, Kannen, Schüsseln und Ähnliches notwendige Voraussetzungen für gutes Gelingen“ (Weber & Kempf, 2009, S. 180). Die Dinge, also beispielsweise Kannen oder Schüsseln, sind in den untersuchten Einrichtungen in Größe und Gewicht nicht auf Kleinkinder angepasst. Den Kindern wird die Möglichkeit, die „Kulturwerkzeuge und Artefakte“ (Tomasello, 2006, S. 113) ihres kulturellen Umfeldes kennenzulernen und sich in ihrem Gebrauch zu üben (Berk, 2005), weitestgehend vorenthalten.

Obschon auch im zweiten Typus Kindern kaum eine Partizipation bezüglich materieller Aktivitäten ermöglicht wird, zeigen sie – im Unterschied zum ersten Typus – eine hohe Beteiligung an Gesprächen. Pädagogische Fachkräfte bringen ihnen auf Beziehungsebene viel Aufmerksamkeit und Wertschätzung entgegen. Insbesondere wenn Kindern Missgeschicke passieren, sie beispielsweise ein Glas umwerfen oder kleckern, bringen sie ihnen Verständnis und positive Bestärkung entgegen, was ihre professionelle Rolle als Beziehungspartnerin unterstreicht. Ihre positive und liebevolle Zugewandtheit bei ‚Fehlern‘ zeigt, dass weniger die Nahrungsaufnahme und die Umsetzung eines Skriptes, als vielmehr die Beziehungsgestaltung und damit die Tischgemeinschaft im Vordergrund steht.

Frühpädagogische Fachkräfte haben im Rahmen einer anspruchsvollen Krippenpädagogik darüber hinaus die Rolle von Ko-Konstrukteuren zu übernehmen und Kinder „im sozialen Austausch“ in „kulturelle Bedeutungen“ (Viernickel & Stenger, 2010, S. 180) einzuführen. Dazu gehört beispielweise der Einsatz von Besteck oder dass nach der Nahrungsaufnahme der Mund abgewischt wird. Auch dies geschieht im Rahmen der Mahlzeitsituationen des zweiten Typus in einer positiv aufgelockerten Atmosphäre, in der ‚Fehler‘ dazugehören und die Fachkräfte für einen verständnisvollen Umgang bei

Missgeschicken unter den Kindern appellieren und so Formen eines respektvollen Miteinanders untereinander betonen (Bodenburg & Kollmann, 2014).

Die hier erworbenen sozialen Kompetenzen im Ritual (Wulf, 2004c) werden in einer positiv konnotierten Stimmung vermittelt, während die angespannte Atmosphäre in den Mahlzeitsituationen des ersten Typus als bedenklich einzuschätzen ist. Da Rituale an der „Empfindungs- und Erlebnisfähigkeit“ (Schultheis, 1998, S. 187) der Kinder ansetzen, inkorporieren sie diese Formen der Degradierung und Ohnmacht. Ohne den Weg über das kognitiv-reflexive Bewusstsein zu nehmen, werden über die Inszenierung und Aufführung von Ritualen Machtverhältnisse neu hervorgebracht und stabilisiert sowie gleichzeitig in die Körper der Kinder eingeschrieben (Wulf, 2017).

Die Ergebnisse des ersten Typus sind vor dem Hintergrund des Kindbildes als „Träger allgemeiner Grundrechte und spezifischer Kinderrechte“ (Tietze & Viernickel, 2016, S. 24) und der Kindertageseinrichtung als Ort der sozialen Teilhabe und Demokratieerziehung als alarmierend zu bewerten. Kinder sind auf Wahrung und Achtung ihrer „unveräußerlichen Würde“ auf Erwachsene angewiesen und besitzen darüber hinaus „Entwicklungs- und Partizipationsrechte“ sowie „das Recht auf Bildung und Freiheit des Denkens und das Recht auf Anhörung, Meinungsäußerung und Berücksichtigung ihrer Standpunkte“ (ebd., S. 32). Eine Einordnung der Ergebnisse des ersten Typus nach „moralischen resp. diskursethischen Prinzipien“ (Bohnsack, 2020, S. 112), die grundsätzlich „Bedingungen der Möglichkeit der Verständigung über unterschiedliche Norm(alitäts)vorstellungen“ (ebd.) in den Blick nehmen, zeigt, dass die Fachkräfte sich weder nach pädagogischen, noch nach diskursethischen Maßstäben orientieren, sondern die Mahlzeitsituation vielmehr als hierarchisch strukturierte Praxis organisieren, in der sie Kinder als Objekte adressieren.

Das didaktische Element „Creating Togetherness – Peerkontakte anbahnen und unterstützen“ (Viernickel & Stenger, 2010, S. 193f.) unterstreicht die Bedeutung des Kontakts und der Interaktionen zwischen Klein(st)kinder. Sie beginnen mit fortschreitendem Alter mehr Interesse an Peerinteraktionen zu zeigen, was beispielsweise durch gegenseitiges Beobachten und dem Austausch von Blicken und Berührungen zum Ausdruck gebracht wird. Pädagogische Fachkräfte können Peerinteraktionen unterstützen, indem sie beispielsweise auf Aktivitäten anderer Kinder hinweisen oder sie gemeinsam in Spiele involvieren. „Alltagsrituale mit der gesamten Gruppe (z. B. Tischsprüche) und fest installierte Gelegenheiten zum Austausch und zur wechselseitigen

Bezugnahme sind hierfür von Bedeutung“ (ebd., S. 195). Bei diesen sozialen Ereignissen wird der Zusammenhalt innerhalb der Gruppe gestärkt und gesellschaftliche Normen und Werte werden eingeübt (ebd.).

Grundsätzlich sind in den Mahlzeitsituationen kaum Peerinteraktionen beobachtet worden. Dies könnte unter anderem darauf zurückgeführt werden, dass lediglich die Erwachsenen Zugriffsmöglichkeit auf die Materialien haben. Ein Materialaustausch unter den Kindern, der zwangsläufig zu einem Kontakt untereinander führen würde, kommt dadurch gar nicht erst zustande. Dadurch fehlen den Kindern wichtige Lernmöglichkeiten und soziale Handlungskompetenzen können zumindest in diesem Rahmen kaum erworben werden.

Im ersten Typus sind außer Blicke unter den Kindern und dem Tischspruch zu Beginn jeder Mahlzeit keinerlei Peerinteraktionen zu beobachten. Die pädagogischen Fachkräfte sitzen zumeist zwischen den Kindern, wodurch der Kontakt unter ihnen erschwert wird. Dies verschärft sich durch die Tatsache, dass die Fachkräfte darüber hinaus keinen Austausch zwischen den Kindern initiieren.

Im zweiten Typus lassen sich abseits des Tischspruchs vereinzelt peerkulturelle Interaktionen beobachten. Beispielsweise beobachtet Benjamin Valentina beim Pusten und ahmt diese Tätigkeit nach. Außerdem macht er sie ein paar Augenblicke später auf ihr „Aua“ aufmerksam. In der Praktik der Gesprächsinitiierung zeigt die Fachkraft auf ein Lebensmittel in Valentinas Teller, was die Aufmerksamkeit von Benjamin erregt und er die Frage der Fachkraft, was das genau im Auflauf sei und die ursprünglich an Valentina gerichtet war, beantwortet. Eine weitere kurze Interaktion zwischen Benjamin und Valentina spielt sich ab, als der Junge sein Glas umstößt und Valentina dieses daraufhin wegschiebt und ihn darauf hinweist, dass es für ihn kein Trinken mehr gibt. In diesem Kontext stellt die Fachkraft unmissverständlich Normen und Werte gesellschaftlichen und sozialen Miteinanders klar, indem sie Benjamin in Schutz nimmt und für mehr Verständnis bei Missgeschicken plädiert. Dies ist vor dem Hintergrund, dass die Fachkraft „auch in das Verhalten bei Tisch und die Kulturtechniken ein[führt]“ (Gutknecht & Höhn, 2017, S. 82) als pädagogisch angemessen zu bewerten.

### **6.3 Chancen für Professionalisierungsprozesse**

Wie bereits mehrfach ausgeführt, hat die Gestaltung des Alltags eine hohe Bedeutung für die Erziehungs- und Bildungsarbeit mit jungen Kindern. Die pädagogische Ausgestaltung

von (ritualisierten) Alltagssituationen wird jedoch maßgeblich durch eine „verinnerlichte Alltagspädagogik“ (Schäfer, 2010c, S. 38) der Fachkräfte hervorgebracht. Das bedeutet, dass die pädagogische Arbeit zentral von einem weitgehend unbewussten Verhalten sowie unhinterfragten Vorstellungen und Glaubenssätzen gesteuert wird (ebd.). „Will man pädagogisches Verhalten professionalisieren, also an wissenschaftlich reflektierten Vorstellungen ausrichten, dann muss man nicht nur das Wissen, sondern auch diese internalisierte Alltagspädagogik verändern“ (ebd., S. 39). Vor diesem Hintergrund sollte (in der Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte) insbesondere die Förderung von professionellem Handeln bzw. einer professionellen Reflexivität im Fokus stehen (Nentwig-Gesemann, 2013c; Nentwig-Gesemann & Nicolai, 2014). Dabei zeichnet sich Professionalität dadurch aus, dass die Fachkräfte in der Lage sind, ihr eigenes pädagogisches Handeln zu reflektieren (Nentwig-Gesemann, 2013c). „Der/die Professionelle ist dazu in der Lage, auch spontan Planungen zu verändern, verschiedene Perspektiven einzunehmen, kreative und divergente Lösungen zu finden, also nicht auf „Rezeptwissen“ zurückzugreifen“ (ebd., S. 12).

Dabei ist eine forschende Haltung nach Nentwig-Gesemann und Nicolai (2014) ein zentrales Merkmal von Professionalität. Mit der forschenden Haltung wird die Fähigkeit bezeichnet, verschiedene Perspektiven einzunehmen:

„Dazu gehört zum einen die Entwicklung fallrekonstruktiver und -verstehender Basiskompetenzen, also eines handhabbaren methodischen Instrumentariums, um sich den Sinn von Situationen und die Struktur von Fällen systematisch erschließen zu können. Zum anderen geht es um die Fähigkeit, über den systematischen Fallvergleich zu Erkenntnissen zu gelangen, die über den Einzelfall hinausreichen“ (Nentwig-Gesemann & Nicolai, 2014, S. 158).

Um den forschenden Habitus bzw. eine professionelle Reflexivität zu entwickeln, empfehlen die Autorinnen die „videogestützte Analyse pädagogischer Schlüsselsituationen“ (Nentwig-Gesemann & Nicolai, 2014, S. 149). Die Betrachtung von videographisch aufgenommenen Alltagssituationen kann dabei zur Kompetenzerweiterung und Reflexionsarbeit genutzt werden. Da es sich bei den Videos um die Fachkräfte selbst und ihre Praxis im pädagogischen Alltag handelt, ist die Auseinandersetzung mit dem Videomaterial mit einem hohen persönlichen Engagement verbunden. In diesen Prozessen kann gemeinsam über die Herausforderungen in der pädagogischen Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren sowie über die

individuellen Stärken und Schwächen bzw. persönlichen Denk- und Handlungsmuster diskutiert und reflektiert werden (ebd.).

Wenn „Kompetenz vor allem als ein performatives, kontextrelatives, dynamisches und perspektivisches Konstrukt betrachtet [wird], das in Situationen von den handelnden (professionellen) Akteuren immer wieder neu hergestellt werden muss, dann können Bildungsprozesse tatsächlich von den Potenzialen und Impulsen der Lernenden selbst ausgehen und zu ihnen zurückkehren“ (Nentwig-Gesemann & Nicolai, 2014, S. 152).

Dabei können pädagogische Fachkräfte – anders als im konkreten Vollzug pädagogischer Situationen – sich über mögliche Handlungsoptionen unterhalten. „Die Eigen-Dynamik und Eigen-Sinnigkeit einer Situation kann rekonstruiert und verstanden werden, Diskrepanzen zwischen den eigenen Überzeugungen und Orientierungen und dem tatsächlichen Handeln werden im wahrsten Sinne des Wortes ‚augenfällig‘“ (Nentwig-Gesemann & Nicolai, 2017, S. 78). Insbesondere hinsichtlich der Interaktionsqualität ist es von hoher Bedeutung, ob Fachkräfte in der Lage sind mit Rahmendiskrepanzen zwischen ihnen und den Kindern umzugehen und gemeinsam mit den Kindern „auf einer expliziten und impliziten Ebene zu reflektieren“ (Nentwig-Gesemann, Walther & Munk, 2020, S. 279). Damit „ist die *Bereitschaft zur Verständigung* über die Unterschiede zwischen den eigenen Normalitätsvorstellungen und denen von Kindern und/ oder Eltern ein zentrales Merkmal von Professionalität“ (ebd., S. 280).

Gutknecht (2012, S. 150) betont ebenfalls, dass der Einsatz von „Filmanalysen“ in der Praxis und in der Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte von hoher Bedeutung ist. Ziel dieses Verfahrens ist eine „Blick- und Wahrnehmungsschulung“ (ebd., S. 150), um die pädagogischen Fachkräfte für ihre (körperlichen) Handlungsvollzüge zu sensibilisieren. Dies soll Fachkräfte dabei unterstützen ihre Interaktionen mit den Kindern – insbesondere in den Alltagsinteraktionen wie Essen und Wickeln – zu analysieren und eine professionelle Responsivität zu entwickeln (Gutknecht, 2012).

Eine weitere Möglichkeit die professionelle Reflexivität und forschende Haltung bei frühpädagogischen Fachkräften anzustoßen ist der Einsatz von „schriftlichen Fallskizzen“ (Gutknecht, 2012, S. 150) bzw. „Dilemmasituationen“ (Nentwig-Gesemann & Nicolai, 2014, S. 151).

„Dilemmasituationen [...] sind komplexe bzw. uneindeutige und herausfordernde – zum Teil auch kritische und konflikthafte – pädagogische Situationen, in denen sich Akteure in ihrer Kompetenz herausgefordert oder sogar überfordert fühlen. Eine Situation kann nicht

ohne Weiteres mit bisherigen Handlungsrouitinen bewältigt werden und/oder der Akteur befindet sich in einem inneren Konflikt“ (Nentwig-Gesemann & Nicolai, 2014, S. 151).

Dabei werden die (angehenden) Fachkräfte gebeten, eine konkrete Dilemmasituation aus ihrem pädagogischen Alltag aufzuschreiben. Anschließend wird diese Situation unter Einbezug von Theoriewissen, ihrer bisherigen Praxiserfahrung und der eigenen Biographie reflektiert. Dilemmasituationen können Lernprozesse initiieren, da sie bei den Fachkräften in ihrer pädagogischen Alltagspraxis Irritationen hervorrufen. Das eröffnet die Möglichkeit, dass Dilemmasituationen bei entsprechender Anwendung „zu Knoten- und Wendepunkten der persönlich-biografischen wie auch der professionellen Entwicklung werden“ (ebd., S. 151). Grundsätzlich ist hierbei wichtig zu beachten, dass nach der dokumentarischen Evaluationsforschung die „Prinzipien der Responsivität und des Gesprächscharakters“ (Nentwig-Gesemann & Nicolai, 2014, S. 152) eingehalten werden. Dieses Vorgehen kann dazu beitragen, dass frühpädagogische Fachkräfte ihre Fähigkeiten und Kompetenzen besser beurteilen können. Ihre Kompetenzen werden demnach nicht anhand einer vorab festgelegten normativen Folie evaluiert (Bohnsack & Nentwig-Gesemann, 2020).

