



Vicki Täubig (Hrsg.)

# Essen im Erziehungs- und Bildungsalltag

**BELTZ** JUVENTA

Leseprobe aus: Täubig (Hg.), Essen im Erziehungs- und Bildungsalltag,  
ISBN 978-3-7799-3321-2, © 2016 Beltz Verlag, Weinheim Basel,  
<http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-3321-2>

# How to do education while eating

## Die Familienmahlzeit als praktisch-pädagogisches Arrangement

Dominik Krinninger

Auf das gemeinsame Essen von Kindern und Eltern richtet sich eine Vielzahl von Projektionen. Gesundheit, psychosoziale Entwicklung von Kindern und Jugendlichen, familialer Zusammenhalt, Erhalt kulinarischer Kultur: Die gemeinsame Mahlzeit der Familie soll vieles leisten. Mit diesen Erwartungen artikuliert sich – implizit und explizit – zugleich Skepsis, ob die reale Praxis der familialen Ernährung etwa einer als öffentliches Gut verstandenen Gesundheit zuträglich ist. Diese Aufladung stellt einen wichtigen Kontext für eine pädagogisch-systematische Analyse der Familienmahlzeit dar. Die im vorliegenden Beitrag bearbeitete Frage, inwiefern Praktiken der Ernährung in Familien Relevanz in Bezug auf Erziehung und Bildung haben können, lässt sich nicht ‚unbefangen‘ stellen, sondern muss auch in ihrem diskursiven Zusammenhang reflektiert werden. Im ersten Abschnitt wird daher das Umfeld des Gegenstands beleuchtet, in dem sich Tendenzen einer Normalisierung der Familie und des Essens in öffentlichen und wissenschaftlichen Diskursen zeigen. In kritischer Distanz zu der diesen Tendenzen zugrunde liegenden gesellschaftlichen wie pädagogisch-institutionellen Skepsis gegenüber der Familie und ihrer pädagogischen Tauglichkeit wird im zweiten Abschnitt ein Modell der Möglichkeitsbedingungen und Potenziale familialer Erziehung vorgestellt. Dem folgen im dritten Teil zwei Beispiele zu Szenen familialer Mahlzeiten aus einem abgeschlossen Forschungsprojekt zur Familie als kulturellem Erziehungsmilieu. Der Beitrag schließt mit einer konzeptuellen Perspektive auf die Familienmahlzeit als praktisch-pädagogisches Arrangement. Damit ist eine der Kernthesen dieses Beitrags verbunden: Angesichts der auf private Erziehungs- und Sorgeverhältnisse gerichteten Normalisierung ist nicht nur eine kritische Analyse entsprechender Diskurse geboten, sondern ebenso sehr

auch die Arbeit an erziehungswissenschaftlichen Analysen zur positiven Erfassung des originären Bildungssinns dieser Verhältnisse.

## 1. Ein Thema in schwierigem Umfeld: Normalisierung der Familie und der Ernährung

Die Familie ist zweifelsohne einer der wichtigsten Orte, an denen Kinder aufwachsen. Sie erfährt hohes Interesse aus der Öffentlichkeit, der Politik, der Wissenschaft und nicht zuletzt von den Institutionen des öffentlichen Bildungssystems. Oft ist dieses Interesse allerdings von Zuschreibungen gefärbt, welche die Familie in ein pädagogisch wenigstens zweifelhaftes Licht rücken. Das lässt sich zum einen mit Blick auf zentrale Konstellationen im Verhältnis von Familie und öffentlicher Erziehung zeigen. Die historische Hartleibigkeit und Aktualität des Bildes von der „verwahrlosten Familie“ haben etwa Joachim Scholz und Sabine Reh für den schulpolitischen Diskurs nachgezeichnet (Scholz/Reh 2009; dazu auch Schütz in diesem Band). Dabei wird in zweierlei Weise auf die Familie Bezug genommen: als Negativfolie, indem Familien pädagogische Tauglichkeit abgesprochen wird, zugleich aber auch als Idealbild, indem der Familie spezifische pädagogische Zuständigkeiten zugesprochen und dadurch aus dem schulischen Aufgabenspektrum fern gehalten werden. Aus dieser latent paradoxen Diskurslage gehen – insbesondere für den Bereich der Ganztagschule, die Schule auf eine in Deutschland lange den Familien vorbehaltene Zeit ausdehnt – Tendenzen einer Familiarisierung von Schule hervor (ebd.). Auch Bettina Fritzsche und Kerstin Rabenstein (Fritzsche/Rabenstein 2009) beschreiben für die von ihnen untersuchten Ganztagschulen „Legitimationsdiskurse, denen zufolge die Ganztagschule Aufgaben einer zunehmend defizitären Familienerziehung übernehmen müsse“ (ebd., S.185). Skepsis gegenüber sogenannten ‚bildungsfernen‘ Familien (mit diesem fragwürdigen Etikett wird doch eigentlich soziokulturelle Distanz *zwischen* Schule und Familien erfasst) artikuliert sich zum anderen auch in sozialwissenschaftlichem Kontext. In Pierre Bourdieus Physik des sozialen Raums hat die Familie – obwohl er diese nie direkt zum Untersuchungsgegenstand erhoben hat – als Institution der Bindung an die Herkunft eine zentrale Stellung. Dabei spielt eine wichtige Rolle, dass die Familie als eine Einheit bzw. ein Kollektiv und von daher als das „wichtigste ‚Subjekt‘ der Reproduktionsstrategien“ (Bourdieu 2007, S.132) gesehen wird. In diesem sozial- und erziehungswissenschaftlich bis heute sehr einflussreichen Theoriezusammenhang erscheint die Familie als Komplizin gesellschaftlicher Ver-

hältnisse und nicht als eine Akteurskonstellation, die ihr und ihrer Mitglieder Verhältnis zur Gesellschaft reflexiv bearbeiten kann.

Neben dieser mehr oder weniger latenten Skepsis gegenüber der Familie ist für eine Beschäftigung mit der Familienmahlzeit aus pädagogischer Perspektive auch die spezifische Konstellation öffentlicher Interessen in Bezug auf Fragen der Ernährung wichtig. Lotte Rose beschreibt im Rekurs auf Foucault zwei Dimensionen gesellschaftlicher Normalisierung, die auch den Bereich der Ernährung durchdringen. Zum einen richtet sich eine „Disziplinarmacht auf die Zurichtung des individuellen Körpers“ (Rose 2009, S.284), zum anderen wird komplementär zu dieser „Mikromacht die Bio-Macht als eine Makro-Macht wirksam, die auf die Gesamtbevölkerung als Ganzes abzielt.“ (ebd.). Das Übergreifen gesellschaftlicher Diskurse auf die Lebenspraktiken von Individuen vollzieht sich dabei in der Verinnerlichung von Normen (etwa: Ausrichtung der Ernährung auf Gesundheit, Vermeidung von Übergewicht), die entlang entsprechender Politiken von den Subjekten als Matrix einer Selbstregulierung übernommen werden. In diesem Kontext spielen insbesondere pädagogische und quasi-pädagogische Institutionen und Maßnahmen eine Rolle: „[...] Ernährungsprojekte in Schulen und Kindergärten mehren sich, Krankenkassen und Bildungswerke bieten Ernährungskurse an, Ernährung wird als Unterrichtsfach gefordert, Tipps für gesundes Essen und zur Gewichtsreduktion finden sich in zahlreichen Zeitschriften, Büchern und auf Internetplattformen, Geschichten von Menschen, die abnehmen wollen, werden zum beliebten Fernsehformat.“ (ebd., S.285). Insgesamt setzt sich so eine „Präventionslogik“ (ebd., S.290) des selbstdisziplinierenden Umgangs im Bereich der Ernährung durch.

