
Die Inszenierungs- und Aufführungsformate von Mahlzeiten im Kindergartenalltag

Marc Schulz

Der Beitrag thematisiert auf der Basis von ethnographischem Material, welches in verschiedenen Kindergärten erhoben wurde, die Varianz von Versorgungsformen, Essensorten und Speisesituationen frühpädagogischer Kontexte und den dabei performativ hervorgebrachten Handlungsspielräumen. Diese stehen im erheblichen Kontrast zu den Erwartungen an eine erzieherische Breitbandwirkung durch institutionelle Massenversorgung. Abschließend werden anhand der bisherigen Analysen Forschungsperspektiven für eine Ethnographie institutioneller Versorgung entwickelt.

1 Erwartungen an eine institutionelle Massenversorgung

Zu den Leistungen von pädagogischen Institutionen gehört auch, aufgrund der ausgeweiteten Aufenthaltsdauer ihrer Adressaten/-innen, diese entsprechend mit Essen zu versorgen. Eine Beschreibung eines entsprechenden Versorgungsangebots findet sich im nachfolgenden Zitat: „[Es] gibt Kichererbsensuppe, nicht schlechter als am Viersternebuffet marokkanischer All-Inclusive-Gastronomie, sowie marinierten Hecht an Vollkornreis und vorzüglichem Fenchel-Staudensellerie-Gemüse. Zu wünschen übrig lässt das Vegetariergericht. Die Konsistenz der Gemüse-Lasagne schmeckt [...] nicht, die Nudeln gehen baden. Der Vanillepudding schafft keinen Ausgleich. Er geriet nicht nur labberig, sondern wirft auch die Frage auf: Wo ist die Vanille?“ (Baer-Bogenschütz 2011, S.20) Hierbei handelt es sich um das Speiseangebot der Mensa der Frankfurter Städelschule, einer Hochschule für Bildende Künste, veröffentlicht in einer Kunstzeitschrift. Neben der Speisekritik

hebt der Artikel weiter auch die gelungene Gestaltung der Mensaräume durch zeitgenössische Künstler hervor (ebd. S. 20).

Diese Aspekte – die Qualität der Speisen und das Setting der Nahrungsaufnahme – markieren zwei Eckpunkte des Spannungsfeldes, in der eine institutionell organisierte Massenversorgung stattfindet. Damit diese Versorgung überhaupt eine lobende Erwähnung in Gourmetkritiken finden kann, muss sie sich der Kritik um das „richtige Essen“ stellen und sich dabei von den Kriterien der betriebswirtschaftlich orientierten Rationalisierung und Standardisierung distanzieren – oder diese zumindest kompetent kaschieren. Diese Art der Versorgung soll eben die Studierenden nicht nur zügig sättigen, sondern zudem auch gesund als auch ästhetisch ansprechend und geschmackvoll sein – „labberige“ und „baden gehende“ Speisen werden angemahnt. Gleichfalls soll die Speiseauswahl sich auch in ihrer Vielfalt auszeichnen als auch individualistische Züge tragen. Auch die Gestaltung der Speiseräume ist zentral, da diese die jungen Nutzer/-innen nicht als kontextlose Essenskonsumierende, sondern als ästhetisch-sinnlich fein ausgebildete Kunstschaffende konstituiert. So verzahnen sich in der Materialität der Essenskontexte die sozialen Einschreibungen in den pädagogisch-institutionellen Adressierungen der jungen Menschen (vgl. Reh und Ricken 2012) als zukünftige Kunstschaffende mit den damit verbundenen Erfahrungs- und Handlungsspielräumen sowie den Fremd- und Selbsthervorbringungen. Folgt man dieser Logik der Distinktionseinschreibung und -entfaltung, gilt gerade für die Speiseversorgung an einer Kunsthochschule der Sinnspruch des Eat-Art-Künstlers Daniel Spoerri (1971): „Wenn alle Künste untergeh'n, die edle Kochkunst bleibt besteh'n“. Es geht, Pierre Bourdieu (1987) paraphrasierend, auch in den pädagogisch-institutionellen Essensangeboten um den „feinen Unterschied“ des Geschmacks, der sie von anderen Personengruppen absetzen soll und will.