In seiner Monographie „Professionalisierung in praxeologischer Perspektive“ erläutert Bohnsack (2020), dass es vor allem darum geht, sich auf die Logiken des Praxisgeschehens einzulassen und weniger das pädagogische Handeln zu evaluieren. Laut Bohnsack (2020, S. 17) entwickeln sich „Tendenzen eines ‚Ethnozentrismus des Gelehrten‘“, die sich dadurch auszeichnen, dass die Praxis aus einer Position der „‚höheren‘ Rationalität des Professionellen“ (ebd., S. 129) betrachtet und nach nomologisch-deduktiven Maßstäben und Konzepten der „Theorien des Common-Sense“ (ebd., S. 113) bewertet wird. Dadurch entwickelt sich eine „Hierarchisierung des Besserwissens“ (ebd., S. 121), die sich immer weiter von der Eigenlogik der vollziehenden Praxis entfernt. Vor diesem Hintergrund darf die Professionalisierung von pädagogischen Fachkräften auf der Ebene der Bewertung nicht enden. Eine Professionalisierung, im Sinne einer Steigerung der Reflexionsfähigkeit und einer Orientierung nach grundlegenden Werten und „diskursethischen Prinzipien“ (Bohnsack, 2020, S. 111), muss an der Selbstreflexion ansetzen. Vor diesem Hintergrund ist die „Explikation dieses impliziten oder atheoretischen Erfahrungswissens“ (Bohnsack & Nentwig-Gesemann, 2020, S. 16) und damit letztendlich die Auseinandersetzung mit der eigenen Handlungspraxis entscheidend.



Eine weitere Möglichkeit, das implizite Wissen bzw. die handlungsleitenden Orientierungen explizit zu machen, ist die Biografarbeit.

„Professionelle sollten sich ihrer eigenen biografischen Gewordenheit bewusst sein und damit die Standortverbundenheit der eigenen Perspektive kritisch reflektieren können. Professionell ist es, die eigenen (berufs-)biografisch geprägten Erfahrungen und Orientierungen nicht unreflektiert als Interpretations- und Bewertungsfolie für die Praxis heranzuziehen bzw. sich darüber bewusst zu sein, wie leicht das passiert“ (Nentwig-Gesemann & Nicolai, 2014, S. 154).

Dabei können über bestimmte Fragen und/oder ästhetische Zugänge Reflexionsprozesse angeregt werden. Ziel ist es dabei, sich seiner Lebensgeschichte bewusst zu werden (ebd.).

Auf die „Bedeutung biografischer Selbstreflexion“ (v. Dieken & v. Dieken, 2014, S. 35) – insbesondere in der Arbeit mit Klein(st)kindern – weist ebenfalls v. Dieken (2015, S. 61) hin, die erläutert, dass es vielen pädagogischen Fachkräften im Umgang mit den Kleinsten schwerfällt „nicht die gleichen [...] Methoden anzuwenden, die zum Beispiel die eigenen Eltern eingesetzt haben“. Vor diesem Hintergrund, so betonen v. Dieken und v. Dieken (2014) sowie Ferber (2016, S. 113), ist es wichtig, „sich mit eigenen Prägungen auseinanderzusetzen“. Dies sollte insbesondere für die Schlüsselsituation Essen erfolgen, indem die pädagogischen Fachkräfte Reflexionsfragen beantworten, wie beispielsweise „Welche Einstellungen hatten meine eigenen Erzieher [...] zum Thema „Essen“? Wie wurde ich dadurch geprägt?“ (Ferber, 2016, S. 113). Weitere Fragen bezugnehmend auf kulturbedingte Unterschiede oder verschiedener Essgewohnheiten sollen den Austausch in Teambesprechungen anregen und dazu dienen, dass sich das Team reflektiert und gemeinsame Richtlinien für das Ritual der Mahlzeit festgelegt werden (Ferber, 2016).

Gutknecht und Höhn (2017) erläutern, dass die biografischen Erfahrungen der Fachkräfte die Essenssituationen in der Krippe durchaus beeinflussen können und daher eine Auseinandersetzung mit der eigenen Ess-Geschichte unabdingbar ist. „Pädagogische Fachkräfte haben es bei ihrer Arbeit in der Krippe immer mit zwei Kindern zu tun: dem Kind in sich und dem Kind vor sich“ (ebd., S. 103). Die Autorinnen schlagen demzufolge vor, die Biografarbeit in der Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte fest zu verankern. Ohne die Reflexion der eigenen Ess-Erlebnisse bestände die Gefahr, dass die Essenssituationen von den Prägungen der Fachkräfte gelenkt werden (ebd.).

#### **6.4 Method(olog)ische Reflexionen**

Die Methode der Videographie bietet sich in besonderer Weise an die Praxis der Mahlzeitgestaltung im Vollzug ihres Geschehens zu erfassen und die inszenierten und aufgeführten Praktiken zu rekonstruieren. Dies hängt insbesondere mit ihrem „mikroanalytischen Zugriff“ (Wagner-Willi, 2005, S. 258) auf das Performative zusammen. Außerdem eröffnet sie „einen Zugang zur Logik der Praxis des prozessualen Ineinanderwirkens von Körperlichkeit, Sprache, Territorialität und Materialität in der Hervorbringung von Wirklichkeit“ (Blaschke, 2015, S. 92).

Insbesondere im Rahmen von Essenssituationen mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren bietet sich das Erhebungsverfahren der Videographie an, da für Kleinkinder die Wahrnehmungs- und Ausdrucksmöglichkeiten zentral über die Körperlichkeit verlaufen (Nentwig-Gesemann & Nicolai, 2015a). Über die technischen Funktionen der Wiederholbarkeit und Zeitlupe können in diesem Zusammenhang die körperlichen Prozesse in geeigneter Weise erfasst werden (Huhn & Schneider, 2003). Besonders die Interaktionspraxis zwischen pädagogischen Fachkräften und Kindern kann in diesen performativen Zusammenhängen feinanalytisch betrachtet und ausgewertet werden (Nentwig-Gesemann & Wagner-Willi, 2007).

Vor dem Hintergrund einer praxistheoretischen Ausrichtung der Arbeit wurde der Blick zu Beginn der Analysen bewusst auf die inszenierten und aufgeführten Praktiken und weniger auf „die Personen“ (Reckwitz, 2003, S. 292) gerichtet. Dies wurde mithilfe einer phänomenologischen Analyseinstellung realisiert, um die Auswertung nicht bereits im Vorfeld in eine bestimmte Richtung zu lenken, da beispielsweise eine „Machtverteilung [auch] innerhalb von Praktiken, [...] quer zu einem strukturell asymmetrischen Machtverhältnis zwischen Erwachsenen und Kindern, liegen kann“ (Bollig & Kelle, 2014, S. 275). Erst über die „vorurteilsfreie Einstellung“ (Danner, 2006, S. 165) wurden die Praktiken und die daraus resultierenden sozialen Ordnungen herausgearbeitet. Die Auswertungen haben gezeigt, dass sich Differenzen zwischen den Teilnehmenden entlang der generationalen Differenz manifestiert. Ob die Mahlzeitsituation mehr Differenz oder Gemeinschaft unter den Teilnehmenden symbolisierte, stand dabei in starker Abhängigkeit zu den aufgeführten Praktiken der Erwachsenen.

„Die professionelle und pädagogische Verantwortung für das Herstellen, Sichern und Aufrechterhalten einer geteilten Interaktionssphäre [...], für die auf Machtmissbrauch verzichtende Anerkennung der Kinder und ihrer Rahmungen als prinzipiell gleichwertige tragen die Erwachsenen. Das Kind ist noch nicht autonom, es ist darauf angewiesen, dass

Erwachsene seine Autonomiebestrebungen erkennen und anerkennen“ (Nentwig-Gesemann & Nicolai, 2015b, S. 68).

Da die Praktiken zentral in Interaktionen eingebettet sind, wurden die Videosequenzen mithilfe der Dokumentarische Videointerpretation bzw. Videobasierten Dokumentarischen Interaktionsanalyse (Bohnsack, 2010a; Nentwig-Gesemann & Nicolai, 2015a, 2015b, 2017; Nentwig-Gesemann, Walther & Munk, 2020) ausgewertet, wobei alle drei Forschungsschwerpunkte, also die Rekonstruktion von Inszenierungen und Aufführungen von Praktiken sowie der sozialen Ordnungen und der Beziehungs- und Interaktionsqualität, zentral über den dokumentarischen Analysefokus und damit über die Analyse der Interaktionsorganisation nach Dokumentarischen Methode erfolgte (Bohnsack, 2007a; Bohnsack, 2007b; Bohnsack, 2010a; Nentwig-Gesemann & Gerstenberg, 2018).

Grenzen der Arbeit sind in diesem Zusammenhang insbesondere dahingehend fest zu machen, dass sowohl organisationale als auch gesellschaftliche Milieus in den Analysen keine Berücksichtigung fanden, obschon sie das Interaktionssystem maßgeblich prägen. Weitere Forschungsvorhaben müssten „zukünftig so angelegt sein, dass über den empirischen Zugriff auf interaktionale Erfahrungsräume hinaus, systematisch und auf Komparation beruhend, auch organisationale und gesellschaftliche Milieus einbezogen werden, um sinn- und soziogenetische Typologien generieren zu können“ (Nentwig-Gesemann & Gerstenberg, 2018, S. 148). Darüber hinaus wurden Vor- und Nachbereitungen der Mahlzeitsituationen von den pädagogischen Fachkräften im Feld nicht videographiert, sodass hierzu keine Aussagen über Praktiken und die Interaktionsverläufe gemacht werden können. Dies hätte zu einem umfassenderen Blick und Verständnis der Mahlzeitsituationen in den untersuchten Krippen beigetragen, da das vorausgehende Tischdecken und das Aufräumen ebenfalls wichtige Elemente der Essenssituation bilden.

## **6.5 Abschließendes Resümee**

Durch die Zunahme einer institutionellen Betreuung von Kindern unter drei Jahren, rückt das Interesse an Bildungsprozessen junger Kinder immer mehr in den Fokus der Frühpädagogik (Becker-Stoll, Niesel & Wertfein, 2014). Dabei vollzieht sich die Erziehungs- und Bildungsarbeit mit null- bis dreijährigen Kindern zentral über die Gestaltung des Alltags (Ahnert & Schnurrer, 2006; Alemzadeh & Nentwig-Gesemann,

2020; v. Dieken, 2015, Ostermayer, 2007; Weigl, 2009). Alltägliche und wiederkehrende Situationen und Rituale, wie beispielsweise das Essen und Wickeln, gehören zu den „Schlüsselsituationen in der Krippe“ (v. Dieken & v. Dieken, 2014, S. 9) und spielen vor dem Hintergrund ihrer Bedeutung für frühkindliche Lern- und Bildungsprozesse eine bedeutsame Rolle für die pädagogische Arbeit mit Klein(st)kindern (Von der Beek, 2014, S. 134). „In diesen Alltagssituationen finden wesentliche Bildungsprozesse statt, die die Grundlage für alle späteren Erfahrungen im Leben des Kindes legen“ (v. Dieken & v. Dieken, 2014, S. 9). Dies hängt insbesondere damit zusammen, da Alltagssituationen alle Dimensionen der frühkindlichen Bildungsprozesse bei Krippenkindern (Viernickel & Stenger, 2010) anregen und demnach „als Lernfelder keinen Kompetenzbereich unberücksichtigt“ lassen (Von der Beek, 2014, S. 134).

Bildungsprozesse bei Klein(st)kindern sind in hohem Maße an soziale sowie körperliche und praktische Erfahrungen geknüpft (Viernickel & Stenger, 2010). Die leiblich-sinnlichen Erfahrungsweisen gehören zu den ersten Formen der kindlichen Weltaneignung (Lippitz, 1983; Stieve, 2010a). Es sind weniger die rationalen und individuell-intentionalen Denkweisen die frühkindliche Bildungsprozesse initiierten und prägen, sondern vielmehr die sozial-eingebundenen, im praktischen Vollzug leiblich-sinnlichen und präreflexiv-emotionalen Erfahrungen, die in Alltagssituationen, wie beispielsweise dem Essen, gemacht werden (Kellermann & Wulf, 2009; Sting, 2009).

Die Entwicklung von Kindern in den ersten drei Lebensjahren ist insbesondere davon geprägt, dass Kinder in die sie umgebenden Kulturen eingeführt bzw. einsozialisiert werden (Brunner, 2013; Siegler et al., 2016; Textor, 2000). Demnach sind Bildungsprozesse in der frühen Kindheit insbesondere dadurch gekennzeichnet, dass Kinder an alltagskulturellen Praktiken teilnehmen und dadurch ein alltagspraktisches Wissen erwerben, das im Körper verankert ist und dadurch auch als körperliches bzw. inkorporiertes Wissen bezeichnet wird (Berk, 2005). „Das dabei erworbene Wissen ist ein „implizites bzw. beiläufig im alltäglichen Miteinanderhandeln praktisch angeeignetes Wissen“ (Schulz, 2015, S. 93). Die Bedeutung der „Wiederentdeckung des praktischen Wissens“ (Hörning, 2001) betont insbesondere das leibphänomenologische Bildungsverständnis, das im Fachdiskurs in der Diskussion um frühkindliche Bildungsprozesse eine untergeordnete Rolle spielt, jedoch in hohem Maße die leiblich-sinnlichen Erfahrungsweisen von Kindern und die körperlich-praktischen

Wissensformen unterstreicht (Meyer-Drawe, 1982, 2010; Lippitz, 1993). Kulturelle und soziale Wirklichkeiten werden nicht durch kognitive Wissensbestände hervorgebracht, sondern vielmehr ist es das soziale und praktische Wissen, das den Alltag bestimmt und Menschen dadurch zum „Experten des Alltags“ (Hörning, 2001) macht. Folgt man diesem Verständnis bedeutet Bildung „die Erzeugung sozialer, im praktischen Wissen des Körpers verankerter Kompetenzen“ (Wulf, 2004c, S. 10). Indem Kinder am Alltag und ihren Ritualen teilnehmen, übernehmen sie über die mimetischen Fähigkeiten die „szenische Inszenierung mit ihren Wert-, Einstellungs- und Handlungselemente in ihre Vorstellungswelt“ (Wulf, 1996, S. 168). Vor allem bedienen sich die Inszenierungen und Aufführungen von Ritualen der Körper der Akteure und entfalten durch ihre präreflexive Erlebnisfähigkeit ihre Kraft und Wirkung (Wulf, 2005; Audehm, 2009b). Vor diesem Hintergrund hebt die Dissertationsarbeit die Bedeutung der Alltagsgestaltung für die frühpädagogische Arbeit mit Klein(st)kindern sowie das leibphänomenologische Bildungsverständnis hervor.