Eine differenzierte Beschäftigung mit den Zusammenhängen zwischen Essen und Bildung trifft damit auf zwei diskursive Unwuchten, über die sie nicht einfach hinweg gehen kann. Zum einen ist das Essen mit Kindern und das Essen für Kinder nicht nur in Familien ein Thema, das normativ stark besetzt ist. Zum anderen führt die Reduktion des Themas der Ernährung von Kindern auf Fragen des Nährwerts zu einer thematisch eingeschränkten Perspektive auf die komplexe Verschränkung sozialer, kultureller und körperlicher Aspekte des Essens. Das ist nicht nur allgemein sozialwissenschaftlich problematisch, insofern mit den Praktiken der Ernährung eine zentrale Dimension des Essens zu wenig in den Blick kommt: Essen ist nicht einfach nur da und dann aufgegessen, sondern es muss zubereitet, angerichtet oder wenigstens hingestellt und dann gegessen werden. All diese praktischen Vollzüge geschehen in materiellen und sozialen Umgebungen. In physiologischer Perspektive bleiben diese Aspekte (Essen als praktischer Vollzug, die materielle und soziale Situiertheit entsprechender Praktiken) unberücksichtigt. Auch aus einer pädagogischen Perspektive, die

Fragen der Bildung und der Erziehung, so wie sie beim Essen relevant werden können, zu verhandeln hat, ist die Diskurslage unbefriedigend. Bildungstheoretisch interessiert die Erfahrung des Subjekts. Damit stellen sich Fragen nach der subjektiven Bedeutung und Deutung, ebenso wie nach der Formung des Subjekts und seiner Erfahrung. Erziehungstheoretisch interessiert *wie* gegessen wird. Erziehung fungiert in einem grundsätzlichen Sinn als intergenerationale Bearbeitung von Notwendigkeit und ist insofern auch bei Praktiken der Ernährung von und mit Kindern relevant. In beiderlei Hinsicht spielt eine Rolle, was gegessen wird. Neben ernährungsphysiologischen Fragen haben indes auch die Dimensionen des Geschmacks und des Schmeckens, der Verteilung der Speisen, der Interaktion und Kommunikation bei Tisch, der Gebrauch und die Konstellationen von Körpern und Dingen im Raum u.v.m. potenziell Anteil an der pädagogischen Relevanz des Essens.

Die starke Akzentsetzung auf Fragen einer gesunden Ernährung und der eingangs thematisierte zweifelhafte pädagogische Leumund der Familie sind Teil eines größeren Diskurses. In den Verschiebungen zwischen öffentlicher und privater Erziehung, zu denen auf institutioneller Ebene neben der erwähnten Ganztagschule der Ausbau im elementarpädagogischen Bereich, aber auch eine deutlich gestiegene Zahl von Inobhutnahmen zu zählen wäre, was hier aber nicht extensiv thematisiert werden kann, agiert die Familie gewissermaßen auf Bewährung.<sup>1</sup> Um demgegenüber ihre Potenziale sichtbar zu machen und zu würdigen, stellt der folgende Abschnitt eine grundsätzliche Modellierung von Erziehung in der Familie vor, auf deren Grundlage dann im Weiteren konkrete Praktiken des Essens und beim Essen in Familien pädagogisch erörtert werden.

## 2. Erziehung in der Familie als praktische Reflexivität

Ein wichtiges Kriterium in dieser Hinsicht kann dann erfasst werden, wenn die Familie nicht (wie etwa bei Bourdieu) mit einem subsumptionslogisch geleiteten Blick in Erklärungszusammenhänge zur Reproduktion gesell-

---

1 Wenn hier – in einem Text, der die pädagogischen Potenziale von Familien herausstellt – sozialpädagogische Maßnahmen und elementarpädagogische Angebote als Beispiele für Entgrenzungen zwischen öffentlicher und privater Erziehung herangezogen werden, dann ist das nicht als Kritik an diesen pädagogischen Arrangements zu verstehen. Das kritische Argument ist auf den diskursiven Kontext gerichtet, vor dessen Hintergrund die genannten institutionellen Entwicklungen eben auch zu sehen sind.

schaftlicher Strukturen gestellt wird und anerkannt wird, dass das Mikromilieu der Familie nicht eins zu eins an die Lage der Familie im sozialen Raum (in einem gesellschaftlich mehr oder weniger privilegierten sozialen Milieu) gekoppelt ist. Für eine pädagogische Betrachtungsweise ist insofern von entscheidendem Belang, die Familie als den Ort und die Akteurskonstellation einer Differenzbearbeitung kenntlich zu machen, die sie über eine Instanz der Reproduktion hinaus ist (Müller 2007; Krininger 2015). So ist die Familie – auch wenn sie mit einer weiten soziologischen Brennweite betrachtet homologisch strukturiert erscheint – durch kulturelle Differenzen geprägt, die sich aus der nie deckungsgleichen kulturellen Herkunft der Eltern ergeben. Zudem muss die Familie eine grundlegende Dialektik moderieren, die sich daraus ergibt, dass sie einerseits eine Gemeinschaft der Fürsorge ist und andererseits zugleich als gesellschaftliche Institution fungiert. In ersterer Hinsicht umfasst sie Beziehungen der Liebe und einen Raum persönlicher Intimität, in letzterer Hinsicht vermittelt sie gesellschaftliche Anerkennung, die ihrerseits an die Erfüllung gesellschaftlicher Normen gekoppelt ist. Diese sozialen Logiken schließen einander nicht aus und es geht auch nicht eine der anderen voraus (etwa in dem Sinne, dass eine primäre, reine elterliche Liebe nach und nach von gesellschaftlichen Normierungen überlagert würde), aber sie lassen sich nicht ohne Weiteres in Einklang bringen. Und schließlich müssen die entwicklungsbezogenen Differenzen in der Familie als Lebensgemeinschaft der Generationen in Rechnung gestellt werden. Denn selbst wenn sich Kulturvermittlung in der Familie ausschließlich als Transmission vollziehen würde, sind die kulturellen Gehalte, die weitergegeben werden, für die Kinder doch zunächst einmal neu, sodass sie nicht als Selbstverständlichkeiten gelten können, sondern eines auf sie gerichteten Lernens bedürfen. Dieses Differenzgefüge bedingt, dass Familie stets zu einer Bearbeitung ihrer Ordnung aufgerufen ist und dass eine solche Bearbeitung nicht etwa erst dann zu erwarten ist, wenn die Familie über genügend ökonomische Ressourcen oder Bildung verfügt (wie auch immer dieses ‚genügend‘ dann bestimmt würde).