Andere pädagogische Institutionen wie Kindergärten sehen sich ebenfalls sowohl einer vergleichbaren Vielfalt von Erwartungen und Einwirkungswünschen ausgesetzt, als auch adressieren sie ihre Klientel als Essenskonsumierende auf eine spezifische Weise. Die Gestaltung von Ernährungssituationen soll nicht nur als partielle Aufgabe wie etwa organisatorischer Art begriffen werden, sondern neben der leiblichen Versorgung und Sättigung auch als pädagogische, innerhalb von Ritualen soziale Erfahrungen stiftende Veranstaltung konzipiert und die institutionelle Versorgungsleistung entsprechend aufbereitet werden sowie im Sinne einer Gesundheitsfürsorge präventiv wirken. In der aktuellen Konzentration auf die „Bildung von Anfang an“ scheinen gerade Kindergärten optimale und zugleich zentrale Orte zu sein, um die Notwendigkeit der Essensversorgung mit u. a. gesundheitserzieherischen und bildungsfördernden Ansinnen zu verbinden (vgl. auch Koch in diesem Band). In den Handreichungen und best practice-Modellen

für die frühpädagogische Praxis wird breit thematisiert, auf welche Weise die Kita einen Beitrag zur bewussten Formung und Konditionierung eines gesunden Kinderkörpers auch über das Essen leisten kann und zu leisten hat (vgl. u. a. BMELV 2009). So sollen laut einer Handreichung des Bundesministeriums für Ernährung, Landwirtschaft und Verbraucherschutz (2009) Fachkräfte vielschichtige Situationen arrangieren, in denen Kinder bspw. alte Gemüsesorten und den gesunden Mehrwert von Bio-Produkten kennen und den sozialen Zugewinn von gemeinsamen Mahlzeiten schätzen lernen. Andere Handreichungen halten Fachkräfte dazu an, bspw. die institutionellen Frühstückssituationen als Lernsituationen wahrzunehmen und zu evaluieren (vgl. Hassel 2009; aid 2008). Es werden aber nicht nur die Kinder, sondern auch deren Eltern als Erziehungsobjekte adressiert: Wenn diese nicht der gesellschaftlichen Norm der ausgewogenen Ernährung folgen, können die aufgeklärten Kinder innerhalb ihrer Familien als Erziehungsagenten für eine gesunde Ernährung fungieren (vgl. Tandem 2007).

Mit dieser Hoffnung auf eine erzieherische Breitbandwirkung verbunden ist die implizite Unterstellung, dass die Klientel andernorts diese Erfahrungen nicht (mehr) machen (können). Kinder und deren Eltern werden als zu erziehende Klientel adressiert, indem ihnen ein Wissens- und Handlungsdefizit unterstellt wird. Während also im Eingangsbeispiel junge Menschen an der Kunsthochschule als Erziehungsobjekte der ästhetischen Geschmacksverfeinerung adressiert werden und die Materialität der Speisesituation entsprechend den Distinktionszugewinn ermöglichen soll, müssen in diesen pädagogischen Institutionen zunächst die ‚groben‘ Basiskompetenzen der verantwortungsbewussten Ernährung vermittelt werden, auf die eine zukünftige Geschmacksverfeinerung aufbauen kann. Dabei sind, folgt man den zuvor entfalteten Argumentationen, die institutionellen Verpflegungssituationen bereits mit vielfältigen Lernpotentialen aufgeladen, deren Effekte bei kompetenter Realisierung seitens der Fachkräfte sowohl die Kinder selbst, aber auch deren Familien erreichen könnten.

