

Essbare Dinge in Lehr- und Lernprozessen – Sprachförderung mit Lebensmitteln im Kindergartenalltag

Zusammenfassung

Lebensmittel werden in Kindergarten und Schule häufig als didaktische Objekte eingesetzt. Anhand ethnographisch erhobener Daten untersucht der Beitrag aus erziehungswissenschaftlicher und ernährungspädagogischer Perspektive, welche Konsequenzen dies haben kann. Lebensmittel können durch didaktische Transformation ihre ursprüngliche Funktion des Genusses verlieren und Zwänge mit sich bringen. Zugleich wird ihr didaktisches Potenzial in der Sprachförderung bzw. Ernährungsbildung nicht umfassend genutzt.

Schlagwörter: Sprachdidaktik, Ernährungsbildung, ethnographische Forschungsstrategie

Edible things in teaching and learning processes – language promotion with food in everyday life in kindergarten

Foodstuffs are often used in kindergarten and school as pedagogical objects. Drawing on ethnographic data, this article examines the possible consequences this may have from the perspectives of education and nutrition education. Food can lose its original pleasurable function through such pedagogical transformation and bring compulsive behaviour in its wake. At the same time, the pedagogical value of food in language promotion and nutrition education is not fully exploited.

Keywords: Language teaching, nutrition education, ethnographic research strategy

1. Einleitung

Der Kindergarten gilt sowohl aus erziehungswissenschaftlicher als auch aus ernährungspädagogischer Sicht als wichtiger Lernort. Dort werden nicht nur die Grundsteine der sprachlichen Bildung gelegt (Neumann 2012), sondern wesentliche Grundlagen für das spätere Ernährungsverhalten entwickelt (Schwartz et al. 2011). Um diese doppelte Bedeutung umfassend erschließen zu können, werden im folgenden Beitrag beide Perspektiven und wissenschaftliche Positionen berücksichtigt.

In den Mittelpunkt des Beitrags soll ein Aspekt gestellt werden, der im Forschungszusammenhang von Erziehung und Ernährung bislang eine eher nachgeordnete Rolle spielt: die Verwendung von Lebensmitteln als „didaktische Objekte“ in Lehr-Lernprozessen (Neumann 2013: 108; vgl. Röhl 2015). Typischerweise kommen Lebensmittel in Schulfächern wie Arbeitslehre, Biologie, Ernährungsbildung etc. zum Einsatz und sind dort in entsprechende Fachkulturen eingebettet (Bender 2012). Lebensmittel werden jedoch auch in anderen unterrichtlichen Zusammenhängen und Fächern didaktisch genutzt, insbesondere in der sprachlichen Bildung, im Rahmen der kulturellen Bildung oder bspw. sogar in der Mathematik.¹

1 Die_der Lesende denke an die Tafel Schokolade zur Veranschaulichung des Bruchrechnens.

Der vorliegende Beitrag bezieht sich auf ethnographische Beobachtungen in einem Schweizer Kindergarten, der von Kindern mit unterschiedlichem Migrationshintergrund besucht wird; Lebensmittel sollen hier die Sprachförderung unterstützen. Für die vorliegende Arbeit erscheint die Verortung des Kindergartens im Schweizer Bildungssystem von Bedeutung: Entsprechend dem aktuellen Volksschulgesetz aus dem Jahr 2005 tritt der obligatorische zweijährige Kindergarten als erste Stufe der elfjährigen Volksschule auf (Kantonsrat 2005: §3). Dementsprechend werden die Kindergärtnerinnen und Kindergärtner als Lehrerinnen und Lehrer bzw. als Lehrpersonen bezeichnet sowie die Sequenzen des organisierten Lehrens und Lernens im Kindergarten als Unterricht. Der Beitrag geht folgender Frage nach: Wie werden Lebensmittel in Lehr-Lernprozesse des Sprachförderunterrichts im Kindergarten einbezogen und welche Herausforderungen können sich dabei ergeben? Dabei interessiert uns vor allem der Umstand, dass Lebensmittel *essbar* sind bzw. die Option der Essbarkeit als zentrales Merkmal mit sich bringen. Diese Option unterscheidet Lebensmittel von anderen ‚Dingen‘, die im Unterricht verwendet werden.

Nach einem Einblick in den Forschungsstand zum Thema ‚Ernährung und Erziehung‘ und einer kurzen Beschreibung des Forschungsprojekts und der Methode skizzieren wir die curricularen Vorgaben zur Ernährungsbildung und sprachlichen Bildung in vorschulischen Bildungsinstitutionen im Kanton Basel-Landschaft. Danach werden die ausgewählten Szenen unter den Kategorien ‚Lebensmittel als didaktische Objekte im Rollenspiel‘ (Feldvignette 1) sowie ‚Lebensmittel als didaktische Objekte zur Veranschaulichung‘ (Feldvignette 2) analysiert bzw. rekonstruiert. In einem letzten Schritt formulieren wir Schlussfolgerungen hinsichtlich des Umgangs mit Lebensmitteln in didaktischen Inszenierungen.

2. Forschungsstand

Der Zusammenhang zwischen Ernährung und Erziehung oder Ernährung und Bildung ist in jüngerer Zeit sowohl in der englischsprachigen (z.B. Daniel/Gustafsson 2010; Punch/McIntosh/Emond 2011; Punch/McIntosh 2014) als auch in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft breit untersucht worden (Althans/Schmidt/Wulf 2015; Althans/Bilstein 2016; Rose/Sturzenhecker 2009; Schütz 2015; Seichter 2012; Täubig 2016). Insbesondere Seichter (2012) legt hinsichtlich der These „Erziehung durch Ernährung“ dar, wie Ernährung in historischen und aktuellen Konzepten u. a. zur moralischen und disziplinarischen Erziehung genutzt wurde und wird. Mehrere erziehungswissenschaftliche Publikationen zum Zusammenhang von Ernährung und Bildung beruhen auf ethnographischen Forschungen (Punch/McIntosh 2014; Schulz 2010a; Schütz 2015). Der Forschungsfokus liegt dabei auf der Frage, wie die Mahlzeit als soziale Situation des gemeinsamen Essens und Trinkens in Bildungsinstitutionen konstituiert und pädagogisch interpretiert wird. Von einigen Forschenden wird dabei auch kritisch dargestellt, wie Erwachsene teilweise regulierend und restriktiv in die Nahrungsaufnahme der Kinder eingreifen, um gesundheitspräventive Ziele durchzusetzen (Punch/McIntosh 2014; Rose 2010).