Für ein gegenstandstheoretisches Modell der Familienerziehung ist ein weiteres Strukturmoment wesentlich. Was in der Familie geschieht, was die Familienmitglieder tun und wie sie miteinander umgehen ist in sich überlagernde Zusammenhänge eingebettet. Das zeigt sich beim Essen besonders deutlich: In Familienmahlzeiten verschränken sich mindestens die Kontexte der Versorgung der Familie, der Führung des Haushalts und der Familienbeziehungen. Diese pragmatische Verwobenheit familialer Praktiken durchzieht auch die pädagogischen Verhältnisse in der Familie. Dies legt nahe, bei einer pädagogischen Analyse der Familie nicht primär nach distinkten, gleichsam ‚reinen‘ pädagogischen Handlungsformen und Absich-

ten zu suchen, sondern den Blick auf alltägliche Verschränkungen von Routinen und Intentionalität zurichten – wobei Intentionalität nicht auf die Rationalität eines souveränen Subjekts begrenzt verstanden werden darf, sondern ebenso dem Vollzug und der Materialität von Praktiken inhärent ist. Entsprechende theoretische Orientierung bietet grundlegend Andreas Reckwitz (2003). Thomas Alkemeyer (2013) weist bei seiner Erörterung sozialer Praktiken im Hinblick auf die sich in ihnen vollziehende Subjektivierung auf Aspekte hin, die auch erziehungswissenschaftlich von Bedeutung sind. Zum einen gibt er zu bedenken, dass die zur gelingenden Teilhabe an Praktiken nötige „Mitspielkompetenz“ (ebd., S.59) die Subjekte nicht nur in eine bestehende Praktik integriert, sondern sie zugleich auch in die Lage versetzt, „[...] die Verlaufsform der Praktik reflektiert-intentional mitzugestalten oder kritisch zu kommentieren.“ (ebd.) Zweitens hebt er einen spezifischen Typus von Praktiken hervor, „[...] in denen Dispositionen [...] verfügbar gemacht werden *sollen* [...]“ (ebd., S.60, H.i.O.). Solche – didaktischen – Praktiken beziehen sich in expliziter Weise reflexiv auf jene Praktiken, in denen die entsprechenden Dispositionen relevant sind. Der Aspekt der performativ-praktischen Kompetenzen, die sich in der Teilhabe an einer Praktik bilden, und der Aspekt eines explizit reflexiven Verhältnisses zwischen sozialen Praktiken, das explizite Pädagogiken strukturiert, lassen sich zu einer sensibilisierenden Figur verbinden, um die Pädagogizität familialer Praktiken sichtbar zu machen. Diese Figur der *praktischen Reflexivität* richtet sich jedoch nicht erst auf explizit kommunikative Wissensformen, in denen ein reflexives Verhältnis zwischen sozialen Praktiken hergestellt wird. Sie fokussiert ein praktisches Wissen über Praktiken, das sich in der Teilhabe an diesen Praktiken bildet und diese Praktiken in ihrem Vollzug selbst, gleichsam ‚en passant‘, thematisch machen kann. So kann – ohne sich dabei auf explizite Markierungen von Handlungen etwa als Regulierungen oder Belehrungen zu beschränken – eine pädagogische Relevanz familialer Praktiken eingeholt werden. Diese Relevanz wird ihnen beigemessen, insoweit sie sich reflexiv auf die in ihnen zum Gegenstand gemachte Welt und auf sich selbst beziehen können. Für eine praxistheoretisch argumentierende erziehungstheoretische Perspektive ist dieser Punkt von entscheidender Bedeutung. Erst die mögliche – explizite oder implizite – Bezugnahme von Praktiken auf Praktiken eröffnet pädagogische Spielräume. In dieser Ausrichtung richtet sich eine pädagogische Analyse familialer Praktiken auf Formen praktischer Reflexivität im Zusammenleben der Generationen. Damit erweitert sich der Blick auf familiäre Erziehung über Interaktionen in Eltern-Kind-Konstellationen, die dem klassischen Bild der pädagogischen Paarbeziehung entsprechen, und über einen expliziten Modus hinaus auf den pädagogischen Gehalt von in der Familie als Hand-

lungsgemeinschaft vollzogenen Praktiken. Zugleich wird jedoch auch eine Differenz zu einer sozialisationstheoretischen Perspektive gesetzt, indem nach einer spezifisch moderierten Teilhabe an familialen Praktiken gefragt wird, und nicht nur nach einer bloßen Teilhabe an diesen Praktiken. Wie eine so orientierte pädagogische Analyse aussehen kann, verdeutlichen die Beispiele im folgenden Abschnitt.

### 3. Erziehung am und um den Tisch: zwei Beispiele

Geschmack, Manieren und Sprache als paradigmatische Manifestationen des Habitus spielen beim Schmecken, beim praktischen Umgang mit den Speisen und beim Tischgespräch tragende Rollen beim sozialen Vollzug des Essens in der Familie, sodass darin eine der zentralen Inszenierungen des Familienhabitus gesehen werden kann. Gerade deswegen erscheint die Figur der praktischen Reflexivität mit Blick auf die Familienmahlzeit von besonderem heuristischen Nutzen. Sie kann dabei helfen, jenseits einer vorschnellen Relationierung der beim Essen in Familien aktualisierten kulturellen Erfahrungsmuster mit Prozessen der gesellschaftlichen Reproduktion auch die implizite Pädagogik der Familie sichtbar zu machen. Das soll im Folgenden an zwei Beispielen gezeigt werden. Bei diesen Beispielen wird, wie im ersten Abschnitt angemerkt, auch deutlich, dass ein differenzierter pädagogischer Blick auf das Essen um eine gewisse Weite bemüht sein und nicht nur das Essen selbst als Speise bzw. als Akt der Nahrungsaufnahme, sondern auch die begleitenden Praktiken (der Zubereitung, Verteilung, des Tischgesprächs etc.) berücksichtigen muss. Im ersten Beispiel zeigt sich die Familie als „Erlebnissymbol“ (Claessens 1979) einer Verschränkung von Gemeinschaft, individuellem Bedürfnis und Gerechtigkeit. Im zweiten begegnet ein spezifisches Arrangement der Balancierung von Geschmack und Notwendigkeit.<sup>2</sup>

---

2 Das Forschungsprojekt, aus dem die hier präsentierten Beispiele stammen („Familie als kulturelles Erziehungsmilieu“, 2008–2012, Leitung: Hans-Rüdiger Müller/Dominik Krinninger, Universität Osnabrück, Drittmittel: DFG), richtete sich auf Erziehungsleistungen und Bildungspotenziale im familialen Alltag. Bei acht Familien wurden mit Videografien, Interviews und fotografischen Selbstdokumentationen der Familien Szenen aus dem Alltag sowie Selbstbeschreibungen des familialen Geschehens und der Familiengeschichte dokumentiert. Zudem wurde bei den Erhebungen besonderes Augenmerk auf die Bereiche des Spielens, des Fernsehens und der Mahlzeiten in der Familie gelegt. Die Erhebungen wurden bei Familien durchgeführt, die mindestens ein Kind im Vorschulalter hatten, um sicherzustellen, dass sich die Familien in vergleichbaren Familienphasen befanden. Zum Pro-