In diesen Instruktionen sind zumindest zwei wirkmächtige und widersprüchliche Diskurse eingelagert: Einerseits ein homogenisierender, entindividualisierender Gesundheitsdiskurs, der Ernährung als eine Praxis der reflexiv verfügbaren und selbstverantwortlichen Körpermodifikation perspektiviert und andererseits ein Individualitätsdiskurs, der vom kompetenten und „selbstständigen Kind“ (vgl. Drieschner 2007) ausgeht und dieses sowohl in seiner Verschiedenheit wahrnehmen als auch sein Recht auf Selbstbestimmung befördern will. Die diskurseinigende Projektionsfläche ist das Ideal einer gemeinsam speisenden Tischgemeinschaft, bei der alle dasselbe essen. Zugleich lässt sich feststellen, dass gegenüber dieser Heterophonie an programmatischen Forderungen nur vereinzelt empirische Beschreibungen von Essenssituationen in frühpädagogischen Kontexten vorliegen:

Die bislang publizierten Studien konzentrieren sich auf Mittagessen-Situationen und thematisieren dabei äußerst differenziert die hohe Dichte an sozialen Interaktionen und deren Bildungspotentiale (vgl. u. a. Dietrich in diesem Band; Mohn und Hebenstreit-Müller 2007). Nach wie vor offen sind jedoch Rekonstruktionen der Vielfalt von Versorgungsformen, Essensorten und Speisesituationen frühpädagogischer Kontexte und deren praktische soziale Effekte, da weder durchgängig gemeinschaftlich gegessen wird, noch alle immer dasselbe essen. Auch fehlen dichte Beschreibungen darüber, was konkret auf den Tellern liegt und ob es für die Essenden „labberig“ oder „erfreulich“ ist, was hier verspeist wird.

Folgende Gründe für diese Forschungsdesiderate sind denkbar: Für den Bereich der Kindergärten ist, so wie für die Ganztagschule auch, die Versorgung der Klientel ein vergleichsweise neues Phänomen – was zumindest die Mittagessenssituationen anbelangt. Des Weiteren konzentriert sich eine, an erziehungswissenschaftlichen Fragestellungen interessierte empirische Forschung derzeit mehrheitlich auf die Prozessualität *explizit* pädagogischer Situationen. Essenssituationen werden dabei als Forschungsgegenstand nur marginal wahrgenommen und sind zudem noch von anderen Wissenschaftsdisziplinen besetzt (vgl. Rose et al. in diesem Band). Zuletzt kann es auch aus forschungsstrategischen Gründen heikel sein, die Qualität institutioneller Versorgung nicht nur versteckt oder im Allgemeinen zu kritisieren, sondern empirisch differenziert zu analysieren. Dies würde in der Folge bedeuten, dass nicht nur über jene Situationen geforscht wird, sondern auch in den Situationen *mitgegessen* werden muss, was die Feldakteure verspeisen.

2 Die institutionelle Inszenierung von Versorgungssituationen

Im Rahmen des ethnografisch angelegten Forschungsprojektes „Professionelle Begleitung von Lern- und Bildungsprozessen in Kindertageseinrichtungen“¹ nahm ich am gesamten Tagesablauf von vier Kita-Gruppen (Ohlsdorf, Steinheim und zwei Gruppen in Michelhagen) über einen Zeitraum von jeweils bis zu sechs Wochen teil. Das Projekt fokussiert die systematische Beobachtung und Dokumentation von

1 Das Forschungsprojekt wird an der Universität Hildesheim von Peter Cloos und mir durchgeführt, unterstützt von den (z. T. ehemaligen) Erziehungswissenschaft-Studentinnen Hanna Käßmann, Kaja Kesselhut und Annette Richter. Zum Projekt selbst, dessen theoretische Schwerpunkte und der methodologisch-methodischen Herangehensweise sowie zur Auswahl des Samples vertiefend vgl. u. a. Schulz und Cloos 2011; Cloos und Schulz 2011.