Ernährungspädagogische Publikationen zeigen teilweise eine etwas andere Perspektive auf die Mahlzeit bzw. auf die Ernährung (Bender 2013; Heindl 2003; Martins

2006; Methfessel 2015). Hier geht es um die Frage, inwieweit im Rahmen institutioneller Mahlzeiten auch Gestaltungen einer ‚Ernährungsbildung‘ möglich seien (Methfessel 2015). ‚Ernährungsbildung‘ wird dabei abgegrenzt gegenüber einer traditionellen ‚Ernährungserziehung‘, die mit zahlreichen Vorschriften für eine vorgeblich ‚richtige‘ Ernährung eher genussfeindliche und teilweise rigide ernährungsbezogene Maßnahmen in Bildungsinstitutionen (und in Familien) hervorbringen kann (Heindl 2003). Diese deutschsprachige kritische Sicht auf diverse ernährungserzieherische Maßnahmen wird unterstützt durch Befunde aus der internationalen ernährungspsychologischen Forschung, die unterschiedliche „Strategien“² von Erwachsenen und Peers während der Mahlzeiten in privaten und institutionellen Zusammenhängen feststellen und darauf hinweisen, wie ungünstig sich einige auf das Ernährungsverhalten der Kinder in Gegenwart und Zukunft auswirken. Hierzu zählen unter anderem rigide Regulierungen während des Essens, die Verwendung von Lebensmitteln oder Speisen als Bestrafung oder die Anwendung von Zwängen, damit Kinder bestimmte Speisen essen (Martins 2006; Orrell-Valente et al. 2007).

Blickt man jedoch genauer auf den Zusammenhang von Ernährung und Bildung, sind neben einer Ernährungsbildung, die während der Mahlzeiten stattfindet, zusätzlich Fächer wie Ernährungs- und Verbraucherbildung, Biologie, Sachunterricht etc. angesprochen, in denen Lebensmittel zu didaktischen Zwecken zubereitet und gegessen, experimentell untersucht oder aus anderer Perspektive im Unterricht bearbeitet werden. Auch im Kindergarten spielen Lebensmittel aus didaktischer Sicht eine Rolle, etwa zur Sinnesbildung (Meier-Ploeger 2004).

Anders als sonstige „Dinge des Wissens“, wie Wandtafeln oder bestimmte Lehrmittel (Röhl 2013; vgl. Wiesemann/Lange 2015), sind Lebensmittel jedoch zunächst nicht auf didaktische Funktionen ausgerichtet, sondern sollen in erster Linie der Ernährung dienen. Sie sind folglich in vielfältige *alltägliche* Kontexte eingebettet. Diese Einbettung und Vieldeutigkeit erfordert „praktische Transformationsleistung[en]“ (Röhl 2015: 162) durch Lehrende und Lernende, um zu bewirken, dass Lebensmittel als didaktische Objekte die beabsichtigten spezifischen *didaktischen* Funktionen im Unterricht erfüllen können. Die jeweiligen didaktischen Funktionen entspringen zunächst den Planungen der Lehrperson: Im Rahmen des von ihr geplanten und gestalteten Lehrprozesses sollen die Dinge auf ganz bestimmte Weise die anvisierten Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler unterstützen. Andere Eigenschaften, welche den alltäglichen Dingen darüber hinaus noch innewohnen und die jenen Planungen nicht dienlich sind, gelten aus Sicht der Lehrperson im Unterricht folglich als überflüssig oder unerwünscht. Gleichzeitig aber, so Röhl (ebd.), ermöglichen gerade die alltäglichen Dinge eine engere Verbindung zwischen ‚Welt‘ und wissenschaftlicher Disziplin. Zudem zeichnen sich Lebensmittel dadurch aus, dass sie mehr oder weniger *genussvoll* gegessen werden können und eine vielfältige sinnliche Präsenz haben (Morris 2016). Der Umgang mit ihnen ist mit Emotionen (Macht 2008) und teilweise hoher biografischer Bedeutung (Heindl 2003) verbunden. So könnte ihre Nutzung als didaktische Objekte auf Seiten der Lernenden möglicherweise hohe Motivation hervorrufen. Allerdings schließt die didaktische Transformation ein, dass die Lehrperson darüber entscheidet, inwieweit sie der zentralen Option

2 In englischsprachigen Publikationen sind die Begriffe „strategies“ oder „feeding strategies“ gebräuchlich (Martins 2006; Orrell-Valente et al. 2007).

von Lebensmitteln, der Essbarkeit, im Unterricht Raum geben möchte. Anders als im Kontext von *Mahlzeiten* innerhalb der Institution Volksschule steht der Verzehr von Lebensmitteln im *Unterricht* somit prinzipiell zur Disposition, wie aus den folgenden Protokollausschnitten deutlich wird.

3. Methode

Die im Beitrag interpretierten Protokollausschnitte sind im Rahmen des Forschungsprojekts MEMOS (Mehrsprachigkeit und Mobilität im Übergang vom Kindergarten in die Primarschule in der Schweiz) der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz verfasst worden.³ Das MEMOS-Projekt (2011-2014) wurde als Anschlussprojekt des europäischen Forschungsprojekts HeLiE (Heterogenität und Literalität im Übergang vom Elementar- in den Primarbereich im europäischen Vergleich) der Universität zu Köln ins Leben gerufen und untersuchte den Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität und Mehrsprachigkeit in frühkindlichen Bildungsinstitutionen in der Deutschschweiz (Panagiotopoulou/Krompæk 2014; Krompæk 2015; Panagiotopoulou/Kassis 2015). Im Zentrum des MEMOS-Projekts stand die Erforschung des sprachlichen Alltags der Kinder mit Migrationshintergrund. Das Thema ‚Lebensmittel‘ spielte dabei zunächst keine Rolle. Allerdings zeigte eine zweite Analyse des empirischen Materials, dass mehrfach Situationen protokolliert worden waren, in denen Lebensmittel im Zusammenhang mit der unterrichtlichen Sprachförderung verwendet wurden. Die betreffenden Protokollabschnitte spiegelten deutlich die Irritationen der Beobachterin wider. Diese subjektiven Irritationen wurden zum Anlass genommen, das Material aus erziehungswissenschaftlicher und ernährungspädagogischer Perspektive erneut zu untersuchen (Amann/Hirschauer 1997; Goffman 1996; Strauss/Corbin 1996).

Die Interpretation der Protokollabschnitte im vorliegenden Beitrag folgte den methodischen Schritten der Grounded Theory (Charmaz 2006; Strauss/Corbin 1996). Das empirische Material wurde dabei nach Charmaz (2006) in zwei Phasen kodiert: In der ersten Phase erfolgte das streng datenbasierte offene Kodieren (initial coding). In der zweiten Phase, durch das fokussierte Kodieren (focused coding), wurden die offenen Codes selektiert und die signifikantesten ausgewählt, um sie weiter zu untersuchen. Im Sinne von Strauss und Corbin (1996) sowie Charmaz (2006) wurden die entwickelten Codes und Kategorien dann verglichen und unter Einbezug von Theorien interpretiert. Im Rahmen des vorliegenden Beitrags ist die Darstellung dieses Verfahrens nur ausschnittshaft möglich.

