

Birgit Althans
Johannes Bilstein *Hrsg.*

Essen – Bildung – Konsum

Pädagogisch-anthropologische
Perspektiven



Springer VS

Essen – Bildung – Konsum

Birgit Althans • Johannes Bilstein (Hrsg.)

Essen – Bildung – Konsum

Pädagogisch-anthropologische
Perspektiven

Herausgeber
Birgit Althans
Leuphana-Universität Lüneburg
Deutschland

Johannes Bilstein
Kunstakademie Düsseldorf
Deutschland

ISBN 978-3-658-01542-8 ISBN 978-3-658-01543-5 (eBook)
DOI 10.1007/978-3-658-01543-5

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Springer VS

© Springer Fachmedien Wiesbaden 2016

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Der Verlag, die Autoren und die Herausgeber gehen davon aus, dass die Angaben und Informationen in diesem Werk zum Zeitpunkt der Veröffentlichung vollständig und korrekt sind. Weder der Verlag noch die Autoren oder die Herausgeber übernehmen, ausdrücklich oder implizit, Gewähr für den Inhalt des Werkes, etwaige Fehler oder Äußerungen.

Lektorat: Stefanie Laux, Stefanie Loyal

Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier

Springer Fachmedien Wiesbaden ist Teil der Fachverlagsgruppe Springer Science+Business Media (www.springer.com)

Inhalt

Einleitung	1
------------------	---

Kapitel I Essen in Bildungsinstitutionen

Sozialisierungen am Mittagstisch. Ethnografische Anmerkungen zum Essen in der Schule	13
<i>Lotte Rose, Rhea Seehaus und Katharina Schneider</i>	

Die Inszenierungs- und Aufführungsformate von Mahlzeiten im Kindergartenalltag	29
<i>Marc Schulz</i>	

Mens sana in corpore sano? Schulische Gesundheitsförderung zwischen Gesunderhaltung und Krankheitsprävention	49
<i>Anke Lang</i>	

Essen in der KiTa: Institution – Inszenierung – Imagination	65
<i>Cornelie Dietrich</i>	

Kapitel II Essen als Interaktion und körperliche Praxis – Erziehung und Ernährung

Barbarische Ernährung. Der literarische Hunger nach Menschenfleisch	79
<i>Nikolas Immer</i>	

Zur Imaginationsgeschichte männlicher Alimentation	91
<i>Johannes Bilstein</i>	

Die Geburt der Erziehung aus dem Geiste der Ernährung	113
<i>Sabine Seichter</i>	

Über Mütterlichkeit und Ernährung: „Eine gute Mutter stillt ihr Kind“	127
<i>Sandra Busch</i>	

Kapitel III Kulturanthropologie der Nahrung – Nahrung als Gabe

Nahrung – die erotische Gabe	141
<i>Gabriele Sorgo</i>	

Essen und das Glück der Familie. Festrituale und die Erzeugung familiärer Kohärenz	153
<i>Christoph Wulf</i>	

Samskaras, the Vedic perspective of nutrition and learning	169
<i>Mallika Swaminathan</i>	

The Visual Cultures of Showing “Nourishment” in a Glass Case – Or why wonder!	177
<i>Mie Buhl</i>	

Kapitel IV Nahrung und Konsum

Die Küchenrevolution. Wie sich die Industrialisierung auf die Essgewohnheiten im 19. Jahrhundert auswirkte	197
<i>Barbara Wagner</i>	

Haltbar, leicht und dicht verpackt. Zur Geschichte des Bergproviantes	209
<i>Helga Peskoller</i>	

The desire to consume: Ernährung zwischen Shoppen, Kochen und Verzehren als Inszenierung weiblicher Geschlechtsidentität?	225
<i>Birgit Althans</i>	

Halbbildung im Supermarkt. Zur Kritik an der kulinarischen Entmündigung	245
<i>Daniel Burghardt und Jörg Zirfas</i>	
„Wir leben nicht nur vom Essen“: Einschränkungen der Agrarökologie, die Gefahr des Konsumismus und die Pädagogik der Erde in der Landlosenbewegung in Brasilien	267
<i>Michalis Kontopodis, Gerda Margit Schütz-Foerste und Erineu Foerste</i>	
Die Autorinnen und Autoren	289

Einleitung

Eine Erziehung zum „gut informierten, zu selbstbestimmten Handeln befähigten und mündigen Verbraucher“ zu gewährleisten, erscheint als zentrale Aufgabe der Gesellschaft des 21. Jahrhunderts: So wünscht es sich die deutsche Bundesregierung schon seit 2009 (Bundesregierung 2009), und seitdem versucht sie dies in wechselnden Koalitionen an die Familien und pädagogischen Institutionen heranzutragen. Gerade die Bildungsinstitutionen tun sich damit wiederum schwer, da internationale Leitbilder wie die des „Consumer Citizen“ (Lamla 2011) oder des „verantwortlichen“ (Rosa 2011) oder, noch besser, „souveränen Konsumenten“ (Schrader 2011) wie auch die Idee einer „Consumer Social Responsibility“, die sich in vielen aktuellen urbanen Kooperationsformen wie „Share-Economies“ schon niedergeschlagen haben, sich bisher noch nicht auf der Ebene der Bildungsstandards wiederfinden. Eine Erziehung zum souveränen, mündigen und selbstbestimmten Konsum könnte sich zudem als sehr vielfältig auf sehr unterschiedlichen Ebenen angesiedelt erweisen – zumal bis heute eine europäisch-christliche Tradition wirksam ist, die allen Konsum als Teufelswerk und Weg zum Verderben ansieht und verdammt und die sich mit aktuellen Konsum-kritischen Positionen durchaus verbindet (Sorgo 2006).

Ein Gegenstand – und eine damit eng verbundene Praxis –, mit dem der Konsum ebenso wie die Bildung jedoch von jeher verknüpft war, ist das Essen. Der Kulturhistoriker Wolfgang Schivelbusch hat kürzlich in „Das verzehrende Leben der Dinge. Ein Versuch über die Konsumtion“ (2015) noch einmal darauf hingewiesen, dass „Konsumtion“ letztlich eine einzugehende Beziehung bedeutet, das „physische Zusammentreffen des konsumierenden Objekts mit dem konsumierenden Subjekt“ sowie den „Verzehr des einen durch das andere“ (Schivelbusch 2015, S. 9). „Bei der Konsumtion von Nahrung ist der Fall klar. Nahrung wird einverleibt, verdaut, assimiliert, in ihrer ursprünglichen Form vernichtet und umgewandelt in die Körpersubstanz des Konsumenten“ (ebd., S. 11). Sehr ähnlich argumentiert die Erziehungswissenschaftlerin Sabine Seichter, wenn sie in ihrer Rekonstruktion der