kindlichen Tätigkeiten durch Fachkräfte. Diese sind darauf angelegt, anhand von lerntheoretisch fundierten Beobachungskonzepten die Lernprozesse von Kindern zu erfassen und schließlich zu begleiten. Meine Beobachtungen fokussierten demnach nicht explizit die jeweiligen Verpflegungssituationen, sondern schlossen diese als Teil der Tagesabläufe, die ich beobachtete und in Feldnotizen protokollierte, auch mit ein. Ich beteiligte mich insofern daran, als dass ich mit den Feldbeteiligten aß, trank und mich mit ihnen unterhielt – und folglich nicht nur mich visuell-auditiv zum sozialen Geschehen hinzugesellte, sondern auch das mir einverlebte, was die Institution den Kindern zur Sättigung anbot.

Die längeren Aufenthalte, meine leibliche Co-Präsenz und die Praxis der Einverleibung ermöglichen es mir, aus einer praxeologischen Perspektive (vgl. Bollig und Schulz 2012) die Inszenierungen und Aufführungen der jeweiligen Gruppen auch hinsichtlich der Versorgungssituationen rekonstruieren zu können. Somit findet keine Evaluation des Ge- und Misslingens der Praxis anhand der eingangs skizzierten Kriterien statt, um daraus (alternative) programmatische Forderungen zu entwickeln. Vielmehr nimmt die praxeologische Perspektive ihren Ausgangspunkt darin, dass sowohl die Materialität der Verpflegung als auch ihre situative und performative Einbettung zum Gegenstand der Untersuchung wird. Auf dieser empirischen Basis kann rekonstruiert werden, welche *Binnenlogiken* diese Praktiken der Nahrungsaufnahme produzieren und welche wirklichkeitskonstituierenden Erfahrungs- und Handlungsspielräume damit hergestellt werden. Dabei ist besonders interessant, wie die Professionellen ihrerseits den jeweiligen Arbeitsgegenstand hervorbringen und wie dabei die beteiligten Kinder (und die weiteren Akteure) adressiert werden – schließlich kann vor dem Hintergrund einer performativen Bildungstheorie davon ausgegangen werden, dass die unterschiedlichen Inszenierungen und Aufführungen maßgeblich bestimmen, welche Erfahrungen innerhalb des institutionellen Raumes individuell und kollektiv gemacht werden können (vgl. Audehm 2007; Wulf und Zirfas 2007; Schulz 2010). Dazu werden im Folgenden Protokollauschnitte von verschiedenen Versorgungsszenarien kontrastiv genutzt. Die nachfolgenden Überlegungen können als empirisch gestützte Hinweise gelten, welche realen Potentiale die Inszenierungen und Aufführungen von Verpflegungssituationen jenseits der erwünschten pädagogisch-(gesundheits)erzieherischen Breitbandwirkung haben können.

Bei der Beobachtung der Alltagsabläufe von Kindergartengruppen kann zunächst registriert werden, dass in allen Einrichtungen in vielfältigen Situationen gegessen wird – sei es zu besonderen Ereignissen wie „Eltern-“ oder „Gesundfrühstück“, Geburtstagen, zur Karnevalszeit oder anderen Festen, an denen es etwas Spezielles zu essen und trinken gibt und dadurch ritualisiert wird; seien es die notwendigen und alltäglichen Essensrhythmen des Tagesablaufs – Frühstück,

Mittagessen sowie morgendliche und nachmittägliche Zwischenmahlzeiten – die routinisiert stattfinden.

Des Weiteren unterscheiden sich diese Situationen darin, dass es Unterschiede in der Gleichzeitigkeit der Nahrungsaufnahme gibt. Es gibt Speisesituationen, in denen das Gruppenkollektiv gemeinsam speist, wie während des Mittagessens in Ohlsdorf und Michelhagen (Steinheim bietet kein Mittagessen an, da die Gruppe um 12:30 Uhr schließt), als auch Situationen, in denen Kinder und Erwachsene individuell essen und trinken – die Zeiträume für das Frühstück sind in allen Gruppen auf mindestens 1 1/2 Stunden ausgedehnt, wobei in Steinheim und Michelhagen alle jeweils selbst ihr Frühstück mitbringen.