Im Folgenden werden zwei ausgewählte Protokollabschnitte in Gestalt sogenannter Feldvignetten (Schulz 2010b) wiedergegeben und Kodierungen sowie Analysen vorgenommen (Breidenstein et al. 2015). Um die Vignetten mit Blick auf die Lehrperson angemessen interpretieren zu können, wird vorher der institutionelle Hintergrund skizziert.

3 Am Projekt beteiligte Forscherinnen waren A. Panagiotopoulou, M. Kassis und E. Krompæk.

4. Ernährungsbildung und sprachliche Bildung in vorschulischen Bildungsinstitutionen in Basel-Landschaft

Die beobachteten Situationen stammen aus einem Kindergarten in Basel-Landschaft. In der Schweiz gehört der Kindergarten zur Volksschule. Im Stufenlehrplan (Erziehungsrat des Kantons Basel-Landschaft 1998/2003) sind Stichworte wie ‚Ernährung‘ oder ‚Essen‘ nicht explizit aufgeführt, doch kann die Lehrperson entsprechende Ziele und Themen aufgreifen. Insbesondere in den „Leitideen“ des Lehrplans wird darauf hingewiesen, dass der Kindergarten eine „ganzheitliche Bildung“ ermöglichen und den Kindern unter anderem helfen solle, Anforderungen des täglichen Lebens zunehmend selbstständig zu bewältigen. Der Kindergarten ziele „auf ein gesteigertes Wohlbefinden der Kinder hinsichtlich Körper, Geist und Seele“ ab (ebd.: 3). Zudem gehe es darum, zu lernen, die eigenen Gefühle und Bedürfnisse wahrzunehmen (ebd.: 8). Auch die sozialen Erfahrungen seien zu unterstützen (ebd.).

Im Vergleich zum Bereich Ernährung stellt die sprachliche Bildung einen expliziten Bestandteil des Stufenlehrplans dar. Im Bildungsbereich Sprache werden Grobziele formuliert, die am Ende des zweiten Kindergartenjahres zu erreichen sind. Darunter finden sich etwa die folgenden: „Wahrnehmen und ausdrücken, beschreiben und erzählen, sprechen und zuhören, sowie verstehen und wiedergeben“ oder „Eigene Empfindungen, Gefühle, Absichten, Wünsche und Bedürfnisse in Worten ausdrücken“ (ebd.: 10). Die Grobziele des Stufenlehrplans sind hierbei nicht themenspezifisch formuliert.

Im Weiteren erscheint wichtig, die Regelungen zu beachten, die den Sprachgebrauch im Kindergarten betreffen. Gemäß Reglement des Bildungsrats Basel-Landschaft von 2009 wird hier ein Gleichgewicht von Standarddeutsch und Schweizerdeutsch angestrebt (Amt für Volksschulen 2007). In dem im Kanton Basel-Landschaft verwendeten Kindergartenlehrmittel LEZUS (Aellig/Alt 2006) wird allerdings, gestützt auf empirische Studien über den unterschiedlichen Erfolg dieser beiden Modalitäten des Sprechens für die Sprachförderung, für einen konsequenten Gebrauch der Standardsprache plädiert (ebd.: 42).

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass die Bildungsbereiche Ernährung und Sprache im Curriculum Basel-Landschaft implizit (Ernährung) und explizit (Sprache) vorkommen. Während die beiden Bereiche auf curricularer Ebene nicht miteinander verknüpft sind, konnten in der ethnographischen Studie viele Situationen rekonstruiert werden, in denen das Thema Ernährung mit Zielen sprachlichen Lernens verbunden wurde. Das folgende Kapitel zeigt dies anhand von Lehr-Lernprozessen rund um Maroni und Karottensaft.

5. Ergebnisse

5.1 „Heiße Maroni, Maroni von Toni!“ – Lebensmittel als didaktische Objekte im Rollenspiel

Feldvignette 1: ‚Maroni‘

Die Lehrperson bereitet mit einem Kind den Maroniofen vor, in dem Maroni zubereitet werden. Die anderen Kinder spielen währenddessen mit der Geisterbahn oder mit den Spielzeugen aus der Herbstmesse. Es riecht nach Maroni. Die Kinder kommen in den Kreis. Einige von ihnen fangen an, ein Lied über Maroni zu singen. „Ihr habt es gesehen, aber habt ihr nichts gerochen?“, fragt die Lehrperson. „Ich habe gericht“, sagt Erkan. „Gerochen“, korrigiert die Lehrperson. „Auf Schweizerdeutsch heißt es ‚geschmückt‘“, ergänzt sie. Dann singen Kinder und Lehrperson zusammen das Lied über Maroni. „Wenn man Maroni kauft, darf man sie nicht mit bloßen Händen anfassen. Bekommt ihr es in die Hände?“, fragt die Lehrperson. „Nein, in eine Tüte“, antwortet ein Kind. Die Lehrperson zeigt den Kindern, wie man eine Tüte aus Zeitungspapier faltet. Als die Papiertüten fertig sind, singen die Kinder nochmals das Lied. Die Lehrperson nimmt einen Hut und ruft laut: „Heiße Maroni, Maroni von Toni!“ Sie spielt die Rolle eines Maroniverkäufers. Die Kinder kommen zu ihr und kaufen von ihr die inzwischen heißen Maroni. „Guten Tag, was wünschen Sie?“, fragt der ‚Maroniverkäufer‘. „Hundert Gramm Maroni“, sagt Flamur⁴. „Vier Franken. Bitteschön“, antwortet der ‚Maroniverkäufer‘. Die Kinder kommen einzeln zum ‚Maroniverkäufer‘ und sagen, wie viel Gramm Maroni sie möchten, und sie bezahlen vier Franken, indem sie viermal in die Hand der Lehrperson schlagen. Ich werde in’s Spiel einbezogen und werde aufgefordert zum ‚Maroniverkäufer‘ zu gehen, um Maroni zu kaufen. Am Ende des Spiels singen die Kinder das ‚Guten-Appetit-Lied‘ und gehen in die Garderobe, um die Maroni zu essen (Protokoll vom 1.11.2011, Kindergarten, Krompæk).

Die im Text wiedergegebene didaktische Inszenierung ist jahreszeitlich eng mit der Basler Herbstmesse⁵ verbunden. Das Lebensmittel Maroni, die Esskastanie, die es vor allem (aber nicht nur) in Herbst und Winter auf den Jahrmärkten zu kaufen gibt, wird in vielfältiger und aufwändiger Weise, insbesondere in einem Rollenspiel, didaktisch genutzt. Dabei werden sinnliche Erlebnisse angeboten, die mit einer doppelten Intervention der Lehrperson zur Sprachförderung verknüpft sind. Hierbei dient das Bilden des Partizip Perfekts des Verbs ‚riechen‘ innerhalb der Standardsprache nicht nur grammatikalischen Zielen, sondern wird verbunden mit einer dialektalen Ergänzung und der Pflege des Dialekts. Bei dem in der Situation genutzten Maroni-Lied handelt sich um ein bekanntes Kinderlied auf Schweizerdeutsch.⁶ Die didaktische Inszenierung endet, indem die Kinder mit einem anderen Lied das Ritual zur Einleitung der Znüni-Mahlzeit⁷ vollziehen, dabei verlassen sie das Lern- und Spielzimmer und essen in der Garderobe ihre ‚selbstgekauften‘ Maroni.