langen, disziplinär gern verdrängten Geschichte der „Erziehung und Ernährung“ auf die expansive pädagogische Metaphorologie der Gleichsetzung von Ernährungs- mit Bildungs- und Erziehungsprozessen zurückgreift und z. B. Novalis zitiert: „Alles Genießen, zueignen, und assimilieren ist Essen, oder Essen ist vielmehr nichts, als eine Zueignung. Alles geistige Genießen kann daher durch Essen ausgedrückt werden“ (Novalis zit. n. Seichter 2012, S. 34). Und Seichter selbst weist – u. a. in diesem Band – darauf hin, dass schon dem Mund als Essen aufnehmenden Organ nicht immer nur ontogenetisch, sondern kulturphilosophische Bedeutung zukommt, da er im „Geschmacksurteil“ Entscheidungen trifft, was aufgenommen und Teil des eigenen Körpers wird, und somit sowohl „urteilendes Erkenntnisorgan“ wie – durch den Prozess des physisch-kognitiven Konsums – „erkennend Urteilendes“ ist. Dies gilt ebenso für die Immaterialität des Wissens wie für die Materialität der Nahrung, des Essens. Die Kulturwissenschaftlerinnen Dorothee Kimmich und Schamma Shahadat, die ebenfalls 2012 einen Band zum Thema „Essen“ als Heft der Zeitschrift für Kulturwissenschaft herausgaben, weisen darauf hin, dass das „Wissen vom Essen“ nicht in einer Disziplin zusammengefasst werden kann, sondern als „hybrides Gebiet [...] Gesellschaftswissenschaften, Kulturwissenschaften, historische Disziplinen und Naturwissenschaften verbindet“ (Kimmich und Schahadat 2012, S. 8). Ursprünglich als zentrales Gebiet in der (kulturvergleichenden) Anthropologie angesiedelt – „da Essen auf die verschiedensten kulturellen Praktiken verweist“, wie etwa Nahrungsbeschaffung, -zubereitung oder -aufnahme, „ist Essen als Verb und als Nomen zu einem Forschungsgebiet für die unterschiedlichsten Wissenschaften“ (etwa Literaturwissenschaft, Medizin, Kunstgeschichte und Ethnologie, aber eben auch: die Erziehungswissenschaft, B.A., vgl. Rose und Sturzenhecker 2009; Seichter 2012; Althans et al. 2015) „avanciert, wobei es zusätzlich auch Forschung und populäres Alltagswissen verbindet“ (ebd.).

Essen und Konsum sind nur im Kontext einer umfassenden politischen Ökonomie diskutierbar. Gerade unter den Bedingungen zunehmender Globalisierung sowohl der Nahrungsmittelproduktion als auch der Konsumptionsbedingungen und der zugehörigen Praxen muss das anthropologische Faktum der menschlichen Ernährung immer auch in seinen jeweiligen gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Einbindungen und Realisierungen reflektiert werden. James Watson und Melissa Caldwell haben dazu bereits 2005 unter dem Titel „The Cultural Politics of Food and Eating“ einen orientierenden Sammelband vorgelegt, in dem sich eine Reihe von national differenzierten Einzel-Untersuchungen mit dem Zusammenhang von Nahrung und Globalisierung, der Domestizierung der Geschmäcker und der politischen Ökonomie der Ernährung auseinandersetzt (Watson und Caldwell 2005).

Der vorliegende Band geht auf eine 2011 an der Universität Trier veranstaltete Tagung der Kommission „Pädagogische Anthropologie“ in der DGfE zurück und

konzentriert sich angesichts der inzwischen erreichten Vielfalt wissenschaftlicher Perspektiven auf die Bezüge zwischen Essen und Konsum einerseits und personalen und institutionellen Bildungsprozessen andererseits.

Der Band beginnt mit dem Kapitel I „Essen in Bildungssituationen“, in dem der Konsum von Nahrung, seine bildungs- und gesundheitspolitische Rahmung sowie die institutionsspezifischen, pädagogischen Inszenierungen der Nahrungsgabe und -einnahme in den Blick genommen werden.

Lotte Rose, Rhea Seehaus & Katharina Schneider untersuchen mittels einer ethnografischen Studie „Sozialisierungen am Mittagstisch“ in Ganztagssschulen, mit der sie sich u. a. methodisch und theoretisch kritisch zu den Vorgaben der aktuellen Diskurse zum Schulessen stellen, die sie allzu sehr durch Ökotrophologie, Gesundheits- und Agrarwissenschaften und Marktforschung als „hegemoniale Fachakteure“ dominiert sehen. Die Autorinnen beobachten Sozialisierungen der kindlichen Akteure in der Mittagessenssituation sowohl anhand des Mobiliars und der „Ordnung durch die Dinge“ wie Tischgerätarrangements, aber auch durch „Leise-Gesten“ seitens der Erzieher_innen, Ordnungen des Zeitablaufs und der Speisenfolge selbst und stellen dabei nicht nur ein massives „doing gender“ zwischen, sondern auch ein „doing child“, die erneute „Hervorbringung des Kindes als triebhaft-zügelloses Wesen“ durch die Organisation der Essenssituationssituation von Seiten der erwachsenen Akteure fest.

Marc Schulz vergleicht – ebenfalls mit ethnografischen Methoden – die unterschiedlichen Inszenierungsformen von Frühstücks- und Mittagessenssituationen in Kitas aus Perspektive einer performativen Bildungstheorie. Er arbeitet dabei – aus einer praxeologischen Perspektive, die nicht nur Co-Präsenz, sondern auch Co-Einverleibung/-konsum des institutionellen Nahrungsangebots beinhaltet – einen durchgängig starken Kontrast zwischen den oft heterogenen Praktiken der Frühstücksinszenierung und den eher homogenen Formen des Mittagessens in den Kitas heraus. Er kritisiert dabei nicht nur die Distinktionen, welche durch die institutionelle Bewertung der von den Familien mitgebrachten Speisen erzeugt werden, sondern auch die institutionellen Tabus, die Qualität des Essens zu kommentieren und den Geschmack der Speisen zu reflektieren.

Anke Lang untersucht die schulische Gesundheitsförderung und -wahrnehmung im Ganztagskontext mit diskursanalytischen Methoden. Sie zeigt dabei, wie durch die beiden im schulischen Diskurs dominanten, sehr unterschiedlichen Ansätze der Krankheitsprävention (Bio- und Lebenswissenschaften) und der Gesundheitsförderung (Gesellschafts- und Kulturwissenschaften), die beide ebenfalls den Konsum von Nahrung thematisieren, die Wahrnehmung kindlicher und jugendlicher Körper geprägt wird. Dabei wird ihrer Ansicht nach deutlich, dass die schulischen

Diskurse die Entwicklungsaufgaben der Körper der Jugendlichen, die in der Schule die Pubertät durchlaufen, zu wenig reflektieren.

Cornelie Dietrich zeigt aus pädagogisch-anthropologischer Perspektive anhand des Materials eines ethnografischen Lehrforschungsprojekts zu Essenssituationen und -inszenierungen in einer Berliner Kita, wie die Imaginationen der Beteiligten – Kinder, professionelle Akteure der Institution und Forscherinnen – in der gleichen Situation differieren können. So zeigen schon die kindlichen Akteure in ihrem Umgang mit dem vorgegebenem Ablauf der Essenssituation – vom Essen bis zum Abräumen und dem „Hände-gewaschen-bekommen“ – starke Differenzen zwischen Unterwerfung und genussvoller Überschreitung, wobei letztere: das Panschen und Schmieren mit den Essensresten, wiederum den selbstgesetzten Anspruch der Institution, Sinneswahrnehmungen zu fördern, durchaus entspricht.