## **Familie Engler: Platz finden in der Gemeinschaft und die Erfahrung gerechter Verteilung**

Bei Familie Engler verbringen beide Eltern (Eva, 38 Jahre, Gymnasiallehrerin für Mathematik und Musik und Egon, 45 Jahre, Physiotherapeut) möglichst viel Zeit mit den Kindern. Daneben gehört zum Familienmilieu auch ein kulturelles Programm für die beiden Töchter Edith (8 Jahre) und Elisa (5 Jahre), die sportlich ausgerichtete Kurse zum Reiten und Schwimmen, sowie musische Angebote zum Tanzen und zum Flötenspiel wahrnehmen. Beide Mädchen besuchen den Kindergarten (Elisa) bzw. die Schule (Edith) nur am Vormittag. Die Familie nutzt ein Netzwerk befreundeter Familien und Nachbarn, um die Betreuung und den Transport der Kinder zu den jeweiligen Aktivitäten zu sichern. Regelmäßige gemeinsame Zeit findet die gesamte Familie beim täglichen Abendessen und am Wochenende. Familie Engler ist einem bürgerlichen Milieu zuzuordnen. Die Familie lebt in einem Reihenendhaus am Stadtrand und besitzt keinen Fernseher (nur wenige Male pro Woche wird ein Laptop genutzt, um online fernzusehen). Im Wohnzimmer findet sich dagegen die klassische Apparatur von Bücherwand und Klavier, die hier aber nicht nur Ausweis einer spezifischen Tradition kultureller Bildung ist, sondern auch im Kontext des Berufs der Mutter steht. In gesicherten beruflichen und sozialen Verhältnissen steht für die Eltern ein harmonisches Familienleben im Zentrum, sie vertreten aktiv eine soziale und ökologische Wertorientierung: Es wird öko-fair eingekauft und die gesamte Familie geht auf Anti-Atomkraft-Demonstrationen. Knapp zusammengefasst lässt sich die Bildungskonfiguration von Familie Engler als geprägt von materieller Sicherheit bei einer gleichzeitigen postmateriellen Wertorientierung sowie einer hauptsächlich durch die Mutter repräsentierten Affinität zu kultureller Bildung charakterisieren. In dieser Rahmung richtet sich der Erziehungsgestus der Familie vor allem darauf, für die beiden Töchter eine dichte Agenda der Kultivierung zu schaffen; zugleich fällt eine ausgesprochene Zurückhaltung hinsichtlich direkter Regulierungen auf.<sup>3</sup>

---

jekt liegen zahlreiche Publikationen vor, u.a.: Krinninger/Müller 2012, Müller/Krinninger 2015.

- 3 ‚Bildungskonfiguration‘ und ‚Erziehungsgestus‘ sind zwei von drei Kernkategorien, die im Projekt erarbeitet wurden. Die Kategorie der Bildungskonfiguration richtet sich auf die sozialen, ökonomischen und kulturellen Rahmenbedingungen, in denen die Familie situiert ist, fragt zugleich danach, in welche spezifische familiäre Ordnung diese Bedingungen durch die Familie gebracht werden. Als ‚Erziehungsgestus‘ erfasst das im Projekt entwickelte Modell der Familie als pädagogischer Gemeinschaft die familientypischen Praxisformen, in denen kulturelle Gehalte und personale Dispositionen in der intergenerationalen Ordnung der

Mit diesem Gestus korrespondieren auch die Arrangements und Praktiken des Essens bei Familie Engler. Die Videografie einer Mahlzeit zeigt die Familie am Esstisch. An den beiden Längsseiten des Tisches sitzen je ein Elternteil und ein Kind. So sind Mutter wie Vater neben einem Kind platziert und könnten gegebenenfalls beim Essen behilflich sein. Tatsächlich sind entsprechende Eingriffe selten und die Eltern werden nur tätig, wenn sie die Kinder darum bitten. Die Sitzordnung verweist deutlich auf eine Differenzierung zwischen den Generationen. Die Stühle bei Familie Engler sind entweder Kinder- oder Erwachsenen-Stühle. Die Erwachsenen sitzen auf Stühlen mit hoher Rückenlehne und Armlehnen, die Kinder auf ihrer Körpergröße anpassbaren Stühlen, die nicht nur eine Sitzfläche, sondern auch eine kleine Abstellfläche für die Füße haben. Die Frage, wer welchen Platz in der Gemeinschaft hat, ist damit auch durch die Präskripte strukturiert, die sich die Familie mit ihrer Einrichtung gibt. Die Sitzmöbel am Tisch weisen eine besondere ergonomische Anpassung an die sie gebrauchenden Körper aus. Die federnden Rückenlehnen der elterlichen Stühle sind in der Mitte geteilt, um der Wirbelsäule Platz zu geben und die Rückenmuskulatur dynamisch zu stützen. Bei den höhenverstellbaren Kinderstühlen helfen die Fußritze, den bei den Kindern höheren Abstand zwischen Sitzfläche und Boden zu überbrücken. Diese konstruktiven Details strukturieren ihrerseits die Gebrauchsweisen des Körpers im Zusammenspiel mit dem Gegenstand vor. Es entspricht dem pädagogischen Gestus von Familie Engler, dass es wie bei den soweit wie möglich der Selbstständigkeit der Kinder überlassenen Praktiken des Essens auch zum Sitzen am Tisch keine expliziten Reglementierungen durch die Eltern gibt. In der Videografie zeigt sich, dass die jüngere Tochter Elisa nicht immer das macht, was Erwachsene üblicherweise machen, wenn sie am Tisch sitzen. Sie experimentiert mit allerlei Positionierungen ihres Körpers auf ihrem Stuhl: Sie kniet auf der Sitzfläche, um weiter auf die Tischfläche greifen zu können. Sie pendelt mit ihrem Oberkörper zwischen der Tischkante und der Rückenlehne ihres Stuhls hin und her. Sie stellt sich auf die Trittfläche ihres Stuhls, um sich mit dem Salatbesteck Salat aus der Schüssel zu nehmen. Sie bleibt kurz auf dem Tritt stehen, steigt dann vom Stuhl und geht nun einmal ganz um den Tisch herum. Diese Bewegungsfigur tritt parallel zu dem im Tischgespräch behandelten Thema der Aufteilung des vom Vater aus

---

Familie thematisch gemacht werden. Die dritte Kategorie, der ‚Familienstil‘, ist zwischen der Ebene der gesellschaftlichen Kontexte und der Fokussierung auf die pädagogische Dimension des familialen Zusammenlebens angesiedelt. Sie erschließt die allgemeine Art und Weise, in der die Familie ihre Ordnung gestaltet.