Die pädagogische Ausgestaltung von (ritualisierten) Alltagssituationen, das hat diese Arbeit gezeigt, wird maßgeblich durch eine körperbezogene und präreflexive Handlungsfähigkeit der Akteure hervorgebracht. Es stellt sich die Frage, in welchem Ausmaß frühpädagogische Fachkräfte in Krippen einen reflexiven Zugang zur pädagogischen Alltagspraxis haben. Dies ist insbesondere vor dem Hintergrund kritisch zu diskutieren, da praktische und habitualisierte Wissensformen „von Praxis auf Praxis übertragen werden [...], ohne den Weg über Diskurs und Bewußtsein zu nehmen“ (Bourdieu, 1987b, S. 136). Auch pädagogische Fachkräfte sind in ihrer Kindheit Enkulturations- und Sozialisationsprozesse durchlaufen und wurden in alltagskulturelle Praxen eingeführt, weshalb auch bei ihnen von „sozialisierten Körpern“ (Hillebrandt, 2016, S. 78) gesprochen werden kann. Diese Alltagsrituale sind für die Akteure so selbstverständlich, dass sie nicht expliziert werden können, da sie auf einer impliziten Ebene verhaftet sind und damit „Reflexivität ausschalten“ (Luhmann, 1984, S. 613)

Dies ist insbesondere dahingehend bedeutsam, da es sich bei null- bis dreijährigen Kindern um eine vulnerable Gruppe handelt, die im besonderen Maße in einem Abhängigkeitsverhältnis zu Erwachsenen stehen (Maywald, 2013). Hierbei sollte in der Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte insbesondere die Förderung einer professionellen Reflexivität im Fokus stehen. Bereits in der Ausbildung sollten

angehende pädagogische Fachkräfte die Möglichkeit bekommen ihre pädagogische Praxis zu beobachten, um vor allem die „Explikation dieses impliziten oder atheoretischen Erfahrungswissens“ (Bohnsack & Nentwig-Gesemann, 2020, S. 16) zu unterstützen und ihren eigenen Habitus zu reflektieren. In diesem Zusammenhang sollte die Implementierung entsprechender Methoden in Aus-, Fort- und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte, wie sie in Kapitel 6.3 diskutiert worden sind, stärker forciert werden.

Vor diesem Hintergrund sollte die Dissertationsarbeit darüber hinaus dazu beitragen, die Erkenntnisse der Alltagsgestaltung stärker in den Professionalisierungsdiskurs einfließen zu lassen. Frühpädagogische Fachkräfte sollten darauf aufmerksam gemacht bzw. dafür sensibilisiert werden, wie sich ihre pädagogische Alltagspraxis gestaltet und wie sich diese auf das Erleben und Erfahren von Kindern auswirkt. Über die Analyse der Praktiken und den daraus resultierenden sozialen Ordnungen können Aussagen darüber getroffen werden, wie sich Kinder und Erwachsene im institutionellen Kontext begegnen. Die Arbeit sollte am Beispiel der Mahlzeitsituation eine ertragreiche Perspektive auf den pädagogischen Alltag in der Krippe einnehmen und Erkenntnisse unter anderem darüber gewinnen, wo wir hinsichtlich des Akteurstatus von Kindern und des didaktischen Handelns von pädagogischen Fachkräften stehen. Wird die Mahlzeitsituation als Begegnung genutzt, wo Gemeinschaft erlebt und genossen wird? Werden Praktiken vollzogen, die Kinder als Partizipanden erleben lassen und sie in ihrem Akteursstatus bekräftigen? Oder ist die Mahlzeit ein Ort, an dem Differenzen zum Ausdruck kommen; wo Kinder einem machtstrukturierten Setting ausgesetzt sind? Es geht in diesem Zusammenhang um die Frage, „ob das Kind als prinzipiell gleichwertiger Interaktions- und Kooperationspartner geachtet und anerkannt wird und ob es dem Erwachsenen in der asymmetrischen Beziehung gelingt, sensibel mit seiner Deutungs- und Handlungsmächtigkeit umzugehen und auf einen Missbrauch zu verzichten“ (Nentwig-Gesemann & Nicolai, 2015b, S. 47). Wenn wir das Wissen dazu haben, *wie* Machtstrukturen innerhalb pädagogischer (Schlüssel-)Situationen bzw. Interaktionen entstehen, kann dies zu einem besseren Verständnis und einer erhöhten Achtsamkeit beitragen. Ein Blick auf scheinbar ‚kleine‘ und flüchtige Praktiken des Alltags kann eine Sensibilisierung für diese Prozesse und das Erkennen der Bedeutsamkeit solcher Situationen begünstigen.

## Literatur

- Ahnert, L. (2007). Von der Mutter-Kind- zur Erzieherinnen-Kind-Bindung? In F. Becker-Stoll & M. R. Textor (Hrsg.), *Die Erzieherin-Kind-Beziehung. Zentrum von Bildung und Erziehung* (S. 31-41). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Ahnert, L. & Gappa, M. (2010). Bindung und Beziehungsgestaltung in öffentlicher Kleinkindbetreuung – Auswirkungen auf die Frühe Bildung. In L. v. Behr (Hrsg.), *Forschung und Praxis der Frühpädagogik* (S. 109-120). München: Ernst Reinhardt.
- Ahnert, L. & Haßelbeck, H. (2014). Entwicklung und Kultur. In L. Ahnert (Hrsg.), *Theorien in der Entwicklungspsychologie* (S. 26-59). Berlin: Springer VS.
- Ahnert, L. & Schnurrer, H. (2006). Krippen. In L. Fried & S. Roux (Hrsg.), *Pädagogik der frühen Kindheit. Handbuch und Nachschlagewerk* (S. 302-312). Weinheim: Beltz.
- Ainsworth, M. D. S. & Bell, S. M. (2003). Bindung, Exploration und Trennung am Beispiel des Verhaltens einjähriger Kinder in einer »Fremden Situation«. In K. E. Grossmann & K. Grossmann (Hrsg.), *Bindung und menschliche Entwicklung. John Bowlby, Mary Ainsworth und die Grundlagen der Bindungstheorie* (S. 146-168). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Alemzadeh, M. & Nentwig-Gesemann, I. (2020). Einleitung: Frühpädagogischen Alltag gestalten und erleben. In D. Weltzien, H. Wadepohl, I. Nentwig-Gesemann & M. Alemzadeh (Hrsg.), *Forschung in der Frühpädagogik XIII. Frühpädagogischen Alltag gestalten und erleben* (S. 9-26). Freiburg: FEL.
- Alkemeyer, T. (2003). Zwischen Verein und Straßenspiel. Über die Verkörperungen gesellschaftlichen Wandels in den Sportpraktiken der Jugendkultur. In H. Hengst & H. Kelle (Hrsg.), *Kinder – Körper – Identitäten. Theoretische und empirische Annäherungen an kulturelle Praxis und sozialen Wandel* (S. 293-318). Weinheim: Juventa.
- Alkemeyer, T. & Buschmann, N. (2016). Praktiken der Subjektivierung – Subjektivierung als Praxis. In H. Schäfer (Hrsg.), *Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm* (S. 115-136). Bielefeld: transcript.
- Althans, B. (2009). Performativität. In M. Göhlich & J. Zirfas (Hrsg.), *Der Mensch als Maß der Erziehung* (S. 107-121). Weinheim: Beltz.
- Althoff, G. (1990). Der friedens-, bündnis- und gemeinschaftsstiftende Charakter des Mahles im früheren Mittelalter. In I. Bitsch, T. Ehlert & X. v. Ertzdorff (Hrsg.), *Essen und Trinken in Mittelalter und Neuzeit* (S. 13-26). Sigmaringen: Jan Thorbecke.
- Althoff, G. (2003). *Die Macht der Rituale. Symbolik und Herrschaft im Mittelalter*. Darmstadt: Primus.
- Althoff, G. (2014). Die Gabe der Nahrung. In B. Althans, F. Schmidt & Ch. Wulf (Hrsg.), *Nahrung als Bildung. Interdisziplinäre Perspektiven auf einen anthropologischen Zusammenhang* (S. 33-44). Weinheim: Beltz Juventa.
- Amann, K. & Hirschauer, S. (1997). Die Befremdung der eigenen Kultur. Ein Programm. In S. Hirschauer & K. Amann (Hrsg.), *Die Befremdung der eigenen Kultur. Zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie* (S. 7-52). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Arens-Azevêdo, U., Pfannes, U. & Tecklenburg, M. E. (2014). *Is(s)t KiTa gut? KiTa-Verpflegung in Deutschland: Status quo und Handlungsbedarfe. Im Auftrag der Bertelsmann Stiftung* [online]. Verfügbar unter: [https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/GP\\_Isst\\_Kita\\_gut.pdf](https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/GP_Isst_Kita_gut.pdf) [11.01.2022].
- Aristoteles (1984). *Poetik*. Stuttgart: Reclam.

- Asbrand, B. & Martens, M. (2018). *Dokumentarische Unterrichtsforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Audehm, K. (2007). *Erziehung bei Tisch. Zur sozialen Magie eines Familienrituals*. Bielefeld: transcript.
- Audehm, K. (2009a). Guten Appetit! Was Familien bei Tisch riskieren. In R. Schlesier & U. Zellmann (Hrsg.), *Ritual als provoziertes Risiko* (S. 253-262). Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Audehm, K. (2009b). Körper – Macht – Symbole. Über mimetisches Lernen und die soziale Magie von Tischritualen. In M. Göhlich & J. Zirfas (Hrsg.), *Der Mensch als Maß der Erziehung* (S. 123-137). Weinheim: Beltz.
- Audehm, K. (2011). Erziehung und familiäre Autorität bei Tisch. In G. Schönberger & B. Methfessel (Hrsg.), *Mahlzeiten. Alte Last oder neue Lust?* (S. 95-103). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Audehm, K. & Zirfas, J. (2001). Familie als ritueller Lebensraum. In Ch. Wulf, B. Althans, K. Audehm, C. Bausch, M. Göhlich, S. Sting, A. Tervooren, M. Wagner-Willi & J. Zirfas (Hrsg.), *Das Soziale als Ritual. Zur performativen Bildung von Gemeinschaften* (S. 37-116). Opladen: Leske + Budrich.
- Austin, J. L. (1972). *Theorie der Sprechakte. (How to do things with Words)*. Stuttgart: Reclam.
- Bachmann, C. (2008). *Kleidung und Geschlecht. Ethnographische Erkundungen einer Alltagspraxis*. Bielefeld: transcript.
- Baltruschat, A. (2010). Der Interpretationsprozess nach der dokumentarischen Methode am Beispiel von Kurzfilmen über Schule. In M. Corsten, M. Krug & Ch. Moritz (Hrsg.), *Videographie praktizieren. Herangehensweisen, Möglichkeiten und Grenzen* (S. 241-267). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bandura, A. (1997). *Self Efficacy. The Exercise of Control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Barlösius, E. (1993). Anthropologische Perspektiven einer Kultursoziologie des Essens und Trinkens. In A. Wierlacher, G. Neumann & J. Teuteberg (Hrsg.), *Kulturthema Essen. Ansichten und Problemfelder* (S. 85-101). Berlin: Akademie Verlag.
- Barlösius, E. (2016). *Soziologie des Essens. Eine sozial- und kulturwissenschaftliche Einführung in die Ernährungsforschung*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Barlösius, E., Neumann, G. & Teuteberg, H. J. (1997). Leitgedanken über die Zusammenhänge von Identität und kulinarischer Kultur im Europa der Regionen. In H. J. Teuteberg, G. Neumann & A. Wierlacher (Hrsg.), *Essen und kulturelle Identität. Europäische Perspektiven* (S. 13-23). Berlin: Akademie Verlag.
- Baudy, G. (1983). Hierarchie oder: Die Verteilung des Fleisches. Eine ethologische Studie über die Tischordnung als Wurzel sozialer Organisation, mit besonderer Berücksichtigung der altgriechischen Gesellschaft. In B. Gladigow & H. G. Kippenberg (Hrsg.), *Neue Ansätze in der Religionswissenschaft* (S. 131-174). München: Kösel.
- Becker-Stoll, F., Niesel, R. & Wertfein, M. (2014). *Handbuch Kinderkrippe. So gelingt Qualität in der Tagesbetreuung*. Freiburg im Breisgau: Herder.
- Belliger, A. & Krieger, D. J. (2002). Repräsentation und Selbst-Referenz oder Man ist, was man is(s)t. In L. Kolmer & Ch. Rohr (Hrsg.), *Mahl und Repräsentation. Der Kult ums Essen* (S. 63-76). Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Bensel, J. & Haug-Schnabel, G. (2008). Alltag, Bildung und Förderung in der Krippe. In J. Maywald & B. Schön (Hrsg.), *Krippen: Wie frühe Betreuung gelingt. Fundierter Rat zu einem umstrittenen Thema* (S. 103-142). Weinheim: Beltz.



- Berk, L. E. (2005). *Entwicklungspsychologie*. München: Pearson Studium.
- Bittner, M., Bossen, A., Budde, J. & Reißler, G. (2018). Konturen praxistheoretischer Erziehungswissenschaft. Eine Einleitung. In J. Budde, M. Bittner, A. Bossen & G. Reißler (Hrsg.), *Konturen praxistheoretischer Erziehungswissenschaft* (S. 9-17). Weinheim: Beltz Juventa.
- Blaschke, G. (2012). *Schule schnuppern. Eine videobasierte Studie zum Übergang in die Grundschule*. Opladen: Barbara Budrich.
- Blaschke, G. (2015). „Hier wird richtig gelernt!“ Eine dokumentarische Perspektive auf die Gestaltung des Übergangs in die Schule. In R. Bohnsack, B. Fritzsche & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Dokumentarische Video- und Filminterpretation. Methodologie und Forschungspraxis* (S. 73-95). Opladen: Barbara Budrich.
- Bodenburg, I. & Kollmann, I. (2014). *Frühpädagogik – arbeiten mit Kindern von 0 bis 3 Jahren. Ein Lehrbuch für sozialpädagogische Berufe*. Köln: Bildungsverlag EINS.
- Böhme, J. (2014). Handlungsraum. In Ch. Wulf & J. Zirfas (Hrsg.), *Handbuch Pädagogische Anthropologie* (S. 423-432). Wiesbaden: Springer VS.
- Bohle, U. & König, E. (2001). Zum Begriff des Performativen in der Sprachwissenschaft. *Paragana. Internationale Zeitschrift für Historische Anthropologie*, 10 (1), 13-34.
- Bohnsack, R. (2003). Dokumentarische Methode. In R. Bohnsack, W. Marotzki & M. Meuser (Hrsg.), *Hauptbegriffe Qualitative Sozialforschung. Ein Wörterbuch* (S. 40-44). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Bohnsack, R. (2006). Fokussierungsmetapher. In R. Bohnsack, W. Marotzki & M. Meuser (Hrsg.), *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung* (S. 67-68). Opladen: Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. (2007a). Performativität, Performanz und dokumentarische Methode. In Ch. Wulf & J. Zirfas (Hrsg.), *Pädagogik des Performativen. Theorien, Methoden, Perspektiven* (S. 200-212). Weinheim: Beltz.
- Bohnsack, R. (2007b). Dokumentarische Methode und praxeologische Wissenssoziologie. In R. Schützeichel (Hrsg.), *Handbuch Wissenssoziologie und Wissensforschung* (S. 180-190). Konstanz: UVK.
- Bohnsack, R. (2010a). Zugänge zur Eigenlogik des Visuellen und die dokumentarische Videointerpretation. In M. Corsten, M. Krug & Ch. Moritz (Hrsg.), *Videographie praktizieren. Herangehensweisen, Möglichkeiten und Grenzen* (S. 271-294). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bohnsack, R. (2010b). Dokumentarische Methode und Typenbildung – Bezüge zur Systemtheorie. In R. John, A. Henkel & J. Rückert-John (Hrsg.), *Die Methodologien des Systems. Wie kommt man zum Fall und wie dahinter?* (S. 291-320). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bohnsack, R. (2011). *Qualitative Bild- und Videointerpretation*. Opladen: Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. (2013). Die dokumentarische Methode in der Bild- und Fotointerpretation. In R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann & A.-M. Nohl (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (S. 75-98). Wiesbaden: Springer VS.
- Bohnsack, R. (2014). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. Opladen: Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. (2017a). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen: Barbara Budrich.