Das zweite Kapitel versammelt Beiträge, die sich mit den körperlichen Praxen der Ernährung und den personalen Interaktionen beschäftigen, die sich darin verwirklichen.

Der Literaturwissenschaftler *Nikolas Immer* analysiert in seinem Text literarische Beispiele, in denen das Thema der Menschenfresserei im Mittelpunkt steht. Dabei wird deutlich, dass die Imaginationen der Anthropophagie strukturell durchaus verschieden behandelt werden und dass sie deutlich unterschiedliche Funktionen innerhalb der Erzählökonomie und im Rahmen kultureller bzw. politischer Intentionen übernehmen. Grundlegendes Motiv der Erzählungen von der Menschenfresserei ist stets die Präsentation von bzw. der Umgang mit extrem fremden, zunächst als außerhalb aller Zivilisation verstandenen Einverleibungsformen, die in den literarischen Bearbeitungen mittels komischer Verharmlosung, als selbstverständliche kulinarische Praxis, oder über Metaphorisierung inkludiert werden.

Johannes Bilstein zeichnet in seinem Beitrag die Imaginationsgeschichte männlicher Alimentation nach. Gegen die konventionelle Monopolisierung der Kleinkind-Ernährung durch die Frauen bzw. Mütter zeigen sich immer wieder Beispiele, in denen auch Männern die Fähigkeit zugesprochen wird, Säuglinge zu stillen. Diese Beispiele werden – z. B. von Alexander von Humboldt – als mehr oder weniger exotisch dargestellt, immer wieder in medizinischen Diskursen behandelt und diskutiert und entspringen letztlich vor allem anderen der männlichen Sehnsucht, von weiblichen Ernährungsleistungen unabhängig zu werden.

Sabine Seichters Beitrag nimmt einen durchaus traditionellen Versuch auf, das Denken über Erziehung über die Praxis der Ernährung zu erklären und damit wieder an Diskurse anzuknüpfen, die schon lange vor dem wissenschaftlichen Nachdenken und Reden über Erziehung präsent sind. Ernährung und Erziehung – diese beiden sozialen Praxen werden in enger Verbindung und Analogie zueinander verhandelt. Methodenpluralistisch untersucht sie historisch, systematisch, philosophisch und

empirisch das in Metaphern, in der Etymologie und in pädagogischen Hauptwerken verborgene Wissen über den Zusammenhang von Erziehung und Ernährung und kann so z. B. zyklische Imaginationen vom fortwährenden Wachstum in einen geistesgeschichtlichen und systematischen Kontext einordnen.

Sandra Busch geht es in ihrem Beitrag um die öffentlichen und wissenschaftlichen Diskurse über das Stillen, die sich in Texten, Abhandlungen und Ratgebern, zugleich aber auch in Bildern, Metaphern und Symbolen niederschlagen und die oftmals deutlich von der kulturellen Realität der Säuglings-Ernährung abweichen. Den Hintergrund bilden dabei immer Diskurse über Mütterlichkeit, über die richtige Ausgestaltung von Mutterschaft und über Mutterliebe. Ihre Analyse von Beispielen aus der insbesondere deutschen Ratgeber-Literatur zeigen, dass zwischen tatsächlichem oder behauptetem Stillzwang und der Praxis mütterlicher Säuglingsernährung letztlich Muster weiblich-mütterlicher Selbstdefinition verhandelt werden.

Im dritten Kapitel des Buches sind Beiträge zur Kulturanthropologie der Nahrung, insbesondere zum Verständnis von Nahrung als Gabe versammelt.

Gabriele Sorgo behandelt in ihrem Beitrag die Nahrung im Kontext einer Ökonomie der Gabe. Sie arbeitet heraus, dass für Bildungskontexte die erotische Gabe am wichtigsten ist, jene Gabe also, die wächst und bereichert, indem man sie verbraucht. Das gilt für Nahrung – die verbraucht werden muss, um ihre Kräfte zu entfalten – genauso wie für Wissen – das integriert werden muss, damit es handlungsgenerierend wird. Sie versteht das Nahrungssystem ebenso wie das Bildungssystem grundsätzlich in gabenökonomischen Systemen jenseits der Profitwirtschaft, wo Sammeln und Horten sowie das Vorenthalten und der stetige Hunger nach mehr vorherrschen. Sorgo verfolgt die These, dass unsere Überflussgesellschaft zwar über eine verschwenderische Fülle an Nahrungsmitteln verfügt, dass jedoch Nahrung im Sinne einer erotischen Gabe, welche die Dinge und das Wissen um sie wachsen lässt, weitgehend fehlt. In psychologischen bzw. psychoanalytischen Modellen der frühkindlichen Entwicklung findet sie durchaus analoge Deutungsmuster menschlichen Zusammenspiels im Sinne einer erotischen Gabe. Unsere gegenwärtigen Konsumgesellschaften dagegen verzeichnen den zunehmenden Verlust von Mahlgemeinschaften und zelebrieren das Essen mehr und mehr im Rahmen einer möglichst perfektionierten Ego-performance.

Christoph Wulfs Beitrag widmet sich den familiären Zusammenhängen der Nahrungsaufnahme und verfolgt diese Fragestellung im interkulturellen Vergleich zwischen Japan und Deutschland. Insbesondere bei den wichtigsten Festen – Weihnachtsfest in Europa, Neujahrsfest in Japan – kann er zeigen, wie sich das Essen in einen rituellen Kontext einordnet, in dem sich die Familie ihrer inneren Kohärenz versichert und der sich über demonstrative Fülle, Gaben-Austausch, religiöse Praktiken, ritualisierte Erinnerung und Erzählung und zumindest dem

Anspruch nach offenem Beisammensein konkretisiert. Dabei bekommen die wiederkehrenden Rituale in den sprachlichen Stilisierungen, den regelmäßigen Bewegungsabläufen und Inszenierungen ihre jeweils spezifische Ausprägung und können so wichtige gemeinschaftsbildende Funktionen übernehmen: sie regeln und symbolisieren Kontinuität und Dynamik, sie erzeugen Inklusion und Exklusion, dienen der Krisenbewältigung und Selbstvergewisserung.

Mallika Swaminathan führt in ihrem Beitrag eine spezifisch vedische Perspektive auf Ernährung und Lernen ein. Sie zeigt, wie Ernährung bei den Samskaras, den hinduistischen Übergangsritualen, von Beginn an ein integraler Teil der rituellen Praxis ist und wie deutlich dabei Ernährung und Lernen sowohl in der symbolischen bzw. bildlichen Repräsentation als auch in der rituellen Praxis miteinander verbunden sind.