einer großen Schüssel an alle Familienmitglieder verteilten Salats auf. Dabei fragt zunächst die ältere Tochter Edith, ob sie nicht etwas mehr bekommen könnte. Elisa steigt nun wieder auf ihren Stuhl, stellt sich mit einem Bein auf die Trittpläche, hält ihre Schüssel zu ihrem Vater und sagt: „Und ich? Kuck mal... ich!“

Für Elisas Verhalten lässt sich ein relativ geringerer Grad der Disziplinierung und Kultivierung feststellen. Sie verhält sich am Tisch als Ort der still gestellten Beine und des unter der Tischfläche verborgenen Unterleibs noch anders als die übrigen Familienmitglieder. Auch sie hat zwar einen Platz in der festen Sitzordnung und nimmt teil am gemeinsamen Vollzug der Familienmahlzeit, aber sie bewegt sich auch außerhalb der von den anderen Familienmitgliedern praktizierten Formen der Körperhaltung, der praktischen Kooperation oder der Konversation bei Tisch. Die Sinnhaftigkeit dieses Tuns hängt mit einem kindlichen Verhältnis zum Raum und zu den Dingen zusammen, in dem die eigene Position nicht nur visuell und kognitiv erfasst wird, sondern bei dem auch ein leibhaftiges Vermessen und die eigene Bewegung eine Rolle spielen. In diesem Sinn erschreitet sich Elisa bei ihrer Umrundung des Tisches ihren Platz in ihrer Familie, in der gemeinschaftliche Fürsorge und individuelle Bedürfnisse abgestimmt werden müssen. Dass Elisa der Verteilung des Essens dabei im Wortsinn ‚nachgeht‘, verweist auf eine Grundfigur der Reziprozität. Mit ihrer Umrundung des Tisches kann sie nicht nur die Portionen der anderen Familienmitglieder mit ihrer eigenen vergleichen, sondern stellt sich jeweils auch in die Perspektive der in der Familie versammelten bedeutungsvollen Anderen. Diese körperlich-praktisch vollzogene Perspektivenübernahme lässt sich mit Einsichten zur Entwicklung des sozialen Verstehens in Verbindung bringen (Selman 1984), nach denen normative bzw. moralische Dimensionen sozialer Beziehungen wie das Prinzip der Gerechtigkeit, die anfangs gegenüber einer dominanten Selbstbezogenheit zurückstehen, zunächst in konkreten Situationen unmittelbar Geltung gewinnen und noch nicht als längerfristige Maxime fungieren. Elisas Verhalten ist dabei durch eine Reihe von Faktoren bedingt: Dazu zählen das Mobiliar und die Ordnung der Dinge im Raum. Das Spiel mit unterschiedlichen Sitzhaltungen und auch das Herumgehen um den Tisch werden durch die spezifische Gestaltung der Wohnumgebung und die familiäre Sitzordnung entscheidend gerahmt. Dieses Arrangement und die Praktiken, die es nahelegt, stehen aber auch in einem engen Zusammenhang mit dem Erziehungsgestus der Familie. Elisas Erkundungsgang wird erst möglich (bzw. nötig), insofern den Kindern entsprechende Handlungsspielräume zugestanden werden und auch keine explizite oder direktive Regulierung des familienstrukturellen Problems der Verteilung des Essens erfolgt.

## **Familie Bergmann: Alle zusammen und jede, was sie mag**

Zu Familie Bergmann gehören Bernhard (42 Jahre, Arzt) und Beate (44 Jahre, Hausfrau) sowie die Kinder Birgit (10 Jahre, besucht das Gymnasium), Bettina (9 Jahre) und Barbara (7 Jahre), die beide die Grundschule besuchen, Benjamin (4 Jahre, besucht eine Kita) und Bea (8 Monate). Die Familie bewohnt eine geräumige Mietwohnung in einer gehobenen, innenstadtnahen Wohnlage. Die offen gegliederte Wohnung (Küche, Ess- und Wohnbereich gehen ineinander über) bietet viel Raum für eine gemeinschaftliche Nutzung, aber auch die Möglichkeit der individuellen Separierung. Die behagliche und zugleich nach praktischen Erfordernissen strukturierte Einrichtung verweist unaufdringlich auf einen gewissen Wohlstand der Familie und betont die Bedeutung, die dem Wohnambiente als Lebensraum wie auch als symbolischem Ausdruck des auf aktive Gemeinsamkeit ausgerichteten Selbstverständnisses der Familie zukommt. Dabei greifen beide Elternteile auf Erfahrungen aus ihren kinderreichen Herkunftsfamilien zurück (Beate ist die Jüngste von zehn, Bernhard der Älteste von fünf Geschwistern), in denen sie, wie sie sagen, das Zusammenleben mit vielen Geschwister schätzen gelernt haben. Die Familie beginnt den Tag gemeinsam mit dem Frühstück, zum Mittag findet sich der größte Teil der Familie wieder zu Hause ein, wobei der Vater erst gegen Nachmittag dazu kommt. Um 18 Uhr findet das gemeinsame Abendessen der Familie statt, das den Eltern als institutionalisiertes Gemeinschaftserlebnis sehr wichtig ist.

In einigen Aspekten weist die sozialstrukturelle Lage von Familie Bergmann Parallelen zu der von Familie Engel auf. Die Familie ist finanziell abgesichert und die Eltern verfügen über hohe Bildungsabschlüsse. Auch bei Bergmanns findet der offenbar unproblematisch verlaufende Schulbesuch der Kinder eine starke Ergänzung in außerschulischen Bildungsaktivitäten (Reiten, Ballett, Kunstschule, Jugendgruppen, Turnen u.a.), die der sozialen und kulturellen Partizipation ebenso entgegen kommen wie der Entfaltung der Individualität. Spezifisch ist eine kritische Haltung gegenüber der Technisierung und Medialisierung der Kultur sowie eine Präferenz naturnaher gegenüber urbaner Lebensweisen (die Familie ist seit einiger Zeit auf der Suche nach einem Haus in der ländlichen Umgebung der Stadt, da Bernhard und Beate dies für kinderfreundlicher halten). Ein gewisser konservativer Zug zeigt sich auch in der Tradierung des Modells der „Großfamilie“ mit hoher Kinderzahl, mit dem beide ihre eigenen biografischen Erfahrungen fortschreiben, sowie in der religiösen Stützung sozialen Gemeinschaftssinns (die Familie spricht ein Tischgebet und nutzt kirchliche Ferienangebote). Insgesamt greifen Familie, Berufswelt und sozialkulturelles Umfeld grundlegend stützend ineinander und verbinden sich mit einem

habituell abgesicherten starken Selbstbewusstsein der Familie Bergmann als Lebens- und Erziehungsgemeinschaft.