In der beschriebenen didaktischen Inszenierung stehen die Maroni im Mittelpunkt. Schaut man nur auf die inszenierte Kaufsituation, würde sich das Lebensmittel prinzipiell durch andere Gegenstände ersetzen lassen. Innerhalb der didaktischen Gesamtkomposition, die auf einen Besuch der Herbstmesse folgt und auf diesen jahreszeitlichen kulturellen Kontext abgestimmt ist, wäre es jedoch nicht austauschbar. Durch die In-

4 Die Namen der Teilnehmenden sind anonymisiert.

5 Die Herbstmesse in Basel wird in den Bildungsinstitutionen mit den Kindern besucht.

6 Es handelt sich um ein Lied von A. Bond (siehe: <http://andrewbond.ch>). Zur Verdeutlichung sei die erste Strophe des Liedes hier zitiert: „Marini, Maruni, Maroni, die chaufed mer immer bim Toni, er schnid en Schlitz und denn chunt dHitz, Marini, Maruni, Maroni“.

7 Der „Znüni“ ist die Zwischenmahlzeit am Vormittag.

szenierung eines kulturell geprägten Kontextes und die aktive Partizipation der Kinder werden hier Prozesse der sozialen Reproduktion (Bourdieu 1977; Corsaro 2005) sowie die Aneignung von kulturellen Werten (Mead 1934) sichtbar. Obwohl die Maroni zubereitet und ‚gekauft‘ werden, endet die aufwändige Inszenierung *vor* ihrem Verzehr. Dies irritiert, denn angesichts der Vielfalt (Zubereitung, Singen, Basteln, Rollenspiel) der didaktischen Inszenierung und der damit verbundenen Alltagsnähe wäre das Essen der Lebensmittel zu erwarten gewesen: Nach dem Erwerb der Maroni werden sie üblicherweise warm gegessen. Der Verzehr der Esskastanien findet jedoch außerhalb des organisierten Lehr-Lernprozesses in der Garderobe statt. Die räumliche Abgrenzung deutet an, dass die Verzehrsituation zwar pädagogisch-ritualisiert eingeleitet, aber ansonsten von der Lehrperson nicht als didaktische Aufgabe angesehen wird. Die zentrale Option des Lebensmittels, seine Essbarkeit, bleibt aus dem Unterricht ausgeklammert.

Indem die Lehrperson den Verzehr der Maroni in der Garderobe lokalisiert, verhindert sie in pragmatischer Weise eine Verschmutzung des Lern- und Spielzimmers. Beim Essen der Maroni könnten Krümel und Schalenreste auf den Boden fallen. Das Vorgehen entspricht verbreiteten Regelungen an der Volksschule, die den Verzehr von Lebensmitteln während des Unterrichts verbieten (höchstens das Trinken ist gestattet). Die körperliche Disziplinierung im schulischen Unterricht (Foucault 1977) schließt also zumeist ein Essverbot ein, sodass das Essen während des Unterrichts von Lernenden allenfalls heimlich durchgeführt wird und nur in den Pausen offiziell erlaubt ist. Zugleich sind für die schulischen Zwischenmahlzeiten der jüngeren Kinder im Allgemeinen die Eltern verantwortlich. Lehrpersonen gelten als für den Unterricht zuständig - und nicht für die Beköstigung und körperliche Versorgung der Kinder. Die Garderobe als Ort für die Zwischenmahlzeit ist somit als räumlicher Übergangsbereich zu deuten, der symbolisiert, dass die Zuständigkeit des Kindergartens an diesem Ort (fast) endet: Hier löst zum einen die Pause oder die Freizeit den Unterricht ab und es beginnt zum anderen die Verantwortung der Eltern (Jäger/Biffi/Halfhide 2006). Der Verzehr der Lebensmittel in der Garderobe markiert diese doppelte ‚Grenze‘ (zwischen Unterricht und Pause/Freizeit und zwischen den Zuständigkeitsbereichen), und die Lehrperson folgt dieser Grenzziehung (Fritzsche/Rabenstein 2009).

5.2 „Nase zu und runter damit“ – Lebensmittel als didaktische Objekte zur Veranschaulichung

Feldvignette 2: ‚Karottensaft‘

Die Kinder sitzen im Kreis und die Lehrperson zeigt ihnen verschiedene Bilder, mit deren Hilfe die Kinder zusammengesetzte Wörter bilden sollen. Nun kommt das Bild vom Karottensaft und die Lehrperson fragt die Kinder: „Hat jemand von euch schon Karottensaft getrunken?“ „Nein!“, antworten die Kinder im Chor. „Dann holt mal eure Becher“, gibt die Lehrperson den Kindern die Anweisung. Alle Kinder bekommen ein wenig Karottensaft in ihren Becher. Sie vergleichen die Farbe des Karottensaftes mit der Farbe des abgebildeten Karottensaftes auf der Wortkarte. Alle Kinder probieren den Karottensaft, nur Flamur weigert sich davon zu trinken. „Pfui!“, sagt Flamur. „Das ist nicht Pfui“, mahnt ihn Aara. „Das ist fein!“ „Pfui!“, sagt Flamur nochmals. „Du trinkst das Ganze, ich habe dir ganz wenig gegeben“, sagt die Lehrperson zu Flamur. Dann wendet sie sich zu mir und erklärt: „Flamur ist ganz heikel.“ „Nase zu und runter damit“, ermuntert die Lehrperson Flamur. „Apfelsaft gibt erst, wenn man den Karottensaft getrunken hat.“ „Mach die Nase zu!“, rufen die Kinder. Flamur weigert sich immer noch, den Karottensaft zu trinken. Er versteckt sein Gesicht in seinem Pullover.

„Karottensaft ist so lecker“, sagt Aara. „Du musst noch trinken“, sagt die Lehrperson. „Ich trinke es niemals!“, ruft Flamur. „Flamur, wenn du es trinkst, ist es schon fertig“, ermutigt ihn Tobias. Die Kinder bekommen kleine Putzschwämme, um die Becher am Waschbecken zu putzen. Flamur hat den Karottensaft doch nicht getrunken. Er darf aber seinen Becher mit dem Schwamm putzen. Luana fragt ihn beim Abwaschen der Becher: „Hast du den Karottensaft getrunken?“ „Nein“, antwortet Flamur. Luana ruft gleich die Lehrperson: „Frau B., Frau B., Flamur hat den Karottensaft nicht getrunken!“ „Ich weiß“, antwortet die Lehrperson und fügt noch hinzu: „Er ist ganz heikel“ (Protokoll vom 31.1. 2012, Kindergarten, Krompæk).