- Bohnsack, R. (2017b). Konjunktiver Erfahrungsraum, Regel und Organisation. In S. Amling & W. Vogd (Hrsg.), *Dokumentarische Organisationsforschung. Perspektiven der praxeologischen Wissenssoziologie* (S. 233-259). Opladen: Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. (2020). *Professionalisierung in praxeologischer Perspektive. Zur Eigenlogik der Praxis in Lehramt, Sozialer Arbeit und Frühpädagogik*. Opladen: Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. & Nentwig-Gesemann, I. (2009). Dokumentarische Evaluationsforschung und Gruppendiskussionsverfahren. Am Beispiel einer Evaluationsstudie zu Peer-Mediation an Schulen. In R. Bohnsack, A. Przyborski & B. Schaffer (Hrsg.), *Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis* (S. 267-284). Opladen: Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. & Nentwig-Gesemann, I. (2020). Einleitung: Dokumentarische Evaluationsforschung. In R. Bohnsack & I. Nentwig-Gesemann (Hrsg.), *Dokumentarische Evaluationsforschung. Theoretische Grundlagen und Beispiele aus der Praxis* (S. 13-24). Opladen: Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. & Nohl, A.-M. (2001). Jugendkulturen und Aktionismus – Eine rekonstruktive empirische Analyse am Beispiel des Breakdance. In H. Merckens & J. Zinnecker (Hrsg.), *Jahrbuch Jugendforschung 1/2001* (S. 17–37). Opladen: Leske + Budrich.
- Bohnsack, R., Nentwig-Gesemann, I. & Nohl, A.-M. (2013). Einleitung. Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. In R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann & A.-M. Nohl (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (S. 9-32). Wiesbaden: Springer VS.
- Bohnsack, R., Fritzsche, B. & Wagner-Willi, M. (2015). Dokumentarische Video- und Filminterpretation. In R. Bohnsack, B. Fritzsche & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Dokumentarische Video- und Filminterpretation. Methodologie und Forschungspraxis* (S. 11-41). Opladen: Barbara Budrich.
- Bohnsack, R., Hoffmann, N. F. & Nentwig-Gesemann, I. (2018). Einleitung. Typenbildung und Dokumentarische Methode. In R. Bohnsack, N. F. Hoffmann & I. Nentwig-Gesemann (Hrsg.), *Typenbildung und Dokumentarische Methode. Forschungspraxis und methodologische Grundlagen* (S. 9-50). Opladen: Barbara Budrich.
- Bollig, S. (2011). Notizen machen, Bögen ausfüllen, Geschichten schreiben. Praxisanalytische Perspektiven auf die Materialität der bildungsbezogenen Beobachtung im Elementarbereich. In P. Cloos & M. Schulz (Hrsg.), *Kindliches Tun beobachten und dokumentieren. Perspektiven auf die Bildungsbegleitung in Kindertageseinrichtungen* (S. 33-48). Weinheim: Beltz Juventa.
- Bollig, S. & Kelle, H. (2014). Kinder als Akteure oder als Partizipanden von Praktiken? Zu den Herausforderungen für eine akteurszentrierte Kindheitssoziologie durch Praxistheorien. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 34 (3), 263-279.
- Bongaerts, G. (2007). Soziale Praxis und Verhalten – Überlegungen zum Practice Turn in Social Theory. *Zeitschrift für Soziologie*, 36 (4), 246-260.
- Bostelmann, A. & Fink, M. (2014). *Mahlzeiten in der Krippe. Lernchancen erkennen und Essenssituationen einfühlsam begleiten*. Berlin: Bananenblau.
- Bourdieu, P. (1987a). *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1987b). *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (2017). Drei Arten des Sich-Unterscheidens (1979). In K. Kashiwagi-Wetzel & A.-R. Meyer (Hrsg.), *Theorien des Essens* (S. 298-321). Berlin: Suhrkamp.

- Bräunlein, P. J. (2014). Ritualdinge. In S. Samida, M. K. H. Eggert & H. P. Hahn (Hrsg.), *Handbuch Materielle Kultur. Bedeutungen, Konzepte, Disziplinen* (S. 245-248). Stuttgart: J. B. Metzler.
- Brendecke, A. (2015). Von Postulaten zu Praktiken. Eine Einführung. In A. Brendecke (Hrsg.), *Praktiken der frühen Neuzeit. Akteure – Handlungen – Artefakte* (S. 13-20). Köln: Böhlau.
- Brinkmann, M. (2015). Phänomenologische Methodologie und Empirie in der Pädagogik. Ein systematischer Entwurf für die Rekonstruktion pädagogischer Erfahrungen. In M. Brinkmann, R. Kubac & S. S. Rödel (Hrsg.), *Pädagogische Erfahrung. Theoretische und empirische Perspektiven* (S. 33-59). Wiesbaden: Springer VS.
- Brümmer, K. & Alkemeyer, T. (2017). Bausteine zu einer Geschichte ‚schweigenden Wissens‘. In A. Kraus, J. Budde, M. Hietzge & Ch. Wulf (Hrsg.), *Handbuch Schweigendes Wissen. Erziehung, Bildung, Sozialisation und Lernen* (S. 29-44). Weinheim: Beltz Juventa.
- Brunner, E. (2013). *Innermathematisches Beweisen und Argumentieren in der Sekundarstufe I. Mögliche Erklärungen für systematische Bearbeitungsunterschiede und leistungsförderliche Aspekte*. Münster: Waxmann.
- Budde, J. (2017). Ethnographische Methoden. In A. Kraus, J. Budde, M. Hietzge & Ch. Wulf (Hrsg.), *Handbuch Schweigendes Wissen. Erziehung, Bildung, Sozialisation und Lernen* (S. 69-78). Weinheim: Beltz Juventa.
- Budde, J., Hietzge, M., Kraus, A. & Wulf, Ch. (2017). ‚Schweigendes‘ Wissen in Lernen und Erziehung, Bildung und Sozialisation. In A. Kraus, J. Budde, M. Hietzge & Ch. Wulf (Hrsg.), *Handbuch Schweigendes Wissen. Erziehung, Bildung, Sozialisation und Lernen* (S. 11-15). Weinheim: Beltz Juventa.
- Budde, J. & Eckermann, T. (2021). Grundrisse einer Theorie pädagogischer Praktiken. In J. Budde & T. Eckermann (Hrsg.), *Studienbuch pädagogische Praktiken* (S.7-43). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Butler, J. (1995). *Körper von Gewicht. Die diskursiven Grenzen des Geschlechts*. Berlin: Berliner Verlag.
- Canetti, E. (2017). Zur Psychologie des Essens (1960). In K. Kashiwagi-Wetzel & A.-R. Meyer (Hrsg.), *Theorien des Essens* (S. 85-90). Berlin: Suhrkamp.
- Cloos, P. (2014). Ethnografie professionellen Handelns – Wer oder was ist kompetent? In S. Faas, P. Bauer & R. Treptow (Hrsg.), *Kompetenz, Performanz, soziale Teilhabe. Sozialpädagogische Perspektiven auf ein bildungstheoretisches Konstrukt* (S. 139-151). Wiesbaden: Springer VS.
- Cloos, P., Bensel, J., Haug-Schnabel, G., Wadepohl, H. & Weltzien, D. (2018). Die Dinge und der Raum – einleitende Überlegungen. In D. Weltzien, H. Wadepohl, P. Cloos, J. Bensel & G. Haug-Schnabel (Hrsg.), *Forschung in der Frühpädagogik XI. Die Dinge und der Raum* (S. 11-29). Freiburg: FEL
- Danner, H. (2006). *Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik. Einführung in Hermeneutik, Phänomenologie und Dialektik*. München: Ernst Reinhardt.
- Dietrich, C. (2015). Wie werden Lerngegenstände zu Gegenständen? Probleme eines Lernbegriffs für die Pädagogik der frühen Kindheit. In U. Stenger, D. Edelmann & A. König (Hrsg.), *Erziehungswissenschaftliche Perspektiven in frühpädagogischer Theoriebildung und Forschung* (S. 68-83). Weinheim: Beltz Juventa.
- Dietrich, C. (2016). Essen in der KiTa: Institution – Inszenierung – Imagination. In B. Althans & J. Bilstein (Hrsg.), *Essen – Bildung – Konsum. Pädagogisch-anthropologische Perspektiven* (S. 65-75). Wiesbaden: Springer VS.

- Dinkelaker, J. & Herrle, M. (2009). *Erziehungswissenschaftliche Videographie. Eine Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Douglas, M. (1974). *Ritual, Tabu und Körpersymbolik. Sozialanthropologische Studien in Industriegesellschaft und Stammeskultur*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Durkheim, E. (1994). *Die elementaren Formen des religiösen Lebens*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Eagleton, T. (2001). *Was ist Kultur?* München: Beck.
- Ecarius, J. (1999). Die Verräumlichung sozialer Strukturen. Umstrukturierungsprozesse kindlicher und jugendlicher Sozialräume. In E. Liebau, G. Miller-Kipp & Ch. Wulf (Hrsg.), *Metamorphose des Raums. Erziehungswissenschaftliche Forschungen zur Chronotopologie* (S. 60-89). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Ecarius, J. (2008). *Generation, Erziehung und Bildung. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Eder, K. (1997). Institution. In Ch. Wulf (Hrsg.), *Vom Menschen. Handbuch Historische Anthropologie* (S. 159-168). Weinheim: Beltz.
- Efron, D. (1972). *Gesture, race and culture. A tentative study of some of the spatio-temporal and 'linguistic' aspects of the gestural behavior of Eastern Jews and Southern Italians in New York City, living under similar as well as different environmental conditions*. The Hague: Mouton.
- Ehlert, T. (2002). Das Rohe und das Gebackene. Zur sozialisierenden Funktion des Teilens von Nahrung im *Yvain* Chrestiens de Troyes, im *Iwein* Hartmanns von Aue und im *Parzival* Wolframs von Eschenbach. In L. Kolmer & Ch. Rohr (Hrsg.), *Mahl und Repräsentation. Der Kult ums Essen* (S. 23-40). Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Elias, N. (1969). *Über den Prozess der Zivilisation. Soziogenetische und psychogenetische Untersuchungen. Zweiter Band. Wandlungen der Gesellschaft. Entwurf zu einer Theorie der Zivilisation*. Bern: Francke.
- Elias, F., Franz, A., Murmann, H. & Weiser, U. W. (2014). Hinführung zum Thema und Zusammenfassung der Beiträge. In F. Elias, A. Franz, H. Murmann & U. W. Weiser (Hrsg.), *Praxeologie. Beiträge zur interdisziplinären Reichweite praxistheoretischer Ansätze in den Geistes- und Sozialwissenschaften* (S. 3-12). Berlin: De Gruyter.
- Elsner, B. (2014). Theorien zu Handlungsverständnis und Imitation. In L. Ahnert (Hrsg.), *Theorien in der Entwicklungspsychologie* (S. 310-329). Berlin: Springer VS.
- Falk, P. (1994). Essen und Sprechen. Über die Geschichte der Mahlzeit. In A. Schuller & J. A. Kleber (Hrsg.), *Verschlemmte Welt. Essen und Trinken historisch-anthropologisch* (S. 103-131). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Fellmann, F. (1997). Kulturelle und personale Identität. In H. J. Teuteberg, G. Neumann & A. Wierlacher (Hrsg.), *Essen und kulturelle Identität. Europäische Perspektiven* (S. 27-36). Berlin: Akademie Verlag.
- Ferber, S. (2016). Strukturierung des Krippenalltags. In N. Neuß (Hrsg.), *Grundwissen Krippenpädagogik. Ein Lehr- und Arbeitsbuch* (S. 106-122). Berlin: Cornelsen.
- Ferrin, N. & Blaschke-Nacak, G. (2018). Performativität und Erfahrungsraum. Notizen zur Frage nach dem Verhältnis von Raum und Erfahrung aus performativer Perspektive. In E. Glaser, H.-Ch. Koller, W. Thole & S. Krumme (Hrsg.), *Räume für Bildung – Räume der Bildung. Beiträge zum 25. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (S. 352-360). Opladen: Barbara Budrich.
- Fischer, W. (2009). *Rekonstruktive Videoanalyse* [online]. Verfügbar unter: <https://kobra.bibliothek.uni-kassel.de/bitstream/urn:nbn:de:hebis:34-2009032326755/3/FischerVideoanalyse.pdf> [02.03.2018].

- Fischer-Lichte, E. (1998). Auf dem Wege zu einer performativen Kultur. *Paragrana. Internationale Zeitschrift für Historische Anthropologie*, 7 (1), 13-29.
- Fischer-Lichte, E. (2016). *Performativität. Eine Einführung*. Bielefeld: transcript.
- Franz, M. (2012). *Raumgestaltung in der Krippe. Wohlfühlräume für Kinder von 0 bis 4*. München: Don Bosco.
- Friebertshäuser, B. (1997). Feldforschung und teilnehmende Beobachtung. In B. Friebertshäuser & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 503-534). Weinheim: Juventa.
- Friebertshäuser, B. (2004). Ritualforschung in der Erziehungswissenschaft. Konzeptionelle und forschungsstrategische Überlegungen. In Ch. Wulf & J. Zirfas (Hrsg.), *Innovation und Ritual. Jugend, Geschlecht und Schule* (Zeitschrift für Erziehungswissenschaft: 2. Beiheft) (S. 29-45). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fritzsche, B. (2003). Performative Annäherungen an Identität in der Fan-Kultur. In H. Hengst & H. Kelle (Hrsg.), *Kinder – Körper – Identitäten. Theoretische und empirische Annäherungen an kulturelle Praxis und sozialen Wandel* (S. 205-224). Weinheim: Juventa.
- Fritzsche, B. & Wagner-Willi, M. (2013). Ethnografie und Videografie in praxeologischer Perspektive. In P. Loos, A.-M. Nohl, A. Przyborski & B. Schäffer (Hrsg.), *Dokumentarische Methode. Grundlagen – Entwicklungen – Anwendungen* (S. 268-283). Opladen: Barbara Budrich.
- Füssel, M. (2015). Praxeologische Perspektiven in der Frühneuzeitforschung. In A. Brendecke (Hrsg.), *Praktiken der Frühen Neuzeit. Akteure – Handlungen – Artefakte* (S. 21-33). Köln: Böhlau.
- Gebauer, G. & Wulf, Ch. (1998). *Spiel, Ritual, Geste. Mimetisches Handeln in der sozialen Welt*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Geertz, C. (2008). „Deep play“ – Ritual als kulturelle Performance. In A. Belliger & D. J. Krieger (Hrsg.), *Ritualtheorien. Ein einführendes Handbuch* (S. 97-115). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gerlek, S. (2017). Die praktische Wende und die Praxistheorie. Eine Verhältnisbestimmung am Beispiel des Körpers. In S. Aßmann, P. Moormann, K. Nimmerfall & M. Thomann (Hrsg.), *Wenden. Interdisziplinäre Perspektiven auf das Phänomen turn* (S. 175-183). Wiesbaden: Springer VS.
- Goffman, E. (1971). *Interaktionsrituale. Über Verhalten in direkter Kommunikation*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Goffman, E. (1993). *Rahmen-Analyse. Ein Versuch über die Organisation von Alltagserfahrungen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Göhlich, M. (2001). Performative Äußerungen. John L. Austins Begriff als Instrument erziehungswissenschaftlicher Forschung. In Ch. Wulf, M. Göhlich & J. Zirfas (Hrsg.), *Grundlagen des Performativen. Eine Einführung in die Zusammenhänge von Sprache, Macht und Handeln* (S. 25-46). Weinheim: Juventa.
- Göhlich, M. & Wagner-Willi, M. (2001). Zur Ritualisierung innerschulischer Übergänge. In E. Liebau, D. Schuhmacher-Chilla & Ch. Wulf (Hrsg.), *Anthropologie pädagogischer Institutionen* (S. 127-140). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Göhlich, M. & Zirfas, J. (2007). *Lernen. Ein pädagogischer Grundbegriff*. Stuttgart: Kohlhammer.