Auch von Familie Bergmann liegt eine Videografie einer Mahlzeit vor. Anders als bei Familie Engel strukturieren die Eltern die Abläufe der gemeinsamen Mahlzeit deutlich auch direkt. Das fällt zum einen im Kontext der intensiven Kommunikation auf, durch die die gemeinsame Mahlzeit begleitet wird. So sind zwar alle Familienmitglieder schnell am Tisch, bis sie – mit Ausnahme der Mutter – aber Platz genommen haben, vergehen etwas mehr als fünf Minuten. In dieser Zeit wird zwischen den Geschwistern, aber auch zwischen Kindern und Eltern unter anderem über den Umgang mit Streichhölzern und brennenden Kerzen auf dem Tisch, über den richtigen Platz für eine Topfpflanze (Tisch oder Fensterbrett) und über die Zuständigkeiten für das Aufräumen der Videospiele-Konsole debattiert (die Tochter, der die Konsole gehört, hatte diese einer Schwester „geliehen“, sodass aus ihrer Sicht die von den Eltern mit dem Besitz des Geräts verbundene Pflicht, es nach Gebrauch aufzuräumen, auch auf die Schwester übergegangen ist). Der Diskurs darüber, was wie richtig zu machen ist, was wohin gehört und für wen welche Regeln gelten, setzt sich in Variationen – und im Wechsel mit Passagen, in denen sich das Gespräch außerfamilialen Themen oder außerhäuslichen Erlebnissen der Familienmitglieder widmet – über die gesamte Aufzeichnung fort. Interessanter Weise ist dabei nicht entscheidend, ob die ausgesprochenen Regeln (wie bspw. „Kiste oder Klappe“) auch tatsächlich befolgt werden. Wichtiger ist vielmehr der Diskurs über die Regeln selbst.

Neben dieser familialen Kommunikationskultur ist eine Aufgabenteilung der Eltern deutlich zu erkennen: Der Vater ist am Tisch bei den Kindern; nicht nur, um sich um die beiden Jüngsten zu kümmern (er hat die acht Monate alte Tochter auf dem Schoß und sitzt neben dem Vierjährigen), sondern auch um das Hin und Her zwischen den drei älteren Kindern im Auge zu behalten. Die Mutter – strategisch an der der Küche zugewandten Tischseite platziert – trägt nach und nach verschiedene Speisen auf (Spaghetti, einen Topf mit Soße, „Knuspernudeln“, Tomaten-Mozzarella-Salat und Spinat). Danach verteilt sie diese auf die Teller der Kinder. Die einzige Ausnahme bei diesem Vorgehen leitet die älteste Tochter ein, die in die Runde fragt, ob noch jemand Knuspernudeln (in der Pfanne gebratene fingergroße Teiglinge) möchte, um sich dann vor allem selbst noch auf den Teller zu geben. Als schließlich alle Kinder versorgt sind, haben alle unterschiedliche Zusammenstellungen auf ihren Tellern: Spaghetti mit und ohne Soße, zusätzlich Knuspernudeln oder nur Knuspernudeln, zum Teil mit Spinat, zum Teil ohne. Wer was bekommt, das ist bei Familie Bergmann anscheinend keine Frage, die situativ flexibel gehandhabt wird, sondern die

einem festen Verteilungsschlüssel folgt, der auf geschmackliche Eigenheiten der Kinder Rücksicht nimmt und von den Eltern zur Anwendung gebracht wird.

Die in diesen kommunikativen und praktischen Arrangements der Familie hervortretenden Aspekte eines expliziten Regeldiskurses im Tischgespräch sowie der zentralen und zugleich differenzierten Verteilung der Speisen sind in einem spezifischen Muster familialer Sozialität verschränkt und verbinden die Belange eines individuellen Geschmacks mit der Notwendigkeit gemeinschaftlicher Versorgung. Die wiederholten expliziten Regulierungen der Kinder erscheinen dabei vor dem Hintergrund der durch die Größe der Familie und durch die Altersunterschiede der Kinder aufgeworfenen sozialen Komplexität sowie angesichts der deutlichen Differenzen zwischen angerufenen Regeln und tatsächlichem Verhalten in einem besonderen Licht. Ein Sinn des unter hohem kommunikativem Engagement betriebenen Sprechens über die Regeln des Zusammenlebens ohne dass diese Regeln dann auch zu einer verbindlichen Verhaltensstrukturierung führen, kann darin liegen, dass die Familie auf diese Weise in der Komplexität ihres Alltags auf einer symbolischen Ebene ein stabilisierendes Selbstbild hervorbringt. Es gehört zu den Strukturmomenten von Familie, dass die vielfältigen und zum Teil widersprüchlichen Anforderungen, denen sie ausgesetzt ist, Handlungsappelle erzeugen, denen in der Summe nicht immer und nicht ganz entsprochen werden kann. Susanne Weinert Portmann beschreibt Familie insofern als eine „mythische Lebensform“ (Weinert Portmann 2009, S.105), als es für Familien darauf ankommt, gegenüber ihrer strukturell angelegten latenten Krisenhaftigkeit eine ordnende Erzählung zu bewahren. In diesem Sinn stellt der beobachtete Regeldiskurs ein wichtiges Element des Familienstils von Familie Bergmann dar. Zunächst mag die praktische Organisation des Essens, bei der die Eltern so deutlich strukturieren, damit nicht direkt in Zusammenhang stehen. Mit Blick auf den zeitlichen Aufwand, den die Familie für diesen spezifischen praktischen Ablauf in Kauf nimmt, und darauf, dass auch die älteren Kinder, die durchaus in der Lage wären, sich selbst zu bedienen, nach dem gleichen Muster behandelt werden, lässt sich jedoch eine praktische Logik erkennen, die gleichfalls auf eine charakteristische Verbindung von Einräumen und Reduktion sozialer Komplexität ausgerichtet ist. Demnach ginge es bei der komplexen Verschränkung von pädagogischer Strukturierung, Vergemeinschaftung und Individuierung, die sich bei der Organisation der gemeinsamen Mahlzeit bei Familie Bergmann zeigt, um eine, wenn man so will, rationierte Individualität. Individualität, hier in der Dimension des persönlichen Geschmacks, wird Raum gegeben, dabei werden aber – vor dem Hintergrund pragmatischer Notwendigkeiten – die individuellen

Wünsche nicht in einer situativen Aushandlung, sondern durch die um sie wissenden Eltern realisiert.

#### **4. Die Familienmahlzeit als praktisch-pädagogisches Arrangement**

Der letzte Teil dieses Beitrags führt die mit der Figur der praktischen Reflexivität auf die Familie als pädagogische Gemeinschaft gerichteten systematischen Perspektiven und die in den empirischen Beispielen sichtbar werdenden Aspekte in einen Vorschlag zur Modellierung der Familienmahlzeit als pädagogischer Praktik zusammen.