Um den Kindern das zusammengesetzte Wort ‚Karottensaft‘ nicht nur visuell und akustisch nahezubringen, sondern auch olfaktorisch und gustatorisch, hat die Lehrperson Saft dabei. Ziel ist wahrscheinlich die umfassende sinnliche Veranschaulichung des zu erlernenden Wortes. Nachdem die Lehrperson den Saft verteilt hat, stößt sie auf den Widerstand von Flamur, der den reibungslosen Verlauf der didaktischen Inszenierung stört. Die Lehrperson setzt anschließend mehrere Strategien ein, um Flamur dazu zu bewegen, den Saft zu kosten. Dabei wird sie von den anderen Kindern unterstützt, die diese zum Teil wiederholen und verstärken oder durch andere Strategien ergänzen.

Zunächst übt die Lehrperson Druck auf den Jungen aus, sie versucht ihn zugleich zu überzeugen, indem sie darauf verweist, dass die zu verzehrende Menge sehr gering sei. Das Quantitätsargument erinnert an die unabdingbare, aber unangenehme Einnahme einer Arznei, die ja auch zumeist in geringen Mengen verzehrt werden muss. Flamur wird von der Lehrperson hier zum ersten Mal in der Situation als ‚ganz heikel‘ bezeichnet. Später kommt diese Formulierung erneut vor. Im Schweizerdeutschen wird das Wort ‚heikel‘ synonym zu ‚empfindlich‘ verwendet; weiterhin bleibt hier aber seine konkrete Bedeutung offen. Die Bezeichnung ‚heikel sein‘ kann einerseits auf eine mögliche Erklärung des kindlichen Verhaltens gegenüber der Beobachterin hindeuten, andererseits stellt der Status einen gewissen Schutz für Flamur dar. Durch das Adverb ‚ganz‘ wird das ‚Heikel-Sein‘ verstärkt und Flamur noch mehr in einen Sonderstatus gerückt: Ein ‚heikles‘ Kind fordert behutsame und vorsichtige Behandlungen sowie entsprechende Anpassungen des eigenen Verhaltens, was die Lehrerin zuletzt auch tut.

In der zweiten Strategie der Lehrperson kommt der konstruierte Arznei-Charakter des Saftes noch deutlicher zum Ausdruck. Das Riechen soll ausgeschaltet werden, um den Saft zu schlucken. Dieser Trick funktioniert bei Nahrungsmitteln, bei denen der Geruchssinn den Geschmackssinn ergänzt und verstärkt. Die verschlossene Nase soll Flamur also helfen, die Sinneswahrnehmung zu minimieren und die Nahrungsaufnahme schnell hinter sich zu bringen.

Dann wird die dritte Strategie, das Versprechen einer Belohnung bzw. die Verweigerung einer möglichen Alternative eingesetzt: „Apfelsaft gibt erst, wenn man den Karottensaft getrunken hat.“ Diese Strategie erinnert an die außerschulische ernährungserzieherische Strategie „Dessert gibt es erst nach dem Essen“ (Orrell-Valente et al. 2007). Flamurs Reaktionen jedoch zeigen weiterhin heftige Ablehnung und sogar Ekel gegenüber dem Saft. Aus ernährungspädagogischer Sicht ist diese Ablehnung wenig erstaunlich: Gerade Kinder im Kindergartenalter entwickeln häufig Neophobien, also starke Abneigungen gegenüber unbekannten Lebensmitteln (Martins 2006), und der Ekel vor einem Lebensmittel hängt nicht von der zu verzehrenden Menge ab (Rozin/Fallon 1987). Flamurs Verweigerung äußert sich in zunehmend deutlichen Reaktionen, zuerst mit Worten, einem mehrmaligen „Pfui“, dann mit der Körperhaltung. Die Geste

des ‚Sich-Versteckens‘ unter dem Pullover kann als Scham in Form von Schutzsuche interpretiert werden. Im Sinne von Magyar-Haas (2011) weist die Körperposition von Flamur auf ein „sich abgrenzen, verstecken, distanzieren Wollen“ (Magyar-Haas 2011: 284) und folglich auf eine für ihn beschämende Situation hin. Doch obwohl der Druck durch die Lehrerin eskaliert („Du musst noch trinken“), bleibt Flamur standhaft und formuliert schließlich seine felsenfeste Überzeugung: „Ich trinke es niemals.“ Während der gesamten Situation wird der Druck, den die Lehrperson ausübt, von den anderen Kindern verstärkt. Sie zeigen zwar auch Solidarität, wie Tobias, treten aber zugleich als Hüter_innen der Autorität der Lehrperson auf. Letztlich verdankt Flamur es seinem Sonderstatus des ‚Heikel-Seins‘, dass er den Karottensaft nicht trinken muss. Während der ganzen Szene wird weder von der Lehrperson noch von den Kindern nach dem Grund gefragt, warum Flamur den Karottensaft nicht trinken möchte.

Die Lehrperson realisiert im Rahmen der Sprachförderung hier eine didaktische Inszenierung, in der die Kinder, überwiegend Kinder mit Migrationshintergrund, zusammengesetzte Wörter kennenlernen. Dabei orientiert sie sich am Lehrmittel LEZUS von Aellig und Alt (2009), in dem verschiedene Übungen zur Wortzusammensetzung angeboten sind⁸; u. a. wird das Lebensmittel Karottensaft mit dem Ziel der Veranschaulichung von ‚Karotte‘ und ‚Saft‘ verwendet. Im Zuge der Auseinandersetzung mit Flamur verliert die Lehrperson das Ziel der Sprachförderung jedoch aus den Augen und nutzt ernährungserzieherische Aktionen (im obigen normativen Sinn) und „Ernährung zur Disziplinierung“ (Seichter 2012), um das Kind zum Trinken zu bewegen. Die Lehrperson hält daran fest, dass Flamur den Saft kosten muss und versucht nicht, die Sprachförderung auf andere Weise zu realisieren. Auch die ursprüngliche didaktische Funktion der Veranschaulichung durch ein umfassendes Angebot von Sinneseindrücken wird mit der Strategie des ‚Nase-Zuhaltens‘ beim Trinken bei Flamur aufgegeben.

Die Störung des didaktischen Ablaufs geht damit einher, dass die Lehrperson das Einverleiben des Saftes erzwingen möchte. Hier endet jedoch ihre didaktische Macht. Letztlich versucht sie, eine Form der Kontrolle über den Körper des Kindes zu erlangen, die über das übliche Maß in Unterrichtssituationen (‚Stillsitzen-Müssen‘, ‚Nicht-Sprechen-Dürfen‘ etc.) hinausgeht (Foucault 1977) und den Schüler als „ganze Person“ (Kolbe et al. 2009: 155) erfassen möchte. Wird die *Macht über den Körper*, in diesem Fall das Trinken des Karottensaftes, forciert, kann es zu Scham, Ekel und Verweigerung auf Seiten der Kinder führen. Die Lehrperson beendet diesen Versuch, indem sie darauf verweist, dass Flamur ein „heikles Kind“ sei.