Mie Buhl verfolgt in ihrem Beitrag eine forschende Perspektive, die sich auf die visuelle Kultur der Nahrungs-Präsentation bezieht. Sie untersucht die Vorstellung von Kantinengerichten in gläsernen Schaukästen, und zwar in deutschen, japanischen und vietnamesischen Universitäts-Mensen bzw. Restaurants. Durch diese phänomen-nahe kulturvergleichende Untersuchung gewinnt sie sehr genaue und detaillierte Erkenntnisse über das jeweilige Verständnis von Nahrung und Ernährung, aber auch über die institutionellen Denkmuster, die sich in solchen Präsentationen niederschlagen. Nicht zuletzt lassen sich aus solchen Nahrungs-Präsentationen auch Einsichten in eher untergründige Muster nationalen Selbstverständnisses generieren, erscheint auf diese Weise die universelle anthropologische Konstante „Nahrung“ in spezifischen und durchaus unterschiedlichen Realisierungsformen.

Im Kapitel IV „Nahrung und Konsum“ werden historische Bezüge zwischen den Anfängen der Konservierung von Lebensmitteln, den Veränderung in ihrer häuslichen und industriellen Produktion und aktuellen Konsumpraxen des Kaufs und der Produktion von Nahrungsmitteln sowie den daraus resultierenden Bildungsmöglichkeiten untersucht.

Barbara Wagner beschäftigt sich aus kunst- und technikwissenschaftlicher Perspektive mit den großen familiären und kulturellen Transformationsprozessen, die im 19. Jahrhundert in den Küchen mit der Erfindung des Rumford-Herds und damit verbunden den neuen Möglichkeiten der Nahrungszubereitung entstanden sind. Der Herd, der den Feuerholzverbrauch deutlich senkte und Wärme anders speichern konnte sowie auf seiner Herdplatte neue Zubereitungsmöglichkeiten der Nahrung anbot, erzeugte in seinen Weiterentwicklungen um Brat- und Backmöglichkeiten als Folge neue Rezepturen und daraus resultierende neue Materialitäten wie Kochbücher und neue Praktiken wie die Vorratshaltung durch Einwecken und Konservieren von Lebensmitteln.

Auch *Helga Peskoller* beschäftigt sich – im Kontext der Proviantierung beim Bergsteigen – mit den neuen Haltbarkeiten der Lebensmittel im 19. Jahrhundert. Unter der Begriffstrias „haltbar“ „leicht“ und „dicht verpackt“ beschreibt sie nicht nur die internationale und interkontinentale Geschichte der Haltbarmachung der Lebensmittel, sondern auch die ersten Untersuchungen der „Bergkrankheit“ im 18. Jahrhundert, um ihre These zu stützen, dass die spezifische Anforderung der Umwelt der Berge und die daraus resultierende „Empfindlichkeit“ der menschlichen Körper beim Nahrungskonsum unter diesen Bedingungen nicht nur die Nahrungsmittelproduktion beeinflusst, sondern inzwischen auch spezifische Anforderungsprofile an die menschlichen Körper selbst hervorgebracht hat: Auch diese Körper sind inzwischen „haltbar“ (=ausdauernd), „leicht“ (=gewichtsreduziert) und „dicht verpackt“ (=outdoor-design) geworden und haben sich bestimmten Subjektivierungspraktiken der Optimierung unterworfen, auf die auch der Soziologe Hartmut Rosa aktuell als „Korporealisation des Konsums“ (Rosa 2011) hinweist.

An diese aktuellen korporalen Praktiken des Konsums schließt auch *Birgit Althans* an. Sie präsentiert eine Geschichte des stellvertretenden Konsums seit dem 18. Jahrhundert, die eng mit dem weiblichen Körper und der Genderinszenierung des Konsums als einer – ökonomisch motivierten – Zuschreibungspraktik eines spezifisch weiblichen „desire to consume“ verbunden ist. Auch sie endet mit einem internationalen Vergleich bei den aktuellen Praxen des Konsums, den mit ihnen verknüpften Erwartungen an eine mögliche Erziehung zu einem „moralischen“ und „verantwortlichen“ Konsum und fragt sich, ob die Geschlechterinszenierung damit aufgehoben werden kann.

Daniel Burghardt und *Jörg Zirfas* beschäftigen sich mit Rekurs auf Adornos Begriff einer auf Kultur bezogenen „Halbbildung“ mit dem Entwurf einer „kulinarischen Halbbildung“. Sie untersuchen jene Informationen und Wissensbestände, die Supermärkte, Lebensmittelproduzenten und Food-Designer für ihre Kunden bereithalten, um ihnen eine informierte Kaufentscheidung zu ermöglichen. Sie kommen zu dem Schluss, dass die hier stattfindenden Inszenierungen und Praktiken der „Information“ von Kunden eher einem Prozess der „Ent-Mündigung“ gleichkommen und bestenfalls „kulinarische Halbbildung“ produzieren. Stattdessen formulieren sie aus bildungstheoretischer Perspektive das Leitbild vom „Essen als zentralem Selbst- und Weltbezug“, bei dem in der Geschmacksbildung die „elementare Identitäts- und Weltbildung“ stattfindet. Aus diesen Prozessen müsse eine Erziehung zur „kulinarischen Mündigkeit“ entstehen, was sie aus bildungstheoretischer Perspektive als Beitrag zu einer „pragmatischen Anthropologie gastrosophischer Mündigkeit“ auffassen.

Den Abschluss dieses Kapitels bildet der Beitrag von *Michails Kontopodis*, *Gerda Margit Schütz-Foerste* & *Erineu Foerste* „Wir leben nicht nur vom Essen“ zu einem

Projekt der „Landless-Bewegung“ in Brasilien, in dem nicht nur die Probleme der Nahrungsmittelproduktion ohne staatliche Subventionen zwischen Agrarindustrie und Agrarökologie beschrieben werden, sondern auch die Bedürfnisse, die durch die Verheißungen eines globalen „Konsumismus“ entstehen. Daraus resultieren ganz konkrete Anforderungen, die seitens der Landless-Bewegung an die Bildungsinstitutionen und ihre Curricula gerichtet werden. Als Ergebnis ergibt sich die Forderung nach Unterricht und Unterrichtsmaterialien, die nicht ausschließlich auf die Bedürfnisse der urbanen Bevölkerung Brasiliens ausgerichtet sind, sondern an die lokalen Wissensbestände der auf dem Lande Produzierenden anschließt. Offensichtlich wird gerade hier, in Brasilien, seitens der Schülerschaft und ihrer Eltern eine konkrete Forderung nach einer Erziehung zum „souveränen“ und „mündigen“ Konsum gefordert.

Insgesamt präsentieren die Beiträge dieses Bandes noch einmal die zugleich universelle und ubiquitäre Präsenz des Themas „Ernährung“ und seine anthropologisch basale Bedeutung. Menschen müssen essen und trinken, Kinder müssen ernährt werden. Ernährung und Konsum sind Grundvoraussetzungen menschlich-leiblichen Lebens, die auf durchaus unterschiedliche Weise erfüllt werden und höchst unterschiedliche Problemkonstellationen mit sich bringen. Zwischen zu viel und zu wenig, zwischen Vernachlässigung und Über-Inszenierung, zwischen animalischer Bedürftigkeit und zivilisationskonformen Ritualisierungen entfaltet sich ein Spektrum höchst divergenter Realisierungsformen von Ernährung, das einerseits historischem Wandel unterliegt und das andererseits immer auch mit Erziehungs- und Bildungsaufgaben verbunden ist.