Die in den oben geschilderten Szenen aufgezeigten pädagogischen Perspektiven (die je spezifische praktische Moderation der Spannungen zwischen Bedürfnis und Gerechtigkeit bzw. zwischen Geschmack und Notwendigkeit) treten nicht zufällig auf. Sie ergeben sich in der Verbindung von Strukturmerkmalen der Familie mit Handlungsproblemen, die dem familialen Vollzug des Essens immanent sind. Die Familie fungiert als Akteurskonstellation wesentlich auch entlang einer sozialen Logik der Fürsorge und entwickelt dadurch eine besondere Gemeinschaftlichkeit. Die Familienmahlzeiten können in diesem Zusammenhang als paradigmatische Formen familialer Vergemeinschaftung gesehen werden (Audehm 2007 und in diesem Band; Schinkel 2013). Im Zusammenleben der Generationen in der Familie rahmt diese Gemeinschaftlichkeit auch die Bearbeitung der kindlichen Entwicklung in einer intergenerationalen Ordnung. Es geht bei den Familienmahlzeiten also nicht zufällig um Fragen einer gerechten Verteilung oder um eine Individuierung des Geschmacks. Kindliche Bedürfnisse und kindlicher Geschmack treffen auf eine gemeinschaftliche Ordnung der fürsorglichen Gerechtigkeit und der geteilten (und damit notwendigerweise auch geschmacklich sozialisierenden) Speisen. Wie die sich daraus ergebenden Divergenzen in praktischen Arrangements bearbeitet werden, steht im Zusammenhang mit den familienspezifischen Formen praktischer Reflexivität. Bei Familie Engel lässt sich nicht nur in der oben geschilderten Szene ein pädagogischer Gestus rekonstruieren, der die Teilhabe an einer von den Eltern vertreten Kultur durch die familiale Inszenierung der Selbstverständlichkeit einer bürgerlicher Lebensform ermöglicht und anbahnt. Auch bei Bergmanns korrespondiert das Arrangement der Familienmahlzeit mit einem übergreifenden Erziehungsgestus. In der familialen Gemeinschaft, die bei Bergmanns als eine Gemeinschaft der Individuen (und nicht etwa als Kollektiv) fungiert, werden auch die Kinder individuell

(kommunikativ) adressiert, zugleich wird individuellen Bedürfnisse in einer gemeinschaftlichen Rahmung relativ Raum gegeben. Diese Arrangements und Praktiken folgen dem Familienstil der Familie, der sich seinerseits im Kontext der familialen Bildungskonfiguration entwickelt und diese zugleich mit gestaltet.

Die Familienmahlzeit ist in diesem grundlegenden Zusammenhang durcheinere besondere Verdichtung geprägt. Sie ist nicht nur eine herausgehobene gemeinsame Praktik der Familie, sie zeichnet sich auch durch eine besondere habituelle Aufladung aus (zugleich zeigen sich gerade auch in Bezug auf das Thema des Essens in den Interviews mit den Eltern besonders deutlich reflektierte Kontinuitäten zur Großelterngeneration). Insgesamt lässt sich für die familialen Mahlzeiten eine enge Verschränkung diskursiver und praktischer ebenso wie intentionaler und routinierter Vollzüge feststellen. In dieser Hinsicht gehen die familialen Praktiken und Arrangements des gemeinsamen Essens über die den Dingen eingeschriebenen Präskripte hinaus, die Arndt-Michael Nohl als „materialisierte Erziehung“ (Nohl 2011, S.134) beschreibt. Zwar sind sie wesentlich etwa mit der Ergonomie sowie den in ihrer Gestalt angelegten Gebrauchsweisen der Dinge verknüpft und sie stehen in einem direkten Zusammenhang mit körperlichen Dimensionen (Körperbewegung und -haltung, Schmecken, Hunger), aber sie weisen eben auch Momente der Gestaltung auf, die mit dem allgemeinen Erziehungsgestus der Familie korrespondieren. Damit lassen sich diese Praktiken und Arrangements zwischen einer präreflexiven Wirkungsweise einerseits und einer diskursiv-expliziten Regulierung kindlichen Verhaltens andererseits einordnen. Als praktisch-pädagogische Arrangements verlaufen sie entlang der alltäglichen Notwendigkeiten und richten sich zugleich ‚en passant‘ in einer spezifischen praktischen Reflexivität auf die Kinder, die an ihnen teilhaben.

Der Modus des Lernens, den diese Arrangements avisieren, ist der der Erfahrung. Bereits John Dewey weist auf ein Lernen durch Erfahrung hin, das sich aus der sozialen Umgebung speist, ohne in einer schlichten Reproduktion aufzugehen. Für die Entwicklung entsprechender dynamischer ‚habits‘ ist neben der Wahrung bzw. Schaffung von demokratischen Strukturen<sup>4</sup> das Moment der Reflexivität ausschlaggebend, das dem Machen von Erfahrungen durch eine tätige Teilhabe inhärent ist: „Die Tatsache, dass bei der Erlernung einer Handlung Methoden entwickelt werden, die in anderen

---

4 Auch wenn es sich bei der Familie – gleichwohl sie auch institutionelle Funktionen versieht – nicht um eine öffentlich organisierte Institution handelt, so ließe sich auch dieses Moment (Familie als demokratische Lebensform) weiterdenken (ausführlich dazu: Krinninger 2013).



Situationen verwertbar sind, eröffnet die Möglichkeit dauernden Fortschreitens. Wichtiger noch ist die Tatsache, dass das menschliche Wesen die Gewohnheit zu lernen erwirbt: es lernt zu lernen.“ (Dewey 2000, S.69) Das Mitspielen der Kinder in den familialen Arrangements bildet in diesem Sinne jene „Mitspielkompetenz“ aus, auf die Alkemeyer (2013) im Zusammenhang mit der Offenheit sozialer Praktiken hinweist. Ebenso wie soziale Praktiken sich weder auf individuelle Intentionen noch auf reine Routine zurückführen lassen, bringt auch der Begriff der Erfahrung eine konstruktive Unschärfe ins Spiel. Im Hinblick auf ästhetische Erfahrungen entwickelt Dewey ein Modell, das an dieser Stelle hilfreich ist. Er versteht ästhetische Erfahrungen nicht als besonders exzeptionelle Momente, sondern als anderen Erfahrungen, die wir machen, durchaus ähnlich. Entscheidend ist, dass ästhetische Erfahrungen als besonders intensive Erfahrungen gemacht werden (Dewey 2003). Mit dieser Hervorhebung der Qualität der Erfahrung gegenüber ihrem Anlass formuliert Dewey eine Position, die in der modernen Ästhetik in unterschiedlichen Fassungen zu finden ist. Dewey zieht daraus die Konsequenz, auf eine klare Unterscheidung zwischen ästhetischer und normaler ganzheitlicher Erfahrung zu verzichten. D.h. eine vorwiegend praktische Erfahrung kann ästhetische Anteile haben, ebenso wie eine ästhetische Erfahrung praktische Anteile haben kann (ebd.; auch Dietrich/Krinninger/Schubert 2013). Diese Auffassung von Erfahrung als einer Mischform, in der sich praktische, soziale, emotionale, kognitive und ästhetische Dimensionen zu einer jeweils spezifischen Gestalt verbinden, lässt sich heuristisch in eine Modellierung einfügen, nach der die Familien in der ihnen eigenen praktischen Reflexivität die Familienmahlzeiten als besonders verdichtete Segmente der familialen Erfahrungsraumes für die Kinder gestalten. Die darin angelegten Strukturmomente der Ordnung eines gemeinschaftlichen Zusammenlebens werden damit auf eine familien-spezifische Weise praktisch thematisch, sodass sich die Familienmahlzeit insgesamt als praktisch-pädagogisches Arrangement für das Machen von Erfahrungen verstehen lässt.