Bei der Lehrperson und den Kindern sind zudem Praktiken zu rekonstruieren, die aus dem *alltäglichen* Umgang zwischen Erwachsenen und Heranwachsenden bei Mahlzeiten stammen (Orrell-Valente et al. 2007; Martins 2006). Außerunterrichtliche Praktiken sickern somit im Umgang mit dem Essen in den Unterricht ein (Rabenstein/Steinwand 2012: 69). Zugleich sind im Kontext von Flamurs Weigerung auf Seiten der Lehrperson keine „Lehrerpraktiken“ (Bennewitz 2014) zu rekonstruieren, die sich im Sinne des Kindergartencurriculums und der Sprachförderung anbieten würden: etwa eine Aufforderung an Flamur, von möglichen Erfahrungen mit dem Karottensaft zu er-

8 „Wer den Aufwand nicht scheut, kann zudem mit der Klasse aus Orangen selber Saft pressen, eine Erfahrung, die heute nicht mehr alle Kinder kennen. Eine Saft- (oder Frucht-) Blinddegustation wäre eine beliebte Ergänzung oder Alternative“ (Aellig/Alt 2009: 110).

zählen oder seine Abneigung zu verbalisieren. Die durch die Lehrperson beabsichtigte didaktische Transformation des Lebensmittels bleibt in diesem Fall unvollständig.

6. Lebensmittel als didaktische Objekte

Die Interpretationen der beiden Situationen aus dem Kindergarten spiegeln die Nutzung von Lebensmitteln in zwei vielseitigen unterrichtlichen Inszenierungen wider. Die Lebensmittel werden als *didaktische Objekte zur Sprachförderung* eingesetzt, einerseits bei einem *Rollenspiel* (Feldvignette 1), andererseits zur *sinnlichen Veranschaulichung* (Feldvignette 2). Ihr zentrales Merkmal, die Essbarkeit, ist dabei in unterschiedlicher Weise mit der didaktischen Funktion verbunden: Im Rahmen der Situation ‚Maroni‘ klammert die Lehrperson den Verzehr der Esskastanien aus dem Unterricht konsequent aus und kann störungsfrei didaktisch agieren. Hingegen möchte die Lehrperson im Rahmen der Situation ‚Karottensaft‘ die Essbarkeit des Lebensmittels didaktisch nutzen und wird mit nicht geplanten Irritationen konfrontiert.

Als *essbare Dinge des Alltags* bringen die Lebensmittel die Option des Genusses mit sich, die jedoch eigentlich nicht zum schulischen Unterricht gehört und dort nur ausnahmsweise erlaubt ist. Die Rolle der _des Schüler_in impliziert üblicherweise nicht, dass sie_er sich im Unterricht ein bestimmtes Lebensmittel einverleiben *muss* - ein Anspruch, der auch außerhalb des Unterrichts bei schulischen Mahlzeitsituationen für disziplinarische Irritationen sorgen kann, wie die eingangs skizzierten Forschungen zeigen. Essen im Unterricht überschreitet strukturell gesetzte Grenzen in der Volksschule.

Für *Lernende* werden die Lebensmittel durch das Verbot, das in der Grenzüberschreitung liegt, ebenso wie durch das Genussversprechen (sofern sie die Lebensmittel gerne verzehren würden) einerseits zu emotional anregenden didaktischen Objekten - andererseits können die Lebensmittel dazu führen, dass Kinder und Jugendliche als „ganze Personen“ (Kolbe et al. 2009: 155) unter didaktischen Druck geraten, wenn die Lehrperson ihnen zumutet, ein Lebensmittel zu verzehren und somit die Grenzen der Schülerrolle nicht respektiert.

Aus Sicht der *Lehrenden* bergen die Lebensmittel, mehr noch als andere Dinge, die üblicherweise nicht in den Unterricht gehören, didaktische Ambivalenzen: Sie verbinden Schule und Alltag und gerade ihr Genussversprechen könnte hochmotivierend wirken. Essen gilt als „anständige Lust“ (Zischka/Ottomeyer/Bäumler 1993). Diese wäre im Unterricht aus institutioneller Sicht prinzipiell erlaubt - verursacht aber möglicherweise Unruhe auf Seiten der Lernenden oder Schmutz. Lebensmittel als essbare Dinge könnten sich im Unterricht somit als „nicht gefügig erweisen“ (Röhl 2013: 151). Wollte eine Lehrperson dies vermeiden, wie anhand der ersten Feldvignette interpretiert, würde sie die zentrale Option der Lebensmittel, die Essbarkeit, im Zuge der Transformation in didaktische Objekte ‚*wegdidaktisieren*‘. Sie würde damit aber auch gezielt auf die didaktischen Angebote verzichten, die sich gerade durch die Essbarkeit eröffnen könnten.

Dass Lebensmittel im Alltag insbesondere gegessen werden, beeinflusst ihre didaktische Objektivierung darüber hinaus auch deshalb, weil der Verzehr nicht nur für die Lernenden, sondern ebenso für die Lehrenden mit *außerunterrichtlichen* Essstrategien verbunden ist. Unterrichtsstörungen im Kontext von alltäglichen Dingen sind nichts Unge-

wöhnliches (Röhl 2013). Üblicherweise jedoch stellen die Lehrenden die unterrichtliche Ordnung wieder her. Im vorliegenden Fall sind allerdings mahlzeitenbezogene außerunterrichtliche Praktiken so dominant, dass die beabsichtigte didaktische Objektivierung der Lebensmittel im Dienste der Sprachförderung kurzzeitig nicht mehr vollzogen wird.

Die Interpretationen zu den Feldvignetten zeigen somit, dass sich Lebensmittel als Dinge des Alltags in didaktischen Zusammenhängen vielseitig inszenieren lassen - dabei aber möglicherweise spezifische Widerstände zeigen, die mit ihrer typischen Option des Verzehrs zusammenhängen. Sowohl aus dem ‚Essen-Dürfen‘ als auch aus dem ‚Nicht-Essen-Müssen‘ ließe sich mit Blick auf beide Szenen didaktischer Gewinn im Sinne curricularer Vorgaben generieren, wobei im Zuge der didaktischen Transformation jedoch jeweils mit Herausforderungen zu rechnen wäre. Die Essbarkeit von Lebensmitteln stellt in Lehr-Lernprozessen somit eine Option dar, welche den didaktischen Umgang mit ihnen erheblich beeinflusst.