Dabei sind Ernährung und Konsum im doppelten Sinne historisch. Sowohl die Realisierungsformen: Essgewohnheiten, Zusammenstellung und Zubereitung von Nahrungsmitteln, Vorlieben und Aversionen, als auch die von Normen und Geschmacksurteilen geprägten Diskurse über Ernährung ändern sich. Über Gier und Ekel, über Konsum, Askese und Völlerei, über Gesundheit und Krankheit, über Genuss und Leiden entfalten sich im Laufe der Zivilisationsgeschichte vielfältige Diskussionen und Konflikte, die sich immer wieder auch in Erziehungskonflikten verwirklichen.

Dabei ist das höchst leibliche Faktum der Ernährung auf vielfältige Weise metaphorisiert worden. „Geistige Nahrung“ gehört zu den zentralen Sprachbildern, in denen die Eigenart und die Vermittlungsprobleme kognitiver, mentalitärer oder ideologischer Gehalte verhandelt und problematisiert werden.

Essen – Konsum – Bildung, diese Problemkonstellation erweist so ihre sowohl historisch als auch anthropologisch und pädagogisch zentrale Bedeutung.

Wir danken den Autorinnen und Autoren für Ihre Textbearbeitungen und Ihre Geduld, der Universität Trier und den beteiligten Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der Abteilung Sozialpädagogik des Fachbereichs Erziehungswissenschaften sowie der dortigen „Katholischen Akademie“ für ihre Gastfreundschaft anlässlich der Tagung. Für die Mühen und die Geduld bei der redaktionellen Bearbeitung bedanken wir uns bei Dennis Krämer von der Leuphana-Universität Lüneburg und dem VS-Verlag, insbesondere bei Stefanie Laux.

Literatur

- Althans B, Schmidt F, Wulf Ch (Hrsg) (2015) Nahrung als Bildung. Interdisziplinäre Perspektiven auf einen anthropologischen Zusammenhang. Beltz-Juventa, Weinheim und Basel
- Kimmich D, Schahadat Sch (2012) Vorwort: Essen. In: Dies. (Hrsg) Essen. Zeitschrift für Kulturwissenschaft 1:7-17
- Lamla J (2011) Verbraucherdemokratie. Ein Zwischenbericht zur Politik der Konsumgesellschaft. In: Heidbrink L, Schmidt I, Ahaus B (Hrsg) Die Verantwortung des Konsumenten. Campus, Frankfurt und New York, S 93-112
- Rose L, Sturzenhecker B (2009) Erst kommt das Fressen...! Über Essen und Kochen in der Sozialen Arbeit. VS, Wiesbaden
- Rosa H (2011) Über die Verwechslung von Kauf und Konsum: Paradoxien der spätmodernen Konsumkultur. In: Heidbrink L, Schmidt I, Ahaus B (Hrsg) Die Verantwortung des Konsumenten. Campus, Frankfurt und New York, S 115-132
- Schivelbusch W (2015) Das verzehrende Leben der Dinge. Versuch über die Konsumtion. Hanser, München
- Schrader U (2011) Verbraucherrechte und Verbraucherverantwortung für nachhaltigen Konsum. In: Heidbrink L, Schmidt I, Ahaus B (Hrsg) Die Verantwortung des Konsumenten. Campus, Frankfurt und New York, S 75-92
- Seichter S (2012) Erziehung und Ernährung. Beltz-Juventa, Weinheim und Basel
- Sorgo G (2006) Abendmahl in Teufels Küche. Über die Mysterien der Warenwelt. Styria, Wien, Graz und Klagenfurt
- James LW, Melissa LC (Hrsg) (2005): The Cultural Politics of Food and Eating. Blackwell, Oxford

Kapitel I

Essen in Bildungsinstitutionen

Sozialisierungen am Mittagstisch

Ethnografische Anmerkungen zum Essen in der Schule

Lotte Rose, Rhea Seehaus und Katharina Schneider

Mit der Etablierung der Ganztagschulen in Deutschland wird das Mittagessen in der Schule zunehmend Normalität. Hierbei profilieren sich derzeit Ökotrophologie, Gesundheitswissenschaften, Agrarwissenschaften und Marktforschung als hegemoniale Fachakteure (Rose 2012). Gar keine oder bestenfalls eine Nebenrolle spielen bislang Erziehungswissenschaften und Sozialpädagogik. Ihre Expertise wird zwar stellenweise angefragt und bei der praktischen Steuerung des Schulessens auch ganz unmittelbar genutzt, wenn Jugendarbeit oder anderweitige erzieherische Fachkräfte in der Schulmensa als ‚Wächter‘ eingesetzt werden. Dennoch ist das Schulessen bislang nicht expliziter Gegenstand der Pädagogik – wie dies auch ganz allgemein für das Essen in öffentlichen sozialen Einrichtungen gilt (Rose und Sturzenhecker 2009).

Der aktuelle Diskurs zum Schulessen weist drei Merkmale auf. Erstens setzt die entsprechende Forschung vor allem standardisierte Befragungsdesigns als die klassischen Instrumente der Marktforschung ein. Zweitens kreist sie vor allem um die Qualität des unmittelbaren Essensangebotes und die Verbesserung der Kundenzufriedenheit. Drittens ist der Diskurs massiv aufgeladen mit normativen und teleologischen Verzweckungsabsichten: Das Schulessen soll einen Beitrag zur Gesundheitserziehung leisten, die Leistungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler, ihr Sozialverhalten und ihre Kommunikationsfähigkeit fördern und das Schulklima verbessern (DGE et al. 2007, S. 6f.). Man beschäftigt sich also vor allem damit, was sein *soll* und weniger mit dem, was *ist*. Wie sich das Mittagessen tagtäglich praktisch vollzieht, was Schüler und andere Akteure hier genau tun – dies ist kaum im Forschungsfokus. Die Ansätze einer qualitativen praxeologischen Essensforschung sind noch selten und dann in erster Linie auf das private Essen gerichtet (Audehm 2007). Es liegen zwar qualitative Studien zur Mahlzeit in pädagogischen Institutionen vor, jedoch nur als Aufsätze oder ‚Graue Papiere‘ mit explorativem

Charakter.¹ Untersuchungsorte sind Kindergarten, Jugendhäuser und Heime, die Schule fehlt hier noch weitestgehend.²

Vor diesem Hintergrund wurden im Rahmen eines qualitativen Forschungsprojektes³ teilnehmende Beobachtungen zum Mittagessen in Grundschulen und weiterführenden Schulen durchgeführt. Für die Kinder der ersten Klassenstufen findet eine betreute Mahlzeit statt, für die älteren Schülerinnen und Schüler gibt es das Mensa-Angebot. Das Forschungsdesign basiert auf dem Konzept ethnografischer Feldforschung, das in den letzten Jahren in den Erziehungswissenschaften als ein Verfahren an Bedeutung gewinnt, das kind- und alltagsbezogene Forschungszugänge zur pädagogischen Praxis und damit neuartige Erkenntnisse zu Erziehungsereignissen ermöglicht (Hünersdorf 2008; Heinzel 2010). Das Forschungsprojekt zum Schulessen knüpft hier an, indem es gezielt die Mittagsmahlzeit als pädagogischen Raum in den Blick nimmt. Im Nachfolgenden wird eine qualitative Fallstudie zu den Vorgängen beim betreuten Mittagessen an einer ausgewählten Schule vorgelegt.