Auch die Orte unterscheiden sich, da die Gruppen in Michelhagen über einen separaten Essensraum verfügen, während Ohlsdorf und Steinheim den Gruppenraum gleichfalls auch als Essensraum nutzen. Ein weiterer zentraler Aspekt ist die Nahrungsversorgung selbst: Es handelt sich dabei ausschließlich um eine von Anderen zubereitete und verabreichte Mahlzeit, die von den Beteiligten konsumiert wird. Die Geber der Mahlzeiten sind die Erziehungsberechtigten der Kinder (Frühstück in Steinheim und Michelhagen, Nachmittagssnack in Ohlsdorf), die Erzieherinnen (Frühstück in Ohlsdorf, Morgensnack in Steinheim) oder Cateringunternehmen, die das Mittagessen liefern.

Diese Chronologie der Inszenierung von alltäglichen Versorgungssituationen dokumentiert zunächst ein Wechselspiel sowohl zwischen institutioneller und privater Nahrungsversorgung als auch synchroner und asynchroner Nahrungsaufnahme. Diese Varianz an Formaten von Essenssituationen eröffnen verschiedene Beteiligungs- und Handlungsmöglichkeiten:

Erstens stehen den Beteiligten verschiedene Zeitklammern zur Verfügung, innerhalb derer gegessen wird. Es gibt weite und enge Zeitklammern – hier bilden die ausgedehnten Frühstückssituationen und der binnen weniger Minuten stattfindende Steinheimer Vormittagssnack den größten Kontrast. Deren Anfänge und Enden sind nicht immer zeitlich exakt festgelegt und können damit ‚ausfransen‘. Zeitlich begrenzt werden die Enden zumeist von sich anschließenden, täglich wiederkehrenden Ereignissen wie bspw. der Morgenkreis, der dem Frühstück folgt. Zudem stellt die Nahrung selbst performativ das Ende der Situation her – sobald entweder in Steinheim der Snackteller leer gegessen ist oder während des Mittagessens alle Kinder signalisieren, dass sie satt sind, wird die Tischsituation aufgelöst. Folglich ist die zeitliche Abfolge der Inszenierungen von Speisesituationen und den daran anschließenden Ruhe- oder Spielsituationen klar ritualisiert. Jedoch müssen diese inszenierten Arrangements mit weiteren Aufführungen gefüllt werden, damit auch der Auftakt gesichert ist: Der gemeinsame Auftakt des Mittagessens stiftet eine gemeinschaftliche Tischgemeinschaft, in die jede beteiligte Person sich vergleichs-

weise mühelos integrieren kann. Dahingegen produzieren die weiten Zeitklammern des individuellen Frühstückarrangements ‚Gleitzeiten‘, in denen eine Vielzahl von Essensein- und -ausstiegen hergestellt werden müssen. Dies verändert fortwährend den performativ hervorgebrachten Essensraum (vgl. Löw 2001; Fischer-Lichte 2004). Sitznachbarn/-innen kommen und gehen und stellen damit praktisch ein flexibles Gruppengefüge her, während andere Kinder sich bereits im gleichen Raum anderweitig betätigen. Bereits hier kann davon ausgegangen werden, dass die Varianz der Zeitklammern unterschiedliche Anforderungen an die Akteure/-innen stellen, die sie bewältigen müssen und damit differente Handlungsspielräume eröffnen. Die individuellen Essenssituationen fordern die Akteure/-innen dazu auf, eine Vielzahl an selbstbezüglichen Mikro-Ritualen hervorzubringen, in welchen das jeweilige Kind seine eigene Choreografie der Integration in den öffentlichen Speiseraum entwirft und versucht, diese erfolgreich zur Aufführung zu bringen. Innerhalb dieser weiten Zeitklammern ist das Kind angehalten, sich selbst als eigenverantwortliches Individuum aufzuführen, welches selbstständig den Essensprozess strukturiert. Die gemeinsamen Essenssituationen hingegen präfigurieren das kindliche Handeln insofern, als dass es sich gerade nicht als Individuum, sondern als Teil des Essenskollektivs hervorzubringen hat, zugleich aber die Strukturierung des Essensprozesses nicht vollständig verantworten muss.