Autorenangaben

Prof. Dr. Ute Bender
Pädagogische Hochschule FHNW, Basel
Institut Sekundarstufe I und II
Professur für Gesundheit und Hauswirtschaft
ute.bender@fhnw.ch

Dr. phil. Edina Krompæk
Pädagogische Hochschule FHNW, Basel
Institut Sekundarstufe I und II
Professur für Professionsentwicklung
edina.krompak@fhnw.ch

Literatur

- Aellig, Steff/Alt, Elsbeth (2009): LEZUS – Von der Lauterfassung zur Schrift. Jahresprogramm zur Sprachförderung in Vorschule und Kindergarten. Handbuch für Lehrpersonen und Projektleitungen. 4. Aufl. Bern: Schulverlag.
- Althans, Birgit/Bilstein, Johannes (Hrsg.) (2016): Essen – Bildung – Konsum. Wiesbaden: Springer.
- Althans, Birgit/Schmidt, Friederike/Wulf, Christoph (Hrsg.) (2014): Nahrung als Bildung. Interdisziplinäre Perspektiven auf einen anthropologischen Zusammenhang. Weinheim u. a.: Beltz Juventa.
- Amann, Klaus/Hirschauer, Stefan (1997): Die Befremdung der eigenen Kultur. Ein Programm. In: Hirschauer, S./Amann, K. (Hrsg.): Die Befremdung der eigenen Kultur. Zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 7-52.
- Amt für Volksschulen (2007): Reglement zur Gebrauch der deutschen Standardsprache. Liestal: Bildungs-, Kultur- und Sportdirektion Basel-Landschaft. Amt für Volksschulen [http://edudoc.ch/record/33422/files/reglement_standardsprache.pdf], Zugriff am 23.12.16.
- Bender, Ute (2012): Aufgabenkulturen in der Konsumbildung entwickeln. In: Haushalt in Bildung & Forschung 1, 3, S. 77-88.
- Bender, Ute (2013): Fachdidaktik Ernährungs- und Konsumbildung. In: Bender, U. (Hrsg.): Ernährungs- und Konsumbildung. Perspektiven und Praxisbeispiele für den Hauswirtschaftsunterricht. Bern: Schulverlag plus AG, S.13-20.
- Bennewitz, Hedda (2014): „Doing Teacher“ – Forschung zum Lehrerberuf in kulturtheoretischer Perspektive. In: Terhart, E./Bennewitz, H./Rothland, M. (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. 2. überarb. u. erw. Aufl. Münster u. a.: Waxmann, S. 262-284.

- Bourdieu, Pierre (1977): *Outline of a theory of practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Breidenstein, Georg/Hirschauer, Stefan/Kalthoff, Herbert/Nieswand, Boris (2015): *Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung*. 2. überarb. Aufl. Konstanz: UVK.
- Charmaz, Kathy (2006): *Constructing Grounded Theory. A Practical Guide Through Qualitative Analysis*. London u. a.: Sage.
- Corsaro, William A./Molinari, Luisa (2005): *I Compagni. Understanding Children's Transition from Preschool to Elementary School*. New York/London: Teachers College Press.
- Daniel Paul/Gustafsson Ulla (2010): School lunches: Children's services or children's spaces? In: *Children's Geographies* 8, 3, S. 265-274.
- Erziehungsrat des Kantons Basel-Landschaft (1998/2003): *Stufenlehrplan Kindergarten Kanton Basel-Landschaft*. Ergänzt im Bildungsbereich Sprache gem. Beschluss des Erziehungsrats vom 26. Februar 2003. Liestal: Erziehungsrat. [www.sprachenunterricht.ch/sites/default/files/Stufenlehrplan%20Kindergarten%20Kanton%20Basel-Landschaft.pdf], Zugriff am 23.12.16.
- Foucault, Michel (1977): *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Fritzsche, Bettina/Rabenstein, Kerstin (2009): „Häusliches Elend“ und „Familienersatz“: Symbolische Konstruktionen in Legitimationsdiskursen von Ganztagsschulen in der Gegenwart. In: Ecarius, J./Groppe, C./Malmede, H. (Hrsg.): *Familie und öffentliche Erziehung. Theoretische Konzeptionen, historische und aktuelle Analysen*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 183-200.
- Goffman, Erving (1996): Über Feldforschung. In: Knoblauch, H. (Hrsg.): *Kommunikative Lebenswelten. Zur Ethnographie einer geschwätzigen Gesellschaft*. Konstanz: UVK, S. 261–269.
- Heindl, Ines (2003): *Studienbuch Ernährungsbildung. Ein europäisches Konzept zur schulischen Gesundheitsförderung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Jäger, Marianna/Biffi, Cornelia/Halfhide, Therese (2006): *Schlussbericht. Grundstufe als Zusammenführung zweier Kulturen – Teil 1. Eine Ethnographie des Kindergartens*. Pädagogische Hochschule Zürich. [https://phzh.ch/MAPortrait_Data/53613/8/A/%20Schlussbericht%20Alltagskultur_Erster%20Schultag_CB_MJ_ohne%20Kap.6.pdf], Zugriff am 23.12.16.
- Kantonsrat (2005): *Volksschulgesetz (VSG)* [[http://www2.zhlex.zh.ch/appl/zhlex_r.nsf/0/B6DFC1347AA5482FC12575C1003D4B7F/\\$file/412.100_7.2.05_65.pdf](http://www2.zhlex.zh.ch/appl/zhlex_r.nsf/0/B6DFC1347AA5482FC12575C1003D4B7F/$file/412.100_7.2.05_65.pdf)], Zugriff am 16.12.2016.
- Kassis-Filippakou, Maria/Panagiotopoulou, Argyro (2015): Sprachförderpraxis unter den Bedingungen der Diglossie – Zur „Sprachentrennung“ bzw. „Sprachenmischung“ als Normalität im Kindergartenalltag der deutschsprachigen Schweiz. In: *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 37, 1, S. 113-129.
- Kolbe, Fritz-Ulrich/Reh, Sabine/Idel, Till-Sebastian/Fritzsche, Bettina/Rabenstein, Kerstin (2009): Grenzverschiebungen des Schulischen im Ganztage – Einleitung zur schultheoretischen Diskussion. In: Kolbe, F.-U./Reh, S./Idel, T.-S./Fritzsche, B./Rabenstein, K. (Hrsg.): *Ganztage Schule als symbolische Konstruktion. Fallanalysen zu Legitimationsdiskursen in schultheoretischer Perspektive*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 151-157.
- Krompæk, Edina (2015): *Sprachliche Realität im Schweizer Kindergarten- und Schulalltag. Code-Switching und Sprachentrennung bei mehrsprachigen Kindern*. In: Schnitzer, A./Mörge, R. (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit und (Un)gesagtes. Sprache als soziale Praxis im Kontext von Heterogenität, Differenz und Ungleichheit*. Weinheim u. a.: Beltz Juventa, S. 175-193.
- Macht, Michael (2008): How emotions affect eating: A five-way model. In: *Appetite* 50, 1, S. 1-11.
- Magyar-Haas, Veronika (2011): Subtile Anlässe von Scham und Beschämung in (sozial)pädagogischen Situationen. In: *Arbeitskreis Jugendhilfe im Wandel* (Hrsg.): *Jugendhilfeforschung. Kontroversen – Transformationen – Adressierungen*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 277-289.