1 Kulisse des Mittagessens

Das Essen in der hier untersuchten Schule wird von einem Caterer angeliefert. Die Kinder der Klassenstufen 1 und 2 essen in drei unmittelbar aufeinanderfolgenden Essensgruppen mit jeweils etwa 12-17 Personen. Diese Gruppen sind aufgrund unterschiedlicher Essensanmeldungen und Termine der Kinder vor und nach dem Essen täglich anders zusammen gesetzt. Jede Gruppe hat etwa 30 Minuten Zeit für das Essen und wird von einer Fachkraft betreut, die gemeinsam mit den Kindern isst. Diese Fachkräfte sind pädagogisch qualifiziert und auch in der schulischen Nachmittagsbetreuung tätig. Im Raum dominieren zwei große Speisetafeln, die aus mehreren Holztischen zusammengestellt und von Holzstühlen umringt sind. An einem Waschbecken im Raum reinigen die Kinder vor dem Essen ihre Hände. An den Wänden hängen handgemalte Bilder und Plakate, die im weitesten Sinne

-
- 1 vgl. verschiedene Beiträge in Rose und Sturzenhecker (2009), Mohn und Müller-Hebenstreit (2007), Rose und Schulz (2007), Schulz (2010), Zörner und Behnisch (2010).
 - 2 Als Ausnahme ist hier der Beitrag von Hoffmann (2011) zu nennen.
 - 3 Das Forschungsprojekt „Doing Gender und Doing Diversity am Mittagstisch. Eine Untersuchung von Verpflegungssituationen in pädagogischen Einrichtungen“ wurde 2011-2012 vom Hessischen Ministerium für Wissenschaft und Kunst gefördert und ist an der FH Frankfurt am Main angesiedelt.

das Essen thematisieren. Auf einem Servierwagen stehen Geschirr, Besteck und Speisen in Schüsseln bereit.

Am Kopfende der einen Tischartel sitzt die Betreuungskraft. An der anderen Tischartel speisen die Kinder ohne eine erwachsene Person. Die Kinder können sich frei platzieren, sofern nicht die Betreuungskraft einzelnen von ihnen bestimmte Sitzplätze zuordnet. Sie decken selbst ihren eigenen Essplatz. Ein Plakat an der Wand zeigt die richtige Gedeckordnung, die von der Betreuungskraft überprüft wird. Es wird immer von tiefen Tellern gegessen. Das Essgeschirr ist aus Steingut.

Wenn alle Kinder vor ihren Tellern am Tisch sitzen, findet die „stille Minute“ statt, in der niemand sprechen darf. Ein anschließend gemeinsam gesprochener Reim eröffnet dann die Mahlzeit. Jedes Kind kann sich von den auf dem Tisch stehenden Speisen selbständig nehmen, manchmal werden von der Betreuungskraft dazu Mengenangaben vorgegeben. Es besteht keine Essensverpflichtung. Die Mahlzeit besteht aus einem Hauptgang und einem Nachtisch. Als Getränk steht Wasser in Karaffen bereit. Wenn die Kinder mit der Hauptspeise fertig sind, müssen sie ihre benutzten Teller und Besteck auf einem Servierwagen abstellen. Übrig gebliebenes Essen wird auf einem „Resteteller“ gesammelt. Danach werden die Tische für den Nachtisch gedeckt. Zu dieser Speise werden von der Betreuungskraft immer Mengenvorgaben gemacht. Nachtisch darf auch gegessen werden, wenn von der Hauptspeise kaum etwas oder nichts genommen wurde. Nach Beendigung des Nachtisches muss jedes Kind seinen Platz abräumen und reinigen. Hierfür steht ein kleiner Eimer mit Wasser und einem Putzlappen bereit. Danach müssen die Kinder am Tisch warten, bis die Fachkraft der Gruppe die Erlaubnis zum Verlassen des Raums gibt.

2 Tische, Stühle, Gabeln, Teller – die Ordnung durch die Dinge

Der durch das Mobiliar „auferlegte Raum“ (Parmentier 1979, S.115) ordnet die Kinder nicht nur räumlich an den beiden Tischen in zwei überschaubaren Feldern an, sondern reguliert auch ihre Körper, wie der folgende Protokollauschnitt zeigt.

„Als ich versuche, den Stuhl unter dem Tisch herauszuziehen, bin ich verwundet, wie schwer er ist. Ich vermute, etwas ganz Schweres liegt auf dem Stuhl, merke dann jedoch, dass der Stuhl ein enormes Eigengewicht hat. Er besteht aus einer runden Holzsitzplatte, vier roten Metallfüßen sowie einer Holzlehne, die ebenfalls mit einer Metallstange befestigt ist. Als ich darauf sitze, fällt mir

auf, dass es kaum möglich ist, zu kippen, ihn ruckartig umher zu schieben, oder von einer zur anderen Seite zu ruckeln.“

Durch die Massivität und das Gewicht des Stuhls wird die Bewegungsfreiheit jedes sitzenden Kindes erheblich eingeschränkt und die Gruppe auf diese Weise ‚ruhig gestellt‘. Die Möbel ordnen und disziplinieren die kindlichen Körper im Raum, setzen sie gewissermaßen fest und helfen bei der Herstellung einer (sozialen) Ordnung im Raum: Die Stühle werden zu ‚Gehilfen‘ der Betreuungskraft und potentielle Erziehungsabsichten werden (un)bewusst „an Dinge delegiert“ (Nohl 2011, S. 9).

Auch die allgemein und an der untersuchten Schule ebenfalls übliche Nutzung von Tellern zum Essen lässt sich als Ordnungspraxis verstehen. Sie sorgt dafür, dass die Körper der Essenden räumlich voneinander getrennt, die gemeinsame Speise in Einzelportionen aufgeteilt und zum sicheren persönlichen Besitz der einzelnen Esser wird. Dies entschärft die Nahrungskonkurrenz. Simmel bezeichnet deshalb den Teller als „individualistisches Gebilde“ (Simmel 2009, S. 158). Einerseits parzelliert es die Essenden am Tisch, andererseits reiht es jedoch jedes Individuum, durch die gleichartige Gestaltung der Teller, wieder in die „höhere formale Gemeinsamkeit“ (ebd.) ein.