Zweitens homogenisiert die Gleichheit der institutionell zur Verfügung gestellten Speisen die Kinder als Gruppe, während die häuslichen Nahrungsmitbringsel sowohl Unterschiede zwischen den Kindern als auch zwischen familiärer und institutioneller Nahrungsversorgung produzieren. Exemplarisch lässt sich dies bei einem Vergleich der Frühstückszutaten nachvollziehen: Das von den Erzieherinnen arrangierte Frühstück in der Kita Ohlsdorf besteht aus Toast und Vollkorn, von den Erzieherinnen selbst hergestellten Marmeladen, Müsli, zwei Sorten Käse und Wurst, Butter, Margarine, Obst und Gemüse. Dazu gibt es Milch, Tee und Kakao. Wenn die Kinder der Selbstversorgungsgruppen ihre Essensbehälter auspacken, finden sich auf den Frühstückstellern bspw. getoastete Sandwiches, Blätterteiggebäck, Toastbrot mit Wiener Würstchen, mit Käse oder Wurst belegtes Vollkornbrot, Grau- und Weißbrot mit Nutella, Cornflakes und verschiedene Joghurt-, Gemüse- und Obstsorten. Dazu stellen die Einrichtungen Kakao und Tee. Jedoch unterscheiden sich nicht nur die Komponenten des Frühstücks,² sondern

2 Diese Komponenten müssten gleichfalls Gegenstand der empirischen Analyse werden, da sich der „feine Unterschied“ des Geschmacks insbesondere an den Differenzen innerhalb des Produktes selbst manifestiert – wie bspw. die Milch als H-Milch des Lebensmitteldiscounters im Tetrapack oder als naturbelassene Bio-Vollmilch in der Milchflasche.

auch die mitgebrachte Menge. Der Vergleich zwischen der Überschaubarkeit des durch die Einrichtung gestellten Frühstückes und der Vielfalt der mitgebrachten Nahrungsmittel lässt bereits erahnen, welche sozialen Dynamiken die Speisen als „Material“ vor dem Hintergrund von Gesundheits- und Individualitätsdiskursen praktisch mit hervorbringen können.

Folglich eröffnet die institutionelle Inszenierung von Versorgungssituationen mittels den vorgegebenen Zeitklammern und der Materialität der Nahrungsmittel strukturell eine breite Varianz an Handlungsspielräumen, die mit unterschiedlichen Arten an Eigenverantwortlichkeit verbunden sind. Zugleich sind die jeweiligen Arrangements in sich begrenzt, indem sie situationsbezogene Anforderungen an die Akteure_innen stellen und dadurch deren Handeln präfigurieren. Insofern greifen bereits an dieser Stelle die Projektionen der eingangs skizzierten Bildungs-, Gesundheits- und Präventionsprogramme zu kurz, da sie vom didaktisch sorgsam arrangierten, ‚geordneten Essentisch‘ innerhalb der Kindergärten ausgehen und damit sowohl die Varianzen der Inszenierungsformate als auch die Differenz zwischen Konsumierenden und Versorgenden ausblenden.