- Groppe, C. (2013). Erziehungsräume. In A.-M. Nohl & Ch. Wulf (Hrsg.), *Mensch und Ding. Die Materialität pädagogischer Prozesse. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft* 25 (S. 59-74). Wiesbaden: Springer VS.
- Gugutzer, R. & Staack, M. (2015). Zur Einführung. In R. Gugutzer & M. Staack (Hrsg.), *Körper und Ritual. Sozial- und kulturwissenschaftliche Zugänge und Analysen* (S. 9-20). Wiesbaden: Springer VS.
- Gutknecht, D. (2012). *Bildung in der Kinderkrippe. Wege zur professionellen Responsivität, Entwicklung und Bildung in der frühen Kindheit*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Gutknecht, D. (2016). Die Kinderkrippe als Ort der Raumerfahrung und Raumeignung. In R. Braches-Chyrek & Ch. Röhner (Hrsg.), *Kindheit und Raum* (S. 145-162). Opladen: Barbara Budrich.
- Gutknecht, D. & Höhn, K. (2017). *Essen in der Kinderkrippe. Achtsame und konkrete Gestaltungsmöglichkeiten*. Freiburg im Breisgau: Herder.
- Hampl, S. (2010). Videos interpretieren und darstellen. Die dokumentarische Methode. In M. Corsten, M. Krug & Ch. Moritz (Hrsg.), *Videographie praktizieren. Herangehensweisen, Möglichkeiten und Grenzen* (S. 53-88). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Haug-Schnabel, G. (2016). *Schlüsselsituationen in der Krippe konzeptionell verankern*. nifbe-Themenheft Nr. 28 [online]. Verfügbar unter: [https://www.nifbe.de/images/nifbe/Infoservice/Downloads/Themenhefte/U3-Themenheft\\_online.pdf](https://www.nifbe.de/images/nifbe/Infoservice/Downloads/Themenhefte/U3-Themenheft_online.pdf) [05.03.2018].
- Hillebrandt, F. (2009). Praxistheorie. In G. Kneer & M. Schroer (Hrsg.), *Handbuch Soziologische Theorien* (S. 369-394). Wiesbaden: Springer VS.
- Hillebrandt, F. (2014). *Soziologische Praxistheorien. Eine Einführung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Hillebrandt, F. (2015). Was ist der Gegenstand einer Soziologie der Praxis. In F. Schäfer, A. Daniel & F. Hillebrandt (Hrsg.), *Methoden einer Soziologie der Praxis* (S. 15-36). Bielefeld: transcript.
- Hillebrandt, F. (2016). Die Soziologie der Praxis als post-strukturalistischer Materialismus. In H. Schäfer (Hrsg.), *Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm* (S. 71-93). Bielefeld: transcript.
- Hilpert, A. (2020). *Tanz im Dazwischen. Neuformulierung einer performativen Religionsdidaktik*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Hirschauer, S. (2016). Verhalten, Handeln, Interagieren. Zu den mikrosoziologischen Grundlagen der Praxistheorie. In H. Schäfer (Hrsg.), *Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm* (S. 45-67). Bielefeld: transcript.
- Hirschfelder, G. (2001). *Europäische Esskultur. Geschichte der Ernährung von der Steinzeit bis heute*. Frankfurt am Main: Campus.
- Hitzler, R. (1986). Die Attitüde der künstlichen Dummheit. Zum Verhältnis von Soziologie und Alltag. *Sozialwissenschaftliche Informationen*, 15, 53-59.
- Hitzler, R. (1988). *Sinnwelten. Ein Beitrag zum Verstehen von Kultur*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Hitzler, R. (1991). Dummheit als Methode. Eine dramatologische Textinterpretation. In D. Garz & K. Kraimer (Hrsg.), *Qualitativ-empirische Forschung. Konzepte, Methoden, Analysen* (S. 295-318). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Höhn, K. (2014). Bildungsort Mahlzeit. Warum Essen aus pädagogischer Sicht mehr ist als reine Nahrungsaufnahme und wie sich Mahlzeiten in Krippe und Kita als Lernorte gestalten lassen. *Welt des Kindes*, 92 (3), 18-21.

- Hörning, K. H. (2001). *Experten des Alltags. Die Wiederentdeckung des praktischen Wissens*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Hörning, K. H. (2004). Soziale Praxis zwischen Beharrung und Neuschöpfung. Ein Erkenntnis- und Theorieproblem. In K. H. Hörning & J. Reuter (Hrsg.), *Doing Culture. Neue Positionen zum Verhältnis von Kultur und sozialer Praxis* (S. 19-39). Bielefeld: transcript.
- Hörning, K. H. (2015). Was fremde Dinge tun. Sozialtheoretische Herausforderungen. In H. P. Hahn (Hrsg.), *Vom Eigensinn der Dinge. Für eine neue Perspektive auf die Welt des Materiellen* (S. 163-176). Berlin: Neofelis.
- Hörning, K. H. & Reuter, J. (2004). Doing Culture: Kultur als Praxis. In K. H. Hörning & J. Reuter (Hrsg.), *Doing Culture. Neue Positionen zum Verhältnis von Kultur und sozialer Praxis* (S. 9-15). Bielefeld: transcript.
- Hoffmann, H. (1926). *Der Struwwelpeter*. Frankfurt am Main: Englert und Schlosser.
- Hünersdorf, B. (2008). Ethnographische Forschung in der Erziehungswissenschaft. In B. Hünersdorf, Ch. Maeder & B. Müller (Hrsg.), *Ethnographie und Erziehungswissenschaft. Methodologische Reflexionen und empirische Annäherungen* (S. 29-48). Weinheim: Juventa.
- Hünersdorf, B., Müller, B. & Maeder, Ch. (2008). Ethnographie der Pädagogik: Eine Einführung. In B. Hünersdorf, Ch. Maeder & B. Müller (Hrsg.), *Ethnographie und Erziehungswissenschaft. Methodologische Reflexionen und empirische Annäherungen* (S. 11-25). Weinheim: Juventa.
- Huhn, N., Dittrich, G., Dörfler, M. & Schneider, K. (2000). Videografieren als Beobachtungsmethode in der Sozialforschung – am Beispiel eines Feldforschungsprojekts zum Konfliktverhalten von Kindern. In F. Heinzel (Hrsg.), *Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive* (S. 185-202). Weinheim: Beltz Juventa.
- Huhn, N. & Schneider, K. (2003). Forschungserfahrungen mit Körpersprache von Kindern. Visuelle Interpretation als Herausforderung zum Perspektivenwechsel. In H. Hengst & H. Kelle (Hrsg.), *Kinder – Körper – Identitäten. Theoretische und empirische Annäherungen an kulturelle Praxis und sozialen Wandel* (S. 183-204). Weinheim: Juventa.
- Imdahl, M. (1996). *Giotto – Arenafresken. Ikonographie – Ikonologie – Ikonik*. München: Wilhelm Fink.
- Jäkel, S. (2015). *Inszenierungen des Essens in der Kinder- und Jugendliteratur. Aufklärung – Romantik – Biedermeier*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Jasmund, Ch. (2018). *Erziehung in der Kita. Alltagskultur als pädagogisches Handlungsfeld*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Jennings Jr., T. W. (2008). Rituelles Wissen. In A. Belliger & D. J. Krieger (Hrsg.), *Ritualtheorien. Ein einführendes Handbuch* (S. 157-172). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Jetter, W. (1978). *Symbol und Ritual. Anthropologische Elemente im Gottesdienst*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Jooß-Weinbach, M. (2012). *Erzieherinnen in der Krippe. Modi, Motive und Konstitutionen professionellen Handelns*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Jordan, B. & Henderson, A. (1995). Interaction Analysis: Foundations and Practice. *The Journal of the Learning Sciences*, 4 (1), 39-103.

- Jung, P. (2008). Zum Verhältnis von pädagogischem Sinn und regulativer Macht der Kinder. Ethnografische Analysen zur Bestimmung der sozialen Form der Erziehung. In B. Hünersdorf, Ch. Maeder & B. Müller (Hrsg.), *Ethnographie und Erziehungswissenschaft. Methodologische Reflexionen und empirische Annäherungen* (S. 151-160). Weinheim: Juventa.
- Kasten, H. (2014). *Entwicklungspsychologische Grundlagen der frühen Kindheit und frühpädagogische Konsequenzen* [online]. Verfügbar unter: [https://www.kita-fachtexte.de/uploads/media/KiTaFT\\_kasten\\_2014.pdf](https://www.kita-fachtexte.de/uploads/media/KiTaFT_kasten_2014.pdf) [04.09.2017].
- Kasüschke, D. (2016a). *Kinderstärkende Pädagogik und Didaktik in der KiTa*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kasüschke, D. (2016b). Die Kindertageseinrichtung als Raum pädagogisch inszenierter Kindheit. In R. Braches-Chyrek & Ch. Röhner (Hrsg.), *Kindheit und Raum* (S. 180-198). Opladen: Barbara Budrich.
- Kelle, H. (2005). Kinder und Erwachsene. Die Differenzierung von Generationen als kulturelle Praxis. In H. Hengst & H. Zeiher (Hrsg.), *Kindheit soziologisch* (S. 83-108). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Keller, H. (2011). *Kinderalltag. Kulturen der Kindheit und ihre Bedeutung für Bindung, Bildung und Erziehung*. Heidelberg: Springer.
- Kellermann, I. & Wulf, Ch. (2009). Schularchitektur und rituelle Raumpraktiken. In J. Böhme (Hrsg.), *Schularchitektur im interdisziplinären Diskurs. Territorialisierungskrise und Gestaltungsperspektiven des schulischen Bildungsraums* (S. 171-185). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kempf, J. (2009). Rahmenbedingungen für die Betreuung und Erziehung. In Ch. Weber (Hrsg.), *Spielen und Lernen mit 0- bis 3-Jährigen. Der entwicklungsorientierte Ansatz in der Krippe* (S. 50-57). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Kertscher, J. & Mersch, D. (Hrsg.). (2003). *Performativität und Praxis*. München: Wilhelm Fink.
- Kienlin, T. L. & Widura, A. (2014). Dinge als Zeichen. In S. Samida, M. K. H. Eggert & H. P. Hahn (Hrsg.), *Handbuch Materielle Kultur. Bedeutungen, Konzepte, Disziplinen* (S. 31-38). Stuttgart: J. B. Metzler.
- Klann-Delius, G. (2004). Die sprachliche Formatierung von Beziehungserfahrungen. In A. Lieselotte (Hrsg.), *Frühe Bindung. Entstehung und Entwicklung* (S. 162-174). München: Ernst Reinhardt.
- Kleiner, M. S. (2013). Populäre Kulturen, Popkulturen, Populäre Medienkulturen als *missing link* im Diskurs zur Performativität von Kulturen und Kulturen des Performativen. In M. S. Kleiner & T. Wilke (Hrsg.), *Performativität und Medialität Populärer Kulturen. Theorien, Ästhetiken, Praktiken* (S. 13-48). Wiesbaden: Springer VS.
- Knoblauch, H. (2001). Fokussierte Ethnographie. *Sozialer Sinn*, 2 (1), 123-141.
- König, A. (2008). *Interaktionsprozesse zwischen Erzieherinnen und Kindern. Eine Videostudie aus dem Kindergartenalltag*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- König, A. (2010). *Interaktion als didaktisches Prinzip. Bildungsprozesse bewusst begleiten und gestalten*. Troisdorf: Bildungsverlag EINS.
- König, A. (2013). Videographie. In M. Stamm & D. Edelmann (Hrsg.), *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung* (S. 817-829). Wiesbaden: Springer VS.
- Köpping, K.-P. & Rao, U. (2003). Zwischenräume. In E. Fischer-Lichte, Ch. Horn, S. Umathum & M. Warstat (Hrsg.), *Ritualität und Grenze* (S. 235-250). Tübingen: Francke.



- Kolmer, L. (2002). Ein Glas für sieben – sieben Gläser für einen. Repräsentation per Distanz oder *Form follows consumption*. In L. Kolmer & Ch. Rohr (Hrsg.), *Mahl und Repräsentation. Der Kult ums Essen* (S. 99-111). Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Krämer, S. & Stahlhut, M. (2011). Das „Performative“ als Thema der Sprach- und Kulturphilosophie. *Paragrana. Internationale Zeitschrift für Historische Anthropologie*, 10 (1), 35-64.
- Krieger, D. J. & Belliger, A. (2008). Einführung. In A. Belliger & D. J. Krieger (Hrsg.), *Ritualtheorien. Ein einführendes Handbuch* (S. 7-34). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kroll, D. & Boos-Hammes, I. (2009). *Mit Riesenschritten in die Autonomie. Kleinkinder auf dem Weg in die Selbstständigkeit*. Troisdorf: Bildungsverlag EINS.
- Kron, F. W. (2009). *Grundwissen Pädagogik*. München: Ernst Reinhardt.
- Kuckartz, U., Dresing, T., Rädiker, S. & Stefer, C. (2007). *Qualitative Evaluation. Der Einstieg in die Praxis*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Küls, H. (2012). *Projekte ko-konstruktivistisch planen und durchführen*. Köln: Bildungsverlag EINS.
- Kuhn, M. (2013). *Professionalität im Kindergarten. Eine ethnographische Studie zur Elementarpädagogik in der Migrationsgesellschaft*. Wiesbaden: Springer VS.
- Lamnek, S. (1988). *Qualitative Sozialforschung. Band 1: Methodologie*. München: Psychologie Verlags Union.
- Langeveld, M. J. (1968). *Studien zur Anthropologie des Kindes*. Tübingen: Max Niemeyer.
- Latour, B. (1992). Where are the Missing Masses? The Sociology of a Few Mundane Artifacts. In W. E. Bijker & J. Law (Eds.), *Shaping Technology/Building Society. Studies in Sociotechnical Change* (pp. 225-258). Cambridge, MA: MIT Press.
- Latour, B. (2007). *Eine neue Soziologie für eine neue Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Laurier, E. & Philo, C. (2006). Natural Problems of Naturalistic Video Data. In H. Knoblauch, B. Schnettler, J. Raab & H.-G. Soeffner (Eds.), *Video Analysis: Methodology and Methods. Qualitative Audiovisual Data Analysis in Sociology* (pp. 183-192). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Liebau, E., Schuhmacher-Chilla, D. & Wulf, Ch. (2001). Einleitung. In E. Liebau, D. Schuhmacher-Chilla & Ch. Wulf (Hrsg.), *Anthropologie pädagogischer Institutionen* (S. 9-16). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Liegle, L. (2010). Didaktik der indirekten Erziehung. In G. E. Schäfer, R. Staege & K. Meiners (Hrsg.), *Kinderwelten – Bildungswelten. Unterwegs zur Frühpädagogik* (S. 11-25). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Lippitz, W. (1983). Die Bedeutung des lebensweltlichen Erfahrungsbegriffs für eine praxisnahe Theorie. *Neue Sammlung*, 23 (3), 240-254.
- Lippitz, W. (1984). Exemplarische Deskription – die Bedeutung der Phänomenologie für die erziehungswissenschaftliche Forschung. *Pädagogische Rundschau*, 38 (1), 3-22.
- Lippitz, W. (1993). *Phänomenologische Studien in der Pädagogik*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Lippitz, W. (2003). *Differenz und Fremdheit. Phänomenologische Studien in der Erziehungswissenschaft*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Loch, W. (1968). Enkulturation als anthropologischer Grundbegriff der Pädagogik. *Bildung und Erziehung*, 21 (3), 161-178.