Die „sozialräumlichen Strukturen“ (Liegle 2003, S. 22) wirken jedoch nicht nur solcherart begrenzend, sondern können in Bezug auf die Akteure auch einen „Aufforderungscharakter“ (ebd.) entwickeln: Das Plakat beispielsweise, auf dem ein eingedeckter Sitzplatz zu sehen ist, ermahnt die Kinder Teller, Besteck und Zubehör in der ‚richtigen‘ Matrix zu arrangieren:⁴ Glas und Messer sind rechts, Gabel und Serviette links vom Teller anzuordnen, der Dessertlöffel wird oberhalb des Tellers platziert, mit dem Stiel nach rechts zeigend. Eingelagert ist in dieser Matrix der Benutzungskodex der Rechtshändigkeit. Dieser Sittenstandard, der Linkshändern das Essen erschwert, ist umso erstaunlicher, als die zwangsweisen Umerziehungsprozeduren von linkshändigen Kindern beim Schreibenlernen in der Schule weitestgehend abgeschafft wurden – beim Mittagessen reproduziert jedoch der ‚sanfte Zwang‘ der Besteckordnung die alte Hegemonialität der Rechtshändigkeit.

Einer näheren Betrachtung sind auch die jeden Tag und für alle Speisen verwendeten *tiefen* Teller wert. Immer wieder finden sich Protokollszenen wie diese:

„Felix müht sich tapfer mit Messer und Gabel ab, es gelingt ihm jedoch kaum, in dem tiefen Teller zu schneiden.“

4 Eine der drei Betreuungskräfte hat die Kontrolle der jeweiligen Gedecke zusätzlich als festen Bestandteil des Mittagessens etabliert, indem sie das richtige Eindecken positiv sanktioniert.

Der hohe Rand des Tellers hilft, dass beim Hantieren auf dem Teller Speisematerial nicht so leicht vom Teller auf den Tisch fällt und diesen verschmutzt. Dieser Gewinn für Ordnung und Sauberkeit auf dem Tisch hat jedoch den Preis, dass die Kinder Mühe haben, die Speisen auf dem Teller mit dem vorhandenen Werkzeug so aufzubereiten, dass sie sie zum Mund führen können. Der tiefe Teller erweist sich für die Kinder als ‚Falle‘: Er soll sie bei Ungeschicktheiten vor größeren Malheuren schützen, gleichzeitig vergrößert er jedoch genau das Risiko für diese.

3 Leisezeichen und Leisetrommel – Ordnung durch Gesten

Die Betreuungskräfte setzen zwei verschiedene Regulierungsgesten beim Mittagessen ein: Leisezeichen und Leisetrommel. Für das Leisezeichen wird der Zeigefinger einer Hand an die geschlossenen Lippen gelegt, während die andere Hand mit geschlossener Handfläche und gestrecktem Zeigefinger ungefähr in Gesichtshöhe bzw. knapp über den Kopf gehalten wird. Diese Geste fordert eine Aufmerksamkeitsfokussierung ein, zum einen, weil sie – semiotisch sichtbar, indem der Mund durch den Finger ‚verschlossen‘ wird – signalisiert, dass nicht gesprochen werden soll, und zum anderen, weil sie die schulische Praxis des Meldens zitiert. Das Leisezeichen ist zwar eine stille, jedoch keine stumme Geste, da sie in der Lage ist, eine spezifische Handlung einzufordern und zu kommunizieren. Sie kann deshalb als „sprachliche Handlung“ (Wulf 2011, S. 7) verstanden werden. Das Leisezeichen hat zudem den Charakter einer ‚Kollektivgeste‘: Sie wird zwar von der Betreuungskraft begonnen, im Weiteren funktioniert sie jedoch über das Mitmachen der Kinder. Der Aufforderungscharakter lässt sich damit als ein doppelter verstehen: Zum einen sollen die Kinder der Intention der Geste folgen und ruhig werden, zum anderen sollen sie die Geste selbst am eigenen Körper vollziehen. Das Leisezeichen muss sich quasi als ‚stille Botschaft‘ von Kind zu Kind bewegen und von allen mitgetragen werden – jedes Kind unterwirft sich damit aktiv den in der Geste kommunizierten Anrufungen und bestätigt die „Autoritätsansprüche“ (Kellermann und Wulf 2011, S. 82) der Betreuungskraft. Der Vollzug am eigenen Körper hat zudem den Effekt, dass auch die Körper der Kinder ‚stillgestellt‘ werden. Darüber hinaus ist die Geste Instrument der Vergemeinschaftung: Alle Kinder sind im gemeinsamen, mimetischen Nachvollzug der Geste als Gruppe vereint und zentriert. Gleichwohl birgt dies Risiken: Wer nicht schnell genug auf die Aufforderung reagiert und die gewünschte Geste zeigt, dem drohen Sanktionen.

Die Bedienung der Leisetrommel kann demgegenüber als abstrakte Geste verstanden werden. Die „Leisetrommel“ ist ein runder Holzrahmen, der mit Membranen bespannt ist. Im Hohlraum befinden sich Metallkügelchen, die bei Bewegung der Trommel ein regenähnliches, lautes Geräusch verursachen. Diese Geste wird genutzt, um Ruhe herzustellen. Es wird so lange und gegebenenfalls in gesteigerter Lautstärke das Geräusch erzeugt, bis alle Kinder mehr oder weniger leise sind. Was die Kinder zu tun haben, ist auf der Zeichenebene nicht unmittelbar erkennbar. Es muss vielmehr als Bedeutung der Akustik dekodiert werden – und zitiert damit den Unterrichtskontext, in dem Töne, wie das Pausenklingeln, auch als Signalgeber eingesetzt werden. Hierzu müssen alle Beteiligten auf einen gemeinsam geteilten Zeichen- bzw. Bedeutungsvorrat rekurren (Wulf 2011, S. 11).

Beide Gesten werden aktiviert, um entweder Phasenwechsel des Mittagessens, z. B. vom Hauptgang zum Nachtisch, anzuzeigen oder – und dies ist häufiger der Fall – um Unruhe, die durch laute Gespräche, Konflikte oder Übermut entsteht, einzudämmen. Ihr Anliegen wie auch ihr Effekt sind die kindlichen Individualisierungsbewegungen aufzuhalten und die Kinder erneut in die große (Tisch-) Gemeinschaft zu überführen.

4 Choreographie von Phasen, Zeiten, Übergängen – die Ordnung des Ablaufs

Das Schulessen vollzieht sich aufgrund der ‚Schichtung‘ der drei Essensgruppen unter hohem Zeitdruck. Zu bewältigen ist dies nur aufgrund eines straffen Zeitregimes, das gewissermaßen in den (Körpern der) Kindern verankert wird und routinisiert abrufbar ist.

Von allen drei Betreuungskräften, die beim Mittagessen eingesetzt sind, wird (mit geringen Abweichungen) eine zeitlich, räumlich und akteursmäßig fein abgestimmte Choreographie eingehalten. Die Ouvertüre stellt das Ankommen im Speiseraum dar. Sie organisiert den Übergang von der Unterrichts- bzw. Pausensituation zum Essen. Diese Phase ist durch ein hohes Maß an Bewegung und Dezentriertheit gekennzeichnet: Die Kinder sind damit beschäftigt, ihre Sitzplätze auszuhandeln, sich die Hände zu waschen, Platz zu nehmen und, sobald sie am Tisch sitzen, mit dem herumgereichten Besteck und Geschirr den eigenen Platz vorzubereiten. Diese Übergangsphase wird mit einem besonderen Signal abgeschlossen: Wenn alle Kinder vor ihren Tellern am Tisch sitzen, ruft die Betreuungskraft zur ‚Stillen Minute‘ auf – einem der Unterrichtspraxis entlehnten Ritual (Friedrichs 2009, S. 116), bei dem nicht gesprochen werden darf. Es wird zwar von der Betreuungskraft angekündigt,

Start und Ende der ‚Stillen Minute‘ ruft jedoch ein von der Betreuungskraft ausgewähltes Kind aus. Das Ritual markiert nicht nur die nahende Mahlzeiteröffnung, sondern zentriert und diszipliniert auch die Kindergruppe. Die Kinder müssen ihre Triebe unter Kontrolle bringen und sich auf eine kollektive und synchrone Taktung einstellen. Es ist nicht erlaubt, sich an den Tisch zu setzen und umgehend nach dem Essen zu greifen – egal wie groß der Hunger ist. Vielmehr müssen die Kinder die zeitliche Verzögerung aushalten, die die ‚Stille Minute‘ mit sich bringt, um dann zeitgleich das Essen aufnehmen zu können.