- Martins, Yolanda (2006): Dietary Experiences and Food Acceptance Patterns from Infancy through Early Childhood. In: *Food, Culture & Society* 9, 3, S. 287-298.
- Mead, Georg H. (1934): *Mind, self, and society*. Chicago: University of Chicago Press.
- Meier-Ploeger, Angelika (2005): Sinnesschulung bei Kindern. In: Engelhardt von, D./Wild, R. (Hrsg.): *Geschmackskulturen. Vom Dialog der Sinne beim Essen und Trinken*. Frankfurt a. M./New York: Campus, S. 248-261.
- Methfessel, Barbara (2014): Essen geben und Essen lehren: Von der Ernährungserziehung zur Esskultur-Bildung. In: Althans, B./Schmidt, F./Wulf, C. (Hrsg.): *Nahrung als Bildung. Interdisziplinäre Perspektiven auf einen anthropologischen Zusammenhang*. Weinheim u. a.: Beltz Juventa, S. 190-204.
- Morris, Ceri (2017): Making sense of education: sensory ethnography and visual impairment. In: *Ethnography and Education* 12, 1, S. 1-16 [DOI: 10.1080/17457823.2015.1130639], Zugriff am 23.12.16.
- Neumann, Sascha (2012): Some children are more different than others: Language practices in Luxembourgian nurseries. In: *Qualitative Research Journal* 12, 2, S. 183-192.
- Neumann, Sascha (2013): Die anderen Dinge der Pädagogik. Zum Umgang mit alltäglichen Gegenständen in Kinderkrippen. In: Nohl, A.-M./Wulf, Ch. (Hrsg.): *Mensch und Ding. Die Materialität pädagogischer Prozesse*. ZFE Sonderheft, 25. Wiesbaden: Springer, S.107-121.
- Orrell-Valente, Joan K./Hill, Laura G./Brechtwald, Whitney A./Dodge, Kenneth A./Pettit, Gregory S./Bates, John E. (2007): „Just three more bites”: An observational analysis of parents’ socialization of children’s eating at mealtime. In: *Appetite* 48, 1, S. 37-45.
- Panagiotopoulou, Argyro/Krompák, Edina (2014): Ritualisierte Mehrsprachigkeit und Umgang mit Schweizerdeutsch in vorschulischen Bildungseinrichtungen. Erste Ergebnisse einer ethnographischen Feldstudie in der Schweiz. In: Knobloch, P. D. Th./Müller, A./Rühle, S. (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit – Diversität – Internationalität. Erziehungswissenschaft im transnationalen Bildungsraum*. Münster: Waxmann, S. 51-70.
- Panagiotopoulou, Argyro/Kassis, Maria (2015): Frühkindliche Sprachförderung oder Förderung nach Sprachentrennung? Ergebnisse einer ethnographischen Feldstudie in der deutschsprachigen Schweiz. In: Geier, Th./Zaborowski, K. U. (Hrsg.): *Migration: Auflösungen und Grenzziehungen. Perspektiven einer erziehungswissenschaftlichen Migrationsforschung*. ZSB-Reihe, 15. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 153-166.
- Punch, Samantha/McIntosh, Ian/Emond, Ruth (Hrsg.) (2011): *Children’s Food Practices in Families and Institutions*. New York: Routledge.
- Punch, Samantha/McIntosh, Ian (2014): „Food is a funny thing within residential child care”: Intergenerational relationships and food practices in residential care. In: *Childhood* 21, 1, S. 72-86.
- Rabenstein, Kerstin/Steinwand, Julia (2012): Ganztagslehrer/innen in einer familiarisierten Schule: Aufgaben und Zuständigkeiten angesichts multiprofessioneller Kooperation. In: Nerowski, C./Hascher, T./Lunkenbein, M./Sauer, D. (Hrsg.): *Professionalität im Umgang mit Spannungsfeldern*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 59-72.
- Röhl Tobias (2013): Dinge des Wissens. Schulunterricht als sozio-materielle Praxis. Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Röhl, Tobias (2015): Die Objektivierung der Dinge. Wissenspraktiken im mathematisch-naturwissenschaftlichen Schulunterricht. In: *Zeitschrift für Soziologie* 44, 3, S. 162-179.
- Rose, Lotte (2010): Hauptsache gesund. Zur Medikalisierung des Essens in pädagogischen Einrichtungen. In: *Sozial Extra* 3/4, 34, S. 50-53.
- Rose, Lotte/Sturzenhecker, Benedikt (Hrsg.) (2009): „Erst kommt das Fressen?!“ Über Essen und Kochen in der Sozialen Arbeit. Wiesbaden: Springer.
- Rozin, Paul/Fallon, April E. (1987): A perspective on disgust. In: *Psychological Review* 94, 1, S. 23-41.

- Schulz, Marc (2010a): Bildung während des Essens? Mahlzeiten in Kindertagesstätten im Spannungsverhältnis von Gesundheitserziehung und Bildungsförderung. In: Sozial extra 3/4, 34, S. 38-41.
- Schulz, Marc (2010b): Gefrorene Momente des Geschehens. Feldvignetten aus der Kinder- und Jugendarbeit. In: Heinzel, F./Thole, W./Cloos, P./Köngeter, S. (Hrsg.): „Auf unsicherem Terrain“. Ethnographische Forschung im Kontext des Bildungs- und Sozialwesens. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 171-179.
- Schütz, Anna (2015): Schulkultur und Tischgemeinschaft. Eine Studie zur sozialen Situation des Mittagessens an Ganztagschulen. Wiesbaden: Springer.
- Seichter, Sabine (2012): Erziehung und Ernährung. Ein anderer Blick auf Kindheit. Weinheim u. a.: Beltz Juventa.
- Schwartz Camille/Scholtens, Petra/Lalanne, Amandine/Weenen, Hugo/Nicklaus, Sophie (2011): Development of healthy eating habits early in life. Review of recent evidence and selected guidelines. In: Appetite 57, 3, S. 796–807.
- Strauss, Anselm/Corbin, Juliet (1996): Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Täubig, Vicki (Hrsg.) (2016): Essen im Erziehungs- und Bildungsalltag. Weinheim u. a.: Beltz Juventa.
- Wiesemann, Jutta/Lange, Jochen (2015): „Education in a Box“. Die Herstellung schulischer Artefakte in der Lehr- Lernmittelindustrie. In: Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung (ZISU) 4, 4, S. 80-91.
- Zischka, Ulrike/Ottomeyer, Hans/Bäumler, Susanne (Hrsg.) (1993): Die anständige Lust. Von Esskultur und Tafelsitten. München: Edition Spangenberg.