- Löw, M. (2001). *Raumsoziologie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Loos, S. (2007). Die Entdeckung der Currywurst. Zur Ritualisierung von Mahlzeiten. In S. Loos & H. Zaborowski (Hrsg.), »Essen und Trinken ist des Menschen Leben«. *Zugänge zu einem Grundphänomen* (S. 173-196). Freiburg: Karl Alber.
- Luhmann, N. (1984). *Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (2005). *Soziologische Aufklärung 2. Aufsätze zur Theorie der Gesellschaft*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Mannheim, K. (1969 [1929]). *Ideologie und Utopie*. Frankfurt am Main: Schulte-Bulmke.
- Mannheim, K. (1980). *Strukturen des Denkens*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Maywald, J. (2013). Frühe Tagesbetreuung in Krippe und Kindertagespflege. In S. Andresen, Ch. Hunner-Kreisel & S. Fries (Hrsg.), *Erziehung. Ein interdisziplinäres Handbuch* (S. 50-57). Stuttgart: J. B. Metzler.
- Maywald, J. & Schön, B. (Hrsg.). (2008). *Krippen: Wie frühe Betreuung gelingt. Fundierter Rat zu einem umstrittenen Thema*. Weinheim: Beltz.
- Mattheier, K. J. (1993). Das Essen und die Sprache. Umrisse einer Linguistik des Essens. In A. Wierlacher, G. Neumann & J. Teuteberg (Hrsg.), *Kulturthema Essen. Ansichten und Problemfelder* (S. 245-255). Berlin: Akademie Verlag.
- Mauss, M. (1990). *Die Gabe. Form und Funktion des Austauschs in archaischen Gesellschaften*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Meier, Ch. (1993). Opfermahl und Trinkgelage. Soziale Funktionen von Essen und Trinken bei den Griechen der Antike. In U. Schultz (Hrsg.), *Speisen Schlemmen Fasten. Eine Kulturgeschichte des Essens* (S. 26-41). Frankfurt am Main: Insel.
- Meuser, M. (2011). Rekonstruktive Sozialforschung. In R. Bohnsack, W. Marotzi & M. Meuser (Hrsg.), *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung* (S. 140-142). Opladen: Barbara Budrich.
- Meyer, S. (2002). *Mahlzeitenmuster in Deutschland*. München: Herbert Utz.
- Meyer-Drawe, K. (1982). Lernen als Umlernen. Zur Negativität des Lernprozesses. In W. Lippitz & K. Meyer-Drawe (Hrsg.), *Lernen und seine Horizonte. Phänomenologische Konzeptionen menschlichen Lernens - didaktische Konsequenzen* (S. 19-45). Königstein/Ts.: Scriptor.
- Meyer-Drawe, K. (1987). *Leiblichkeit und Sozialität*. München: Wilhelm Fink.
- Meyer-Drawe, K. (2003). Lernen als Erfahrung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 6 (4), 505-514.
- Meyer-Drawe, K. (2010). Zur Erfahrung des Lernens. Eine phänomenologische Skizze. *Santalka. Filosofija*, 18 (3), 6-16.
- Mittermayr, P. (2002). Das Mahl – Handlungsrahmen für Repräsentation und Kommunikation. In L. Kolmer & Ch. Rohr (Hrsg.), *Mahl und Repräsentation. Der Kult ums Essen* (S. 9-10). Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Mollenhauer, K. (1985). *Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung*. Weinheim: Juventa.
- Montanari, M. (2002). Die Dreiständeordnung des Mittelalters im Spiegel der Ernährung. In L. Kolmer & Ch. Rohr (Hrsg.), *Mahl und Repräsentation. Der Kult ums Essen* (S. 53-61). Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Montessori, M. (1969). *Die Entdeckung des Kindes*. Freiburg im Breisgau: Herder.

- Moritz, Ch. (2014). *Vor, hinter, für und mit der Kamera: Viergliedriger Video-Analyserahmen in der Qualitativen Sozialforschung*. In Ch. Moritz (Hrsg.), *Transkription von Video- und Filmdaten in der Qualitativen Sozialforschung. Multidisziplinäre Annäherungen an einen komplexen Datentypus* (S. 17-54). Wiesbaden: Springer VS.
- Müller, D. (1993). Vom Design des gedeckten Tisches in der Bundesrepublik Deutschland. In A. Wierlacher, G. Neumann & J. Teuteberg (Hrsg.), *Kulturthema Essen. Ansichten und Problemfelder* (S. 75-82). Berlin: Akademie Verlag.
- Müller, K. E. (2009). *Kleine Geschichte des Essens und Trinkens. Vom offenen Feuer zur Haute Cuisine*. München: Beck.
- Müns, H. (2010). Essen und Trinken als Bekenntnis: Heimat – kulturelle Identität – Alltagserfahrung. In H. M. Kalinke, K. Roth & T. Weger (Hrsg.), *Esskultur und kulturelle Identität – Ethnologische Nahrungsforschung im östlichen Europa* (S. 11-26). München: Oldenbourg.
- Nentwig-Gesemann, I. (2006). Regelgeleitete, habituelle und aktionistische Spielpraxis. Die Analyse von Kinderspielkultur mit Hilfe videogestützter Gruppendiskussionen. In R. Bohnsack, A. Przyborski & B. Schäffer (Hrsg.), *Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis* (S. 25-44). Opladen: Barbara Budrich.
- Nentwig-Gesemann, I. (2007a). Sprach- und Körperdiskurse von Kindern – Verstehen und Verständigung zwischen Textförmigkeit und Ikonizität. In B. Friebertshäuser, H. v. Felden & B. Schäffer (Hrsg.), *Bild und Text. Methoden und Methodologien visueller Sozialforschung in der Erziehungswissenschaft* (S. 105-120). Opladen: Barbara Budrich.
- Nentwig-Gesemann, I. (2007b). Das Konzept des forschenden Lernens im Rahmen der hochschulischen Ausbildung von FrühpädagogInnen. In K. Fröhlich-Gildhoff, I. Nentwig-Gesemann & P. Schnadt (Hrsg.), *Neue Wege gehen – Entwicklungsfelder der Frühpädagogik* (S. 92-101). München: Ernst Reinhardt.
- Nentwig-Gesemann, I. (2013a). Qualitative Methoden der Kindheitsforschung. In M. Stamm & D. Edelmann (Hrsg.), *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung* (S. 759-770). Wiesbaden: Springer VS.
- Nentwig-Gesemann, I. (2013b). Die Typenbildung der dokumentarischen Methode. In R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann, & A.-M. Nohl (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (S. 295-323). Wiesbaden: Springer VS.
- Nentwig-Gesemann, I. (2013c). Professionelle Reflexivität. Herausforderungen an die Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte. *TPS, 1*, 10-14.
- Nentwig-Gesemann, I. & Nicolai, K. (2014). Pädagogische Fachkräfte als selbst-reflexive und forschende Professionelle. In P. Völkel & A. Wihstutz (Hrsg.), *Das berufliche Selbstverständnis pädagogischer Fachkräfte: Studium im Elementarbereich*. Berlin: Bildungverlag Eins.
- Nentwig-Gesemann, I. (2018). Geheime (Erfahrungs-) Räume und die Erprobung autonomen Handelns – Geheimwissen und Geheimwelten von Kindern. In D. Weltzien, H. Wadepohl, P. Cloos, J. Bense & G. Haug-Schnabel (Hrsg.), *Forschung in der Frühpädagogik XI. Die Dinge und der Raum* (S. 181-205). Freiburg: FEL.
- Nentwig-Gesemann, I. & Wagner-Willi, M. (2007). Rekonstruktive Kindheitsforschung. Zur Analyse von Diskurs- und Handlungspraxis bei Gleichaltrigen. In Ch. Wulf & J. Zirfas (Hrsg.), *Pädagogik des Performativen. Theorien, Methoden, Perspektiven* (S. 213-223). Weinheim: Beltz.
- Nentwig-Gesemann, I. & Nicolai, K. (2015a). Dokumentarische Videointerpretation typischer Modi der Interaktionsorganisation im Krippenalltag. In U. Stenger, D. Edelmann & A.

- König (Hrsg.), *Erziehungswissenschaftliche Perspektiven in frühpädagogischer Theoriebildung und Forschung* (S. 172-202). Weinheim: Beltz Juventa.
- Nentwig-Gesemann, I. & Nicolai, K. (2015b). Dokumentarische Videointerpretation typischer Modi der Interaktionsorganisation im Krippenalltag. In R. Bohnsack, B. Fritzsche & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Dokumentarische Video- und Filminterpretation. Methodologie und Forschungspraxis* (S. 45-72). Opladen: Barbara Budrich.
- Nentwig-Gesemann, I. & Nicolai, K. (2017). Interaktive Abstimmung in Essenssituationen – Videobasiert Dokumentarische Interaktionsanalyse in der Krippe. In H. Wadepohl, K. Mackowiak, K. Fröhlich-Gildhoff & D. Weltzien (Hrsg.), *Interaktionsgestaltung in Familie und Kindertagesbetreuung* (S. 53-81). Wiesbaden: Springer.
- Nentwig-Gesemann, I. & Gerstenberg, F. (2018). Typen der Interaktionsorganisation in (früh-)pädagogischen Settings. In R. Bohnsack, N. F. Hoffmann & I. Nentwig-Gesemann (Hrsg.), *Typenbildung und Dokumentarische Methode. Forschungspraxis und methodologische Grundlagen* (S. 131-150). Opladen: Barbara Budrich.
- Nentwig-Gesemann, I., Walther, B. & Munk, L.-M. (2020). Mittagessen in der Kita im Spannungsfeld von Norm und Habitus. Praktiken von Kindern und pädagogische Interaktionen in dokumentarischer Analyse. In D. Weltzien, H. Wadepohl, I. Nentwig-Gesemann & M. Alemzadeh (Hrsg.), *Forschung in der Frühpädagogik XIII. Frühpädagogischen Alltag gestalten und erleben* (S. 271-302). Freiburg: FEL.
- Neumann, G. (1993). „Jede Nahrung ist ein Symbol“. Umriss einer Kulturwissenschaft des Essens. In A. Wierlacher, G. Neumann & J. Teuteberg (Hrsg.), *Kulturthema Essen. Ansichten und Problemfelder* (S. 385-444). Berlin: Akademie Verlag.
- Neumann, G. (2008). Rituale der Liebe. In A. Michaels (Hrsg.), *Die neue Kraft der Rituale* (S. 45-65). Heidelberg: Universitätsverlag Winter.
- Neumann, S. (2018). Krippenkindheit. Eine feldtheoretische Annäherung. In T. Betz, S. Bollig, M. Joos & S. Neumann (Hrsg.), *Institutionalisierung von Kindheit. Childhood Studies zwischen Soziologie und Erziehungswissenschaft* (S. 163-180). Weinheim: Beltz Juventa.
- Niekrenz, Y. (2015). Gemeinschaft als Körperwissen. Rituelle Verkörperung von Gemeinschaft und das Spielerische. In R. Gugutzer & M. Staack (Hrsg.), *Körper und Ritual. Sozial- und kulturwissenschaftliche Zugänge und Analysen* (S. 41-53). Wiesbaden: Springer VS.
- Nohl, A.-M. (2006). *Komparative Analyse*. In R. Bohnsack, W. Marotzki & M. Meuser (Hrsg.), *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung* (S. 100-101). Opladen: Barbara Budrich.
- Nohl, A.-M. (2011). *Pädagogik der Dinge*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Nohl, A.-M. (2017). Die Materialität impliziten Wissens. In A. Kraus, J. Budde, M. Hietzge & Ch. Wulf (Hrsg.), *Handbuch Schweigendes Wissen. Erziehung, Bildung, Sozialisation und Lernen* (S. 541-551). Weinheim: Beltz Juventa.
- Nohl, A.-M. & Wulf, Ch. (2013). Die Materialität pädagogischer Prozesse zwischen Mensch und Ding. In A.-M. Nohl & Ch. Wulf (Hrsg.), *Mensch und Ding. Die Materialität pädagogischer Prozesse. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 25* (S. 1-13). Wiesbaden: Springer VS.
- Ostermayer, E. (2007). *Unter drei – mit dabei. Wege zu einem qualifizierten Betreuungsangebot in der Kita*. München: Don Bosco.
- Ott, M., Schweda, A. & Langer, L. (2014). Ethnographische Erforschung von Erziehung, Bildung und Sozialisation. *Enzyklopädie Erziehungswissenschaften Online (EEO)*, 1-26.
- Paczensky, v. G. & Dünnebier, A. (1999). *Kulturgeschichte des Essens und Trinkens*. München: Orbis.

- Panofsky, E. (1980). *Studien zur Ikonologie. Humanistische Themen in der Kunst der Renaissance*. Köln: DuMont.
- Pfaff, N. (2018). Die Dokumentarische Methode in der Ungleichheitsforschung. *ZQF – Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 19 (1+2), 63-78.
- Prahl, H.-W. & Setzwein, M. (1999). *Soziologie der Ernährung*. Opladen: Leske + Budrich.
- Przyborski, A. (2004). *Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode. Qualitative Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen und anderen Diskursen*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Przyborski, A. & Wohlrab-Sahr, M. (2008). *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch*. München: Oldenbourg.
- Raithel, J., Dollinger, B. & Hörmann, G. (2005). *Einführung Pädagogik. Begriffe, Strömungen, Klassiker, Fachrichtungen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rauschenbach, T. (2011). Betreute Kindheit. Zur Entgrenzung öffentlicher Erziehung. In S. Wittmann, T. Rauschenbach & H. R. Leu (Hrsg.), *Kinder in Deutschland. Eine Bilanz empirischer Studien* (S. 160-172). Weinheim: Juventa.
- Reckwitz, A. (2000). *Die Transformation der Kulturtheorien. Zur Entwicklung eines Theorieprogramms*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Reckwitz, A. (2003). Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. *Zeitschrift für Soziologie*, 32 (4), 282-301.
- Reckwitz, A. (2004). Die Entwicklung des Vokabulars der Handlungstheorien: Von den zweck- und normorientierten Modellen zu den Kultur- und Praxistheorien. In M. Gabriel (Hrsg.), *Paradigmen der akteurszentrierten Soziologie* (S. 302-328). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Reckwitz, A. (2005). Kulturelle Differenzen aus praxeologischer Perspektive. Kulturelle Globalisierung jenseits von Modernisierungstheorie und Kulturessentialismus. In I. Srubar, J. Renn & U. Wenzel (Hrsg.), *Kulturen vergleichen. Sozial- und kulturwissenschaftliche Grundlagen und Kontroversen* (S. 92-111). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Reckwitz, A. (2008). Praktiken und Diskurse. Eine sozialtheoretische und methodologische Relation. In H. Kalthoff, S. Hirschauer & G. Lindemann (Hrsg.), *Theoretische Empirie. Zur Relevanz qualitativer Forschung* (S. 188-209). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Reckwitz, A. (2010). Auf dem Weg zu einer kultursoziologischen Analytik zwischen Praxeologie und Poststrukturalismus. In M. Wohlrab-Sahr (Hrsg.), *Kultursoziologie. Paradigmen – Methoden – Fragestellungen* (S. 179-205). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rehmann, Y. (2016). Partizipation in der Krippe. In R. Knauer & B. Sturzenhecker (Hrsg.), *Demokratische Partizipation von Kindern* (S. 132-156). Weinheim: Beltz Juventa.
- Reichert, J. (2007). Qualitative Sozialforschung – Ansprüche, Prämissen, Probleme. *Erwägen – Wissen – Ethik*, 18 (2), 195-208.
- Reichert, J. (2013). *Gemeinsam interpretieren. Die Gruppeninterpretation als kommunikativer Prozess*. Wiesbaden: Springer VS.
- Reichert, J. (2014). Das vertextete Bild. Überlegungen zur Gültigkeit von Videoanalysen. In Ch. Moritz (Hrsg.), *Transkription von Video- und Filmdaten in der Qualitativen Sozialforschung. Multidisziplinäre Annäherungen an einen komplexen Datentypus* (S. 55-72). Wiesbaden: Springer VS.