3 Die Aufführungen institutioneller Nahrungsaufnahmen

Im Folgenden rekonstruiere ich anhand von Protokollausschnitten, wie in den Gruppen Verpflegungssituationen durch die Beteiligten hergestellt werden. Nach jedem Ausschnitt erfolgt eine knappe paraphrasierende Analyse, gefolgt von einer Theoretisierung. Diese Rekonstruktion der Aufführungspraxis institutioneller und privater Nahrungsversorgung fokussiert die performativen Vollzüge von Handlungs- und Erfahrungsspielräumen, verzichtet dabei jedoch aus Platzgründen auf den Aspekt der performativ hergestellten Räumlichkeit.³

3.1 Die Aufführungen von „Frühstück“

Maßgebliche Differenzen in den institutionellen Inszenierungen des Frühstückes sind erstens die Nahrungsmittel selbst – in Ohlsdorf wird das Frühstück von der

3 Der präfigurierende Charakter der architektonisch-materiellen Arrangements wie Stühle oder Tischsets wird sowohl von Cornelia Dietrich als auch von Lotte Rose, Rhea Seehaus und Katharina Schneider untersucht (vgl. deren Beiträge in diesem Band).

Einrichtung komplett gestellt, während in den anderen Einrichtungen die Kinder von ihren Erziehungsberechtigten das Essen mitgegeben bekommen, während die Institution die Getränke stellt. Die Ausnahme bilden die Sonderveranstaltungen wie bspw. das „Elternfrühstück“. Zweitens können zwar in allen Gruppen die Kinder mit dem Frühstück jederzeit beginnen, in Ohlsdorf gibt es jedoch einen gemeinsamen Beginn, der den Frühstückstisch offiziell eröffnet und die noch nicht frühstückenden Kinder in die Tischgemeinschaft integriert.

Frühstücken in Ohlsdorf

„Die Erzieherin Regina ruft, dass das Frühstück fertig sei und die restlichen Kinder kommen hinzu. [...] Die Kinder und die Erzieherinnen stehen im Kreis um den Frühstückstisch. Regina schlägt ein Entdeckungsspiel vor. Jedes Kind darf reihum eine Speise auf dem Tisch benennen. Tore fängt an und benennt eine Marmelade. Als Sara an der Reihe ist, sagt sie, dass sie nicht im Stehen weiter spielen mag, sondern im Kreis gehen will. Regina fragt, ob sie sie richtig verstanden hätte, dass sie im Kreis gehen mag. Sara nickt und wiederholt den Satz, dass sie mit allen im Kreis gehen und währenddessen schauen will. Alle nehmen sich an die Hand und gehen herum. Alice sagt, als sie dran ist, ‚Gurken!‘ und Regina fragt: ‚Was für Gurken?‘ Alice schaut sie stumm an, Regina schaut im Gehen in die Runde und fragt: ‚Welche Gurkensorten kennt ihr?‘ [...].“

Die Erzieherinnen inszenieren das Frühstück als ein komplexes, vielfältige Impulse setzendes pädagogisches Angebot: Sie schaffen einen gemeinsamen Tagesbeginn, da sie alle Kinder um den Tisch versammeln und somit auch eine Synchronität von Erfahrungsmodi herstellen. Zudem gibt die Erzieherin Regina jedem Kind eine Stimme, indem es etwas sagen darf. Sie berücksichtigt die Wünsche der Kinder und ermöglicht so die Erfahrung von Selbstwirksamkeit. Zugleich fördert die Erzieherin die sprachliche Kompetenz der Kinder, da diese verbalisieren und präzisieren sollen, was sie auf dem Tisch entdecken und knüpft damit an das bereits vorhandene Wissen der Kinder an. Anhand des Gesamtprotokolls lässt sich weiterhin rekonstruieren, wie sowohl die Auswahl der Speisen den eingangs skizzierten Kriterien der Vielfalt, Abwechslung und Gesundheit folgen, als auch u. a. feinmotorische Kompetenzen und Tischregeln eingeübt, Gemeinschaft geprobt und Rücksichtnahme praktisch vermittelt werden.