In der Durchführung lassen sich Parallelen zur Praxis des Tischgebets erkennen, das in ähnlicher Weise die Mitglieder einer Tischgemeinschaft vor dem Essen versammelt und innerlich auf das anschließende gemeinsame Tun ausrichtet. Dennoch gelingt dies in der Stillen Minute nur unvollständig, wie viele Protokolle zeigen:

„Als die Stille Minute beginnt, ist an dem Tisch viel Bewegung zu sehen: Füße werden geschlenkert, es wird sich gegenseitig durch die Haare gewuschelt, Blicke zur Nachbarin oder zum anderen Tisch geworfen.“

Während das Gebet den Essenden ein kontemplatives Beschäftigungsangebot macht – i. d. R. thematisiert es die Dankbarkeit für das Essen –, lässt sich für die Stille Minute völlige inhaltliche Leere verzeichnen. Die Kinder erhalten gerade keine Möglichkeit, sich gedanklich zu zentrieren und damit auch die eigenen Triebimpulse unter Kontrolle zu bringen. Vielmehr wird die kaum zu erfüllende Anforderung gestellt, geistig und körperlich nichts zu tun. Die Körperbewegungen, Blickgespräche und leisen, kaum zu vernehmenden Geräusche lassen sich deshalb als „Widerstandsrituale“ (Gebauer und Wulf 1998, S. 126) verstehen, mit denen die Kinder nicht nur versuchen, die Leere zu füllen, sondern auch, sich gegen den disziplinierenden Zugriff des Rituals zu behaupten. Die Stille Minute entfaltet damit zwei Vollzugsebenen: Sie wird zu einem ‚äußerlich‘ gemeinsam zu vollziehenden Ritual, das jedoch ‚innerlich‘ höchst individualisiert abläuft – und von den Kindern damit in seiner rituellen Funktion gewissermaßen ‚unterwandert‘ wird.

Im Rahmen der Choreographie der Mahlzeit übernimmt die Stille Minute neben der körperlichen Disziplinierung die Funktion der (zeitlichen) Synchronisation und Gruppenzentrierung: Es wird sichergestellt, dass alle Kinder auf den im Anschluss folgenden Hauptgang eingerichtet sind und ein gemeinsamer Essensbeginn gewährleistet ist – sie „erzeugt“ (Wulf 2011, S. 7) gewissermaßen die Tischgemeinschaft und verankert die Zeitordnung des Mittagessens im Körper der Kinder.

Die Stille Minute wird von dem gewählten Kind mit den Worten „Die Stille Minute endet jetzt“ beendet, um umgehend ein weiteres Ritual folgen zu lassen: Zu dem gemeinsam gesprochenen Satz „Guten Appetit Frau Schmid, Pommes Frites

gibt's nicht“ fassen sich Kinder und Betreuungskraft an den Händen und bewegen diese mehrmals rhythmisch auf und ab. Gestik und gemeinsames Sprechen zitieren ebenfalls ein Tischgebet – wenn auch in banalisierter und infantilisierte Weise. Gleichzeitig stellt der Essensspruch jedoch auch ein vergemeinschaftendes Ritual dar: Die TeilnehmerInnen des Mittagessens sind im zeit- und formgleichen mimetischen Vollzug verbunden und synchronisiert, zusätzlich werden (möglicherweise zeitraubende) individuelle ‚Guten Appetit‘-Wünsche der Kinder gebündelt.

Nach diesem Auftakt des Essens muss nun dafür gesorgt werden, dass die Mahlzeit in der zur Verfügung stehenden Zeit abgeschlossen wird. Der Hauptgang findet ein fließendes Ende, indem die Betreuungskraft jene Kinder, die ihre Teller leer gegessen haben, auffordert, diese wegzuräumen. Diese immer wiederkehrende Ansage, die eigentlich nur an die Kinder gerichtet ist, die bereits fertig gegessen haben, wirkt zugleich auf die noch essenden Kinder als Aufforderung, ihrerseits den Hauptgang zügig zu beenden. So finden sich in den Protokollen häufiger die Beschreibungen, dass sie sich noch schnell etwas in den Mund „stopfen“ oder „hastig“ ihren Teller leer essen.

Mit der ersten Ansage, dass das Geschirr abgeräumt werden soll, zerfällt die Tischgemeinschaft rasant: Während manche Kinder noch essen, räumen andere ihren Teller weg, wischen ihren Essplatz sauber, decken die Schälchen für den Nachtisch oder warten. Sind alle Kinder fertig mit der Hauptspeise und die Plätze für den Nachtisch neu eingedeckt, läutet die Betreuungskraft den Übergang zum Nachtisch ein.

„Die Betreuungskraft macht das ‚Leisezeichen‘. Sie hält dabei einen Zeigefinger vor die geschlossenen Lippen und streckt einen Arm in die Höhe. Als erster steigt Finn, danach Viviane ein, nach und nach folgen die anderen Kinder bis Ruhe im Raum herrscht. Es gäbe heute so viel Nachtisch, dass sich jedes Kind vorab schon mal drei Löffel nehmen könnte, erklärt die Betreuungskraft.“

Die zuvor dezentrierte Situation wird durch diese Geste⁵ wieder zentriert, die zerfallene Gruppe wieder synchronisiert. Das Leisezeichen führt einen „rituell inszenierten Phasenwechsel“ (Kellermann und Wulf 2011, S. 41) ein, nach dem sich die Gruppe gemeinschaftlich dem Nachtisch widmet. Der Abschluss des Nachtischs vollzieht sich dann in gleicher Weise wie der des Hauptgangs: Die Kinder, die fertig sind, werden umgehend aufgefordert, ihre Nachtschälchen abzuräumen und

5 Nicht bei jedem Mittagessen wird diese Geste benutzt, um die Zäsur zu markieren. Manchmal wird auch die Leisetrommel eingesetzt oder einfach eine sehr laute Ansage gemacht.

den Tisch abzuwischen. Sind alle Kinder fertig, verlässt die Gruppe gemeinsam den Essensraum. Die mehrfachen ritualisierten Phasenwechsel während der Mahlzeit sorgen dafür, dass das Mittagessen angesichts der knapp bemessenen Zeit zügig vollzogen werden