- Robak, S. (2012). *Kulturelle Formationen des Lernens. Zum Lernen deutscher Expatriates in kulturdifferenten Arbeitskontexten in China – die versäumte Weiterbildung*. Münster: Waxmann.
- Rose, L., Seehaus R. & Schneider, K. (2016). Sozialisierung am Mittagstisch. Ethnografische Anmerkungen zum Essen in der Schule. In B. Althans & J. Bilstein (Hrsg.), *Essen – Bildung – Konsum. Pädagogisch-anthropologische Perspektiven* (S. 13-28). Wiesbaden: Springer VS.
- Rose, L. & Seehaus, R. (2017). Was passiert beim Schulessen? Befunde einer ethnografischen Studie. In S. Wittkowske, M. Polster & M. Klatter (Hrsg.), *Essen und Ernährung. Herausforderungen für Schule und Bildung* (S. 47-59). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schäfer, F. & Daniel, A. (2015). Zur Notwendigkeit einer praxissoziologischen Methodendiskussion. In F. Schäfer, A. Daniel & F. Hillebrandt (Hrsg.), *Methoden einer Soziologie der Praxis* (S. 37-55). Bielefeld: transcript.
- Schäfer, G. E. (Hrsg.). (2005). *Bildung beginnt mit der Geburt. Ein offener Bildungsplan für Kindertageseinrichtungen in Nordrhein-Westfalen*. Weinheim: Beltz.
- Schäfer, G. E. (2010a). Wissen erzeugen – kognitionswissenschaftliche Grundlagen einer Kultur des Lernens in der frühen Kindheit – aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive. In D. Kasüschke (Hrsg.), *Didaktik in der Pädagogik der frühen Kindheit* (S. 306-335). Kronach: Carl Link.
- Schäfer, G. E. (2010b). Frühkindliche Bildungsprozesse in ethnographischer Perspektive. Zur Begründung und konzeptionellen Ausgestaltung einer pädagogischen Ethnographie der frühen Kindheit. In G. E. Schäfer & R. Staege (Hrsg.), *Frühkindliche Lernprozesse verstehen. Ethnographische und phänomenologische Beiträge zur Bildungsforschung* (S. 69-90). Weinheim: Juventa.
- Schäfer, G. E. (2010c). Fachfrau für den kindlichen Anfängergeist. In G. E. Schäfer, R. Staege & K. Meiners (Hrsg.), *Kinderwelten – Bildungswelten. Unterwegs zur Frühpädagogik* (S. 38-49). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Schäfer, G. E. (2011). *Was ist frühkindliche Bildung? Kindlicher Anfängergeist in einer Kultur des Lernens*. Weinheim: Juventa.
- Schäfer, H. (2013). *Die Instabilität der Praxis. Reproduktion und Transformation des Sozialen in der Praxistheorie*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Schäfer, H. (2016). Einleitung. Grundlagen, Rezeption und Forschungsperspektiven der Praxistheorie. In H. Schäfer (Hrsg.), *Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm* (S. 9-25). Bielefeld: transcript.
- Schatzki, T. R. (1996). *Social Practices. A Wittgensteinian Approach to Human Activity and the Social*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schatzki, T. R. (2001). Introduction: Practice theory. In T. R. Schatzki, K. K. Cetina & E. v. Savigny (Eds.), *The Practice Turn in Contemporary Theory* (pp. 1-14). London: Routledge.
- Schlegel-Matthies, K. (2011). Mahlzeit im Wandeln – die Entideologisierung einer Institution. In G. Schönberger & B. Methfessel (Hrsg.), *Mahlzeiten. Alte Last oder neue Lust?* (S. 27-38). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schmidt, F. (2014). „Wat essen heißt. Und wie wichtig dat is.“ Über Essen und die Gaben der Nahrung. In B. Althans, F. Schmidt & Ch. Wulf (Hrsg.), *Nahrung als Bildung. Interdisziplinäre Perspektiven auf einen anthropologischen Zusammenhang* (S. 16-32). Weinheim: Beltz Juventa.

- Schmidt, F. (2017). Sozialer Raum. In A. Kraus, J. Budde, M. Hietze & Ch. Wulf (Hrsg.), *Handbuch Schweigendes Wissen. Erziehung, Bildung, Sozialisation und Lernen* (S. 529-540). Weinheim: Beltz Juventa.
- Schmidt, R. (2012). *Soziologie der Praktiken. Konzeptionelle Studien und empirische Analysen*. Berlin: Suhrkamp.
- Schmidt, R. (2017). Praxistheorie. In R. Gugutzer, G. Klein & M. Meuser (Hrsg.), *Handbuch Körpersoziologie. Band 1: Grundbegriffe und theoretische Perspektiven* (S. 335-344). Wiesbaden: Springer VS.
- Schmidt, S. (2011). Wie Kinder beim Essen essen lernen. In G. Schönberger & B. Methfessel (Hrsg.), *Mahlzeiten. Alte Last oder neue Lust?* (S. 55-70). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schmidt, F., Wulf, Ch. & Althans, B. (2014). Einleitung. In B. Althans, F. Schmidt & Ch. Wulf (Hrsg.), *Nahrung als Bildung. Interdisziplinäre Perspektiven auf einen anthropologischen Zusammenhang* (S. 7-13). Weinheim: Beltz Juventa.
- Schmidt, T., Roßbach, H.-G. & Sechtig, J. (2009). Bildung in frühpädagogischen Institutionen. In R. Tippelt & B. Schmidt (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (S. 351-363). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schnettler, B. & Knoblauch, H. (2009). Videoanalyse. In S. Kühl, P. Strodtholz & A. Taffertshofer (Hrsg.), *Handbuch Methoden der Organisationsforschung. Quantitative und Qualitative Methoden* (S. 272-297). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schönberger, G. (2011). Die Mahlzeit und ihre soziale Bedeutung: Simmel, Wiegelmann, Douglas, Tolksdorf, Barlösius. In G. Schönberger & B. Methfessel (Hrsg.), *Mahlzeiten. Alte Last oder neue Lust?* (S. 17-25). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schönberger, G. & Methfessel, B. (2011). Einführung. In G. Schönberger & B. Methfessel (Hrsg.), *Mahlzeiten. Alte Last oder neue Lust?* (S. 7-13). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schoyerer, G., Frank, C., Jooß-Weinbach, M. & Molina, S. L. (2020). *Professionelle Praktiken. Ethnografische Studien zum pädagogischen Alltag in Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Schuegraf, M. (2008). *Medienkonvergenz und Subjektbildung. Mediale Interaktionen am Beispiel von Musikfernsehen und Internet*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schütz, A. (1971). *Gesammelte Aufsätze. Bd. 1: Das Problem der sozialen Wirklichkeit*. Den Haag: Martinus Nijhoff.
- Schultheis, K. (1998). *Leiblichkeit – Kultur – Erziehung. Zur Theorie der elementaren Erziehung*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Schulz, M. (2011). Die Aufführung des Bedeutsamen. Eine performativitätstheoretische Perspektive auf die institutionelle Herstellung von Bildungsrelevanz. In P. Cloos & M. Schulz (Hrsg.), *Kindliches Tun beobachten und dokumentieren. Perspektiven auf die Bildungsbegleitung in Kindertageseinrichtungen* (S. 49-64). Weinheim: Beltz Juventa.
- Schulz, M. (2015). Informelles Lernen, Alltagsbildung und (frühes) Kindesalter. Bildungspolitische und erziehungswissenschaftliche Konturen einer zentralen Dimension kindlichen Lernens. In U. Stenger, D. Edelmann & A. König (Hrsg.), *Erziehungswissenschaftliche Perspektiven in frühpädagogischer Theoriebildung und Forschung* (S. 84-101). Weinheim: Beltz Juventa.
- Schulz, M. (2016a). Die Inszenierungs- und Aufführungsformate von Mahlzeiten im Kindergartenalltag. In B. Althans & J. Bilstein (Hrsg.), *Essen – Bildung – Konsum. Pädagogisch-anthropologische Perspektiven* (S. 29-47). Wiesbaden: Springer VS.

- Schulz, M. (2016b). Essen im Kindergarten. In V. Täubig (Hrsg.), *Essen im Erziehungs- und Bildungsalltag* (S. 132-150). Weinheim: Beltz Juventa.
- Seichter, S. (2012). *Erziehung und Ernährung*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Seichter, S. (2014). Partizipation beim Essen? Oder: Zur Erziehung zwischen Fremd- und Selbstbestimmung. In B. Althans, F. Schmidt & Ch. Wulf (Hrsg.), *Nahrung als Bildung. Interdisziplinäre Perspektiven auf einen anthropologischen Zusammenhang* (S. 104-115). Weinheim: Beltz Juventa.
- Seichter, S. (2016). Die Geburt der Erziehung aus dem Geiste der Ernährung. In B. Althans & J. Bilstein (Hrsg.), *Essen – Bildung – Konsum. Pädagogisch-anthropologische Perspektiven* (S. 113-125). Wiesbaden: Springer VS.
- Setzwein, M. (2004). *Ernährung – Körper – Geschlecht. Zur sozialen Konstruktion von Geschlecht im kulinarischen Kontext*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Siegler, R., Eisenberg, N., DeLoache, J. & Saffran, J. (2016). *Entwicklungspsychologie im Kindes- und Jugendalter* (4. Auflage). Berlin: Springer.
- Simmel, G. (1957). Soziologie der Mahlzeit. In G. Simmel (Hrsg.), *Brücke und Tür. Essays des Philosophen zur Geschichte, Religion, Kunst und Gesellschaft* (S. 243-250). Stuttgart: K. F. Koehler.
- Smedslund, J. (1984). The invisible obvious: Culture in psychology. In K. M. J. Lagerspetz & P. Niemi (Eds.), *Psychology in the 1990's* (pp. 443-452). Amsterdam: Elsevier.
- Spode, H. (1994). Von der Hand zur Gabel. Zur Geschichte der Eßwerkzeuge. In A. Schuller & J. A. Kleber (Hrsg.), *Verschlemmte Welt. Essen und Trinken historisch-anthropologisch* (S. 20-46). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Statistisches Bundesamt (2021). *Kindertagesbetreuung. Betreuungsquote von Kindern unter 6 Jahren nach Bundesländern* [online]. Verfügbar unter: <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Soziales/Kindertagesbetreuung/Tabellen/betreuungsquote.html;jsessionid=5CB85CF368DD3D76A098FCD22E9E4D96.live721> [25.03.2022].
- Steinke, I. (2004). Gütekriterien qualitativer Forschung. In U. Fick, E. v. Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 319-331). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt's Enzyklopädie.
- Stenger, U. (2002). *Schöpferische Prozesse. Phänomenologisch-anthropologische Analysen zur Konstitution von Ich und Welt*. Weinheim: Juventa.
- Stenger, U. (2010a). Die Krippe als Bildungsort – Konzeptionelle Überlegungen und Beobachtungen. In G. E. Schäfer, R. Staege & K. Meiners (Hrsg.), *Kinderwelten – Bildungswelten. Unterwegs zur Frühpädagogik* (S. 50-64). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Stenger, U. (2010b). Kulturwissenschaftlich-phänomenologische Zugänge zu Beobachtungen in der Krippe. In G. E. Schäfer & R. Staege (Hrsg.), *Frühkindliche Lernprozesse verstehen. Ethnographische und phänomenologische Beiträge zur Bildungsforschung* (S. 103-128). Weinheim: Juventa.
- Stenger, U. (2013). Die Entdeckung der Gegenstände der frühen Kindheit. In A.-M. Nohl & Ch. Wulf (Hrsg.), *Mensch und Ding. Die Materialität pädagogischer Prozesse. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 25* (S. 27-41). Wiesbaden: Springer VS.
- Stenger, U. (2015a). Erziehung (in früher Kindheit): Ein phänomenologischer Zugang. In U. Stenger, D. Edelmann & A. König (Hrsg.), *Erziehungswissenschaftliche Perspektiven in frühpädagogischer Theoriebildung und Forschung* (S. 39-67). Weinheim: Beltz Juventa.



- Stenger, U. (2015b). Phänomen Erziehen. Dimensionen und Dynamiken. In M. Brinkmann, R. Kubac & S. S. Rödel (Hrsg.), *Pädagogische Erfahrung. Theoretische und empirische Perspektiven* (S. 61-87). Wiesbaden: Springer VS.
- Stieve, C. (2008). *Von den Dingen lernen. Die Gegenstände unserer Kindheit*. München: Wilhelm Fink.
- Stieve, C. (2010a). Bewegte Beweger — Bildung in früher Kindheit aus phänomenologischen Perspektiven. In G. E. Schäfer, R. Staege & K. Meiners (Hrsg.), *Kinderwelten – Bildungswelten. Unterwegs zur Frühpädagogik* (S. 131-146). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Stieve, C. (2010b). Diesseits und Jenseits des Konstruierens. Phänomenologisch-gestalttheoretische Ansätze zur leiblichen Präsenz der Dinge. In G. E. Schäfer & R. Staege (Hrsg.), *Frühkindliche Lernprozesse verstehen. Ethnographische und phänomenologische Beiträge zur Bildungsforschung* (S. 257-277). Weinheim: Juventa.
- Stieve, C. (2011). *Lebenswelten von Kindern und pädagogisches Handeln* [online]. Verfügbar unter: [http://archiv.soz-kult.fh-duesseldorf.de/groups/members.fb6/kasueschke/projektkita/0520\\_Vortrag\\_Stieve\\_Lebenswelten\\_von\\_Kindern.pdf](http://archiv.soz-kult.fh-duesseldorf.de/groups/members.fb6/kasueschke/projektkita/0520_Vortrag_Stieve_Lebenswelten_von_Kindern.pdf) [03.03.2016].
- Stieve, C. (2018). Forschungsmethodologische Zugänge zum „Bildenden Raum“. In D. Weltzien, H. Wadepohl, P. Cloos, J. Bensele & G. Haug-Schnabel (Hrsg.), *Forschung in der Frühpädagogik XI. Die Dinge und der Raum* (S. 31-57). Freiburg: FEL.
- Sting, S. (2009). Der Mensch als sozialer Akteur. Mimesis als Handlungsbefähigung und sozialer Bildungsprozess. In M. Göhlich & J. Zirfas (Hrsg.), *Der Mensch als Maß der Erziehung* (S. 63-76). Weinheim: Beltz.
- Stollberg-Rilinger, B. (2013). *Rituale*. Frankfurt am Main: Campus.
- Stollberg-Rilinger, B. (2014). *Macht und Dinge*. In S. Samida, M. K. H. Eggert & H. P. Hahn (Hrsg.), *Handbuch Materielle Kultur. Bedeutungen, Konzepte, Disziplinen* (S. 85-88). Stuttgart: J. B. Metzler.
- Sturm, T. (2018). (Leistungs-)Differenzen in Schule und Unterricht aus praxeologisch-wissenssoziologischer Perspektive. In J. Budde, M. Bittner, A. Bossen & G. Ribler (Hrsg.), *Konturen praxistheoretischer Erziehungswissenschaft* (S. 51-66). Weinheim: Beltz Juventa.
- Täubig, V. (2016). Essen, Erziehung, Bildung, Alltag – zur Einführung. In V. Täubig (Hrsg.), *Essen im Erziehungs- und Bildungsalltag* (S. 7-14). Weinheim: Beltz Juventa.
- Tervooren, A. (2001). Körper, Inszenierung und Geschlecht. Judith Butlers Konzept der Performativität. In Ch. Wulf, M. Göhlich & J. Zirfas (Hrsg.), *Grundlagen des Performativen. Eine Einführung in die Zusammenhänge von Sprache, Macht und Handeln* (S. 157-180). Weinheim: Juventa.
- Teuteberg, H.-J. (1979). Die Ernährung als psychosoziales Phänomen. Überlegungen zu einem verhaltenstheoretischen Bezugsrahmen. In H.-D. Ortlieb (Hrsg.), *Hamburger Jahrbuch für Wirtschafts- und Gesellschaftspolitik 24. Jahr* (S. 263-282). Tübingen: Mohr.
- Textor, M. R. (2000). Lew Wygotski. In W. E. Fthenakis & M. R. Textor (Hrsg.), *Pädagogische Ansätze im Kindergarten* (S. 71-83). Weinheim: Beltz.
- Theissen, G. (2008). Rituale des Glaubens – Religiöse Rituale im Lichte akademischer Riten. In A. Michaels (Hrsg.), *Die neue Kraft der Rituale* (S. 11-65). Heidelberg: Universitätsverlag Winter.
- Thole, W. (2010). Ethnographie des Pädagogischen. Geschichte, konzeptionelle Kontur und Validität einer erziehungswissenschaftlichen Ethnographie. In F. Heinzl, W. Thole, P. Cloos & S. Köngeter (Hrsg.), *„Auf unsicherem Terrain“*. *Ethnographische Forschung im*