Auf den ersten Blick scheint es ein positives Beispiel frühpädagogischer Praxis zu sein, die kindorientiert Erfahrungsgelegenheiten schafft, indem sie mit ihrer Ritualisierung und Synchronisierung Raum für gemeinschaftliche als auch individuelle Erfahrungen herstellt. Jedoch lässt sich diese Aufführung auch kritisch diskutieren. Das gesamte Szenario ist stark von den Erzieherinnen geprägt. Sie

reinszenieren nicht nur mit der Art der Einholung der noch nicht speisenden Kinder und der Auswahl an Speisen eine Tischgemeinschaft, die sich an einem bürgerlichen Familienmodell und deren generationale Ordnung orientiert. Dies bestätigt performativ deren hegemoniale Wirkmächtigkeit. Auch wird die Essenssituation als eine Abfolge von didaktisch arrangierten Lerngelegenheiten aufgeführt. Damit werden die anwesenden Kinder auf spezifische Weise adressiert – als lernende und lernwillige Kinderakteure, die von den Erwachsenen innerhalb der frühpädagogischen Institution etwas vermittelt bekommen. Damit folgt die Aufführung dem frühpädagogisch präferierten Präskript, dass es sich bei Kindern um „sich selbst bildende Akteure, die ihre Entwicklungs- und Lernprozesse aus eigener Initiative und ausgerüstet mit bemerkenswerten Kompetenzen vorantreiben“ (Leu 2011, S. 15) handelt und diese Aktivitäten seitens der Institution intensiv zu unterstützen seien. Paradoxerweise kann jedoch dieses Präskript gerade durch dessen starke Fokussierung der Kinder als eigenständige Akteure die Interessen und Bedürfnisse der Kinder überformen. Zwar wird mit der Adressierung die Lerngemeinschaft betont, zugleich aber gerät dabei die Wissens- und Könnensdifferenz zum Gegenstand der Aufführung. Folglich wird hier intersubjektiv die Differenz zwischen Wissenden und Nichtwissenden permanent qualifiziert und damit ein Entwicklungshorizont, auf welchen sich die Kinder zubewegen sollen, formuliert.

Welche Erfahrungsmöglichkeiten bieten pädagogisch weniger stark inszenierte Situationen, wie sie in den anderen Gruppen vorzufinden sind? Im Vergleich dazu ein Ausschnitt des Frühstücks der Gruppe in Steinheim. Dort bringen die Kinder ihre Speisen selbst mit.

Frühstücken in Steinheim

„[...] Marian wird von seiner Mutter gebracht. Sie legt ihm einen Teller auf einen freien Platz am Frühstückstisch und sagt ihm, dass er sich dahin setzen soll. Er setzt sich. Sie klappt eine Plastikdose auf, holt zwei kleine frisch gebackene Waffeln heraus und legt sie auf den Teller. Marians Mutter gießt ihm ein Glas Milch ein und verabschiedet sich. Lukas sitzt schräg gegenüber und beobachtet die Situation sehr genau. Lukas hat mir zuvor seinen Zitronenjoghurt gezeigt und fängt jetzt zu meckern an. Er ruft zu Marian rüber: ‚Das sind Süßigkeiten‘, und zeigt auf die Waffeln. Einige der Kinder am Tisch blicken auf, schauen zu Marian herüber und glotzen, andere essen weiter, während ich mich mit der Erzieherin unterhalte, die mir etwas über die Essensregeln erzählt – u. a., dass Süßigkeiten wie Milchschnitte verboten sind. Weder die Erzieherin noch ich reagieren auf Lukas' Hinweis. Lukas zeigt erneut auf Marian, der zwischenzeitlich an einer der beiden Waffeln knabbert, während er mit gesenktem Blick immer wieder über den Tisch zu Lukas schaut. [...] Lukas zeigt auf die Waffeln

Essen - Bildung - Konsum

Pädagogisch-anthropologische Perspektiven

Althans, B.; Bilstein, J. (Hrsg.)

2016, VII, 291 S. 44 Abb., 26 Abb. in Farbe., Softcover

ISBN: 978-3-658-01542-8