Zum Abschluss dieses Beitrags zeigt sich hier noch einmal, wie der pädagogische Blick auf Familien und eine pädagogische Sicht auf das Essen ineinandergreifen. In beiden (im vorliegenden Beitrag in einem Gegenstand vereinten) Kontexten ist eine pädagogisch wertschätzende Perspektive noch weiter zu entwickeln. Ohne ein Positiv dieser intimen und privaten Praktiken und ihrer praktisch-pädagogischen Möglichkeiten jedoch steht auch die erziehungswissenschaftliche Forschung in der Gefahr, die Normalisie-

zungstendenzen zwischen institutioneller und privater Erziehungs- und Sorgepraxis mitzutragen anstatt sie als gesellschaftliche Tendenzen zu beschreiben und damit für eine kritische Analyse zu erschließen.<sup>5</sup> In diesem Sinn ist es also nicht nur nötig, die öffentlichen ‚moral panics‘ in Bezug auf die Ernährung von Kindern und Jugendlichen ebenso wie auf die pädagogischen Qualitäten der Familie als die Rhetoriken kenntlich zu machen, die sie sind. Zugleich sollte daran gearbeitet werden, ihnen ein positives Bild dessen entgegenzuhalten, was sie verdecken.

## Literatur

- Alkemeyer, T. (2013): Subjektivierung in sozialen Praktiken. Umriss einer praxeologischen Analytik. In: Alkemeyer, T./Budde, G./Freist, D. (Hrsg.): Selbstbildungen. Soziale und kulturelle Praktiken der Subjektivierung. Bielefeld: transcript, S.33–68.
- Audehm, K. (2007): Erziehung bei Tisch. Zur sozialen Magie eines Familienrituals. Bielefeld: transcript.
- Bourdieu, P. (2007): Familiensinn. In: Bourdieu, P.: Praktische Vernunft. Zur Theorie des Handelns. A. d. Französischen v. Hella Beister. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S.126–136.
- Claessens, D. (1979): Familie und Wertesystem. Eine Studie zur ‚zweiten. soziokulturellen Geburt‘ des Menschen und der Belastbarkeit der ‚Kernfamilie‘. 4. durchges. Auflage. Berlin: Duncker und Humblot.
- Dewey, J. (2000): Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. Hrsg. und mit einem Nachwort versehen von Jürgen Oelkers. Weinheim und Basel: Beltz.
- Dewey, J. (2003): Kunst als Erfahrung. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Dietrich, C./Krininger, D./Schubert, V. (2013): Einführung in die Ästhetische Bildung. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Fritzsche, B./Rabenstein, K. (2009): „Häusliches Elend“ und „Familienersatz“. Symbolische Konstruktionen in Legitimationsdiskursen von Ganztagschulen in der Gegenwart. In: Ecarius, J./Groppe, C./Malmede, H. (Hrsg.): Familie und öffentliche Erziehung. Theoretische Konzeptionen, historische und aktuelle Analysen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S.183–200.

---

5 Es widerspricht dieser Ausrichtung nicht, dass die Familien aus den beiden empirischen Beispielen in bürgerlichen Milieus angesiedelt sind. Im Gegenteil, in beiden Fällen verwenden die Familien einen nicht kleinen Teil der ihnen zur Verfügung stehenden sozio-ökonomischen Ressourcen darauf, gesellschaftlichen Ansprüchen gerecht zu werden. In aller Kürze kann hier auf die nachmittäglichen Kursangebote für die Kinder beider Familien und die in beiden Fällen gegebene hohe Bildungsorientierung verwiesen werden. Die empirische und systematische Analyse zielt mit den erarbeiteten Kategorien der Bildungskonfiguration, des Familienstils und des Erziehungsgestus auch darauf ab, das Ineinandergreifen von familialen Einstellungen (in denen sich gesellschaftliche Anforderungen abbilden) und familialen Praktiken zu rekonstruieren.

- Krinninger, D. (2013): Pädagogische Transformationen von Anerkennung und Demokratie. In: Müller, H.-R./Bohne, S./Thole, W. (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Grenzgänge. Markierungen und Vermessungen. Beiträge zum 23. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen, Berlin und Toronto: Barbara Budrich, S.99–115.
- Krinninger, D. (2015): Familiäre Anerkennung diesseits und jenseits des Äquivalenzprinzips. Zur Pädagogizität der Familie aus einer Perspektive des Ökonomischen. In: Bilstein, J./Zirfas, J. (Hrsg.): Geben und Nehmen. Sozialökonomische Zugänge der Pädagogischen Anthropologie. Weinheim und Basel: Beltz Juventa (im Erscheinen).
- Krinninger, D./Müller, H.-R. (2012): Die Bildung der Familie. Zwischenergebnisse aus einem ethnographischen Forschungsprojekt. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 32, S.233–249.
- Müller, H.-R. (2007): Differenz und Differenzbearbeitung in familialen Erziehungsmilieus. Eine pädagogische Problemskizze. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 27, S.143–159.
- Müller, H.-R./Krinninger, D. (2015): Familie als Bildungskonfiguration. Theoretische und methodologische Aspekte eines erziehungswissenschaftlich begründeten Forschungszugangs. In: Edelmann, D./König, A./Stenger, U. (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Perspektiven in frühpädagogischer Theoriebildung und Forschung. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 203–220.
- Nohl, A.-M. (2011): Pädagogik der Dinge. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Reckwitz, A. (2003): Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. In: Zeitschrift für Soziologie 32, S.282–301.
- Rose, L. (2009): Gesundes Essen. Anmerkungen zu den Schwierigkeiten einen gesellschaftlichen Trieb zu regulieren. In: Rose, L./Sturzenhecker, B. (Hrsg.): ‚Erst kommt das Fressen...!‘ Über Essen und Kochen in der Sozialen Arbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S.281–293.
- Schinkel, S. (2013): Familiäre Räume. Eine Ethnographie des ‚gewohnten‘ Zusammenlebens als Familie. Bielefeld: transcript.
- Scholz, J./Reh, S. (2009): Verwahrloste Familien – Familiarisierte Schulen. Zum Verhältnis von Schule und Familie in den Diskursen der deutschen Schulgeschichte seit 1800. In: Kolbe, F.-U./Reh, S./Idel, T.-S./Fritzsche, B./Rabenstein, K. (Hrsg.): Ganztagschule als symbolische Konstruktion. Fallanalysen zu Legitimationsdiskursen in schultheoretischer Perspektive. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S.159–177.
- Selman, R. L. (1984): Die Entwicklung des sozialen Verstehens. Entwicklungspsychologische und klinische Untersuchungen. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Weinert Portmann, S. (2009): Familie – Ein Symbol der Kultur. Perspektiven sozialpädagogischer Arbeit mit Familien. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.