- Kontext des Bildungs- und Sozialwesens* (S. 17-38). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Tietze, W., Bolz, M., Grenner, K., Schlecht, D. & Wellner, B. (2007). *Krippen-Skala (KRIPS-R). Feststellung und Unterstützung pädagogischer Qualität in Krippen*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Tietze, W. & Viernickel, S. (Hrsg.). (2016). *Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder. Ein Nationaler Kriterienkatalog*. Weimar: verlag das netz.
- Tolksdorf, U. (2017). *Strukturalistische Nahrungsforschung (1976)*. In K. Kashiwagi-Wetzel & A.-R. Meyer (Hrsg.), *Theorien des Essens* (S. 123-152). Berlin: Suhrkamp.
- Tomasello, M. (2006). *Die kulturelle Entwicklung des menschlichen Denkens. Zur Evolution der Kognition*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Tull, M. (2014). *Zeit zu essen!? Ein ethnographischer Blick auf den Umgang mit Zeit in Essenssituationen des Elementar- und Primarbereichs*. In B. Althans, F. Schmidt & Ch. Wulf (Hrsg.), *Nahrung als Bildung. Interdisziplinäre Perspektiven auf einen anthropologischen Zusammenhang* (S. 164-174). Weinheim: Beltz Juventa.
- Tuma, R. & Schnettler, B. (2019). *Videographie*. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 1191-1202). Wiesbaden: Springer VS.
- Turner, V. (1989). *Vom Ritual zum Theater. Der Ernst des menschlichen Spiels*. Frankfurt am Main: Campus.
- Turner, V. (2005). *Das Ritual. Struktur und Anti-Struktur*. Frankfurt am Main: Campus.
- van Dieken, Ch. (2015). *Was Krippenkinder brauchen. Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern unter 3 Jahren*. Freiburg im Breisgau: Herder.
- van Dieken, Ch., Lübke, T. & van Dieken, J. (2012). *Kompetente Kleinkinder. Wie professionelle Krippenarbeit gelingt*. Weimar: verlag das netz.
- 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.
- Viernickel, S. (2008). *Bildungsprozesse in der Krippe*. In H. von Balluseck (Hrsg.), *Professionalisierung der Frühpädagogik. Perspektiven, Entwicklungen, Herausforderungen* (S. 195-210). Opladen: Barbara Budrich.
- Viernickel, S. & Völkel, P. (2009). *Beobachten und Dokumentieren im pädagogischen Alltag*. Freiburg im Breisgau: Herder.
- Viernickel, S. & Stenger, U. (2010). *Didaktische Schlüssel in der Arbeit mit null- bis dreijährigen Kindern*. In D. Kasüschke (Hrsg.), *Didaktik in der Pädagogik der frühen Kindheit* (S. 175-198). Kronach: Carl Link.
- Völker, S. (2019). *Praxeologie und Praxistheorie: Resonanzen und Debatten in der Geschlechterforschung*. In B. Kortendiek, B. Riegraf & K. Sabisch (Hrsg.), *Handbuch Interdisziplinäre Geschlechterforschung* (S. 509-518). Wiesbaden: Springer VS.
- Vogd, W. & Amling, S. (2017). *Einleitung: Ausgangspunkte und Herausforderungen einer dokumentarischen Organisationsforschung*. In S. Amling & W. Vogd (Hrsg.), *Dokumentarische Organisationsforschung. Perspektiven der praxeologischen Wissenssoziologie* (S. 9-40). Opladen: Barbara Budrich.
- Volbers, J. (2014). *Performative Kultur. Eine Einführung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Von der Beek, A. (2014). *Bildungsräume für Kinder von Null bis Drei*. Weimar: verlag das netz.

- Wadepohl, H. (2015). *Professionelles Handeln von frühpädagogischen Fachkräften* [online]. Verfügbar unter: [https://www.kita-fachtexte.de/uploads/media/KiTaFT\\_Wadepohl\\_2015.pdf](https://www.kita-fachtexte.de/uploads/media/KiTaFT_Wadepohl_2015.pdf) [05.09.2017].
- Wagner-Willi, M. (2001). Liminalität und soziales Drama. Die Ritualtheorie von Victor Turner. In Ch. Wulf, M. Göhlich & J. Zirfas (Hrsg.), *Grundlagen des Performativen. Eine Einführung in die Zusammenhänge von Sprache, Macht und Handeln* (S. 227-251). Weinheim: Juventa.
- Wagner-Willi, M. (2004). Videointerpretation als mehrdimensionale Mikroanalyse am Beispiel schulischer Alltagsszenen. *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung*, 5 (1), 49–66.
- Wagner-Willi, M. (2005). *Kinder-Rituale zwischen Vorder- und Hinterbühne. Der Übergang von der Pause zum Unterricht*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Weber, Ch. & Kempf, J. (2009). Der ganz normale Alltag: Mahlzeiten, Sauberwerden, An- und Auskleiden. In Ch. Weber (Hrsg.), *Spielen und Lernen mit 0- bis 3-Jährigen. Der entwicklungszentrierte Ansatz in der Krippe* (S. 175-191). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Weigl, I. (2009). Lernen in der frühen Kindheit. In Ch. Weber (Hrsg.), *Spielen und Lernen mit 0- bis 3-Jährigen. Der entwicklungszentrierte Ansatz in der Krippe* (S. 17-27). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Weingarten, E. & Sack, F. (1976). Ethnomethodologie. Die methodische Konstruktion der Realität. In E. Weingarten, F. Sack & J. Schenkein (Hrsg.), *Ethnomethodologie. Soziologie des Alltagshandelns* (S. 7-26). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Welling, K. (2014). „Sichtbarmachen was sonst verborgen bleibt“. Annäherung an die videobasierte interpretative Mikroanalyse in der Interaktion zwischen Menschen mit Demenz und Pflegenden. In Ch. Moritz (Hrsg.), *Transkription von Video- und Filmdaten in der Qualitativen Sozialforschung. Multidisziplinäre Annäherungen an einen komplexen Datentypus* (S. 443-493). Wiesbaden: Springer VS.
- Westphal, K. (1999). Wirklichkeiten von Räumen. In E. Liebau, G. Miller-Kipp & Ch. Wulf (Hrsg.), *Metamorphose des Raums. Erziehungswissenschaftliche Forschungen zur Chronotopologie* (S. 22-36). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Wiegelmann, G. (1986). Was ist der spezielle Aspekt ethnologischer Nahrungsforschung. In H. J. Teuteberg & G. Wiegelmann (Hrsg.), *Unsere tägliche Kost. Geschichte und regionale Prägung* (S. 21-31). Münster: Cöpppenrath.
- Wieke, T. (2014). *Der Mensch isst nicht gern alleine. Eine kleine Kulturgeschichte*. Darmstadt: Lambert Schneider.
- Wierlacher, A. (1987). *Vom Essen in der deutschen Literatur. Mahlzeiten in Erzähltexten von Goethe bis Grass*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Wierlacher, A. (1993). Einleitung: Zur Begründung einer interdisziplinären Kulturwissenschaft des Essens. In A. Wierlacher, G. Neumann & J. Teuteberg (Hrsg.), *Kulturthema Essen. Ansichten und Problemfelder* (S. 1-21). Berlin: Akademie Verlag.
- Wilz, S. M. (2015). Skizze zur praxistheoretischen Debatte um Organisation. In M. Apelt & U. Wilkesmann (Hrsg.), *Zur Zukunft der Organisationssoziologie* (S. 253-270). Wiesbaden: Springer VS.
- Woolfolk, A. (2008). *Pädagogische Psychologie*. München: Pearson Studium.
- Wulf, Ch. (1996). Aisthesis, Soziale Mimesis, Ritual. In K. Mollenhauer & Ch. Wulf (Hrsg.), *Aisthesis / Ästhetik. Zwischen Wahrnehmung und Bewußtsein* (S. 168-179). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

- Wulf, Ch. (1999). Raumerfahrung im Umbruch. Körper, Bewegung, Globalisierung. In E. Liebau, G. Miller-Kipp & Ch. Wulf (Hrsg.), *Metamorphose des Raums. Erziehungswissenschaftliche Forschungen zur Chronotopologie* (S. 14-21). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Wulf, Ch. (2001). *Einführung in die Anthropologie der Erziehung*. Weinheim: Beltz.
- Wulf, Ch. (2003). Kultur-Kompetenz und Historische Anthropologie. Körper – Mimesis – Raum und Zeit. In K. Bering, J. Bilstein & H. P. Thurn (Hrsg.), *Kultur-Kompetenz* (S. 68-83). Oberhausen: Athena.
- Wulf, Ch. (2004a). Die innovative Kraft von Ritualen in der Erziehung. Mimesis und Performativität, Gemeinschaft und Reform. In Ch. Wulf & J. Zirfas (Hrsg.), *Innovation und Ritual. Jugend, Geschlecht und Schule* (Zeitschrift für Erziehungswissenschaft: 2. Beiheft) (S. 9-16). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wulf, Ch. (2004b). *Anthropologie. Geschichte, Kultur, Philosophie*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Wulf, Ch. (2004c). Einleitung: Bildung in schulischen, religiösen und jugendkulturellen Ritualen. In Ch. Wulf et al. (Hrsg.), *Bildung im Ritual. Schule, Familie, Jugend, Medien* (S. 7-19). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wulf, Ch. (2005). *Zur Genese des Sozialen. Mimesis, Performativität, Ritual*. Bielefeld: transcript.
- Wulf, Ch. (2013). Der mimetische und performative Charakter von Gesten. Perspektiven für eine kultur- und sozialwissenschaftliche Gestenforschung. In J. Bilstein & M. Brumlik (Hrsg.), *Die Bildung des Körpers* (S. 193-207). Weinheim: Beltz Juventa.
- Wulf, Ch. (2014a). Bildung und kulturelles Lernen als Bedingungen gesellschaftlicher Entwicklung. In N. Engel & I. Sausele-Bayer (Hrsg.), *Organisation. Ein pädagogischer Begriff* (S. 239-250). Münster: Waxmann.
- Wulf, Ch. (2014b). Mimesis. In Ch. Wulf & J. Zirfas (Hrsg.), *Handbuch Pädagogische Anthropologie* (S. 247-257). Wiesbaden: Springer VS.
- Wulf, Ch. (2015). Rituale als performative Handlungen und die mimetische Erzeugung des Sozialen. In R. Gugutzer & M. Staack (Hrsg.), *Körper und Ritual. Sozial- und kulturwissenschaftliche Zugänge und Analysen* (S. 23-40). Wiesbaden: Springer VS.
- Wulf, Ch. (2017). Mimesis. In A. Kraus, J. Budde, M. Hietzge & Ch. Wulf (Hrsg.), *Handbuch Schweigendes Wissen. Erziehung, Bildung, Sozialisation und Lernen* (S. 144-154). Weinheim: Beltz Juventa.
- Wulf, Ch., Göhlich, M. & Zirfas, J. (2001). Sprache, Macht und Handeln – Aspekte des Performativen. In Ch. Wulf, M. Göhlich & J. Zirfas (Hrsg.), *Grundlagen des Performativen. Eine Einführung in die Zusammenhänge von Sprache, Macht und Handeln* (S. 9-24). Weinheim: Juventa.
- Wulf, Ch. & Zirfas, J. (2001). Die performative Bildung von Gemeinschaften. *Paragrana. Internationale Zeitschrift für Historische Anthropologie*, 10 (1), 93-116.
- Wulf, Ch. & Zirfas, J. (2004). Performative Welten. Einführung in die historischen, systematischen und methodischen Dimensionen des Rituals. In Ch. Wulf & J. Zirfas (Hrsg.), *Die Kultur des Rituals. Inszenierungen, Praktiken, Symbole* (S. 7-45). München: Wilhelm Fink.
- Wulf, Ch. & Zirfas, J. (2006). Bildung als performativer Prozess – ein neuer Fokus erziehungswissenschaftlicher Forschung. In R. Fatke & H. Merckens (Hrsg.), *Bildung über die Lebenszeit* (S. 291-301). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- 
- Wulf, Ch. & Zirfas, J. (2007). Performative Pädagogik und performative Bildungstheorien. Ein neuer Fokus erziehungswissenschaftlicher Forschung. In Ch. Wulf & J. Zirfas (Hrsg.), *Pädagogik des Performativen. Theorien, Methoden, Perspektiven* (S. 7-40). Weinheim: Beltz.
- Wulf, Ch. & Zirfas, J. (2014). Performativität. In Ch. Wulf & J. Zirfas (Hrsg.), *Handbuch Pädagogische Anthropologie* (S. 515-524). Wiesbaden: Springer VS.
- Wulff, H. J. (1998). Störmanöver. *Paragrana. Internationale Zeitschrift für Historische Anthropologie*, 7 (1), 215-220.
- Wygotski, L. S. (1971). *Denken und Sprechen*. Frankfurt: S. Fischer.
- Zaborowski, H. (2007). Essen, Trinken und das gute Leben. Überlegungen aus philosophischer Sicht. In S. Loos & H. Zaborowski (Hrsg.), „*Essen und Trinken ist des Menschen Leben*“. *Zugänge zu einem Grundphänomen* (S. 14-43). Freiburg: Karl Alber.
- Zirfas, J. (2004a). *Pädagogik und Anthropologie. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Zirfas, J. (2004b). *Vom Zauber der Rituale. Der Alltag und seine Regeln*. Leipzig: Reclam.
- Zirfas, J. & Wulf, Ch. (2001). Integration im Ritual. Performative Prozesse und kulturelle Differenzen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 4 (2), 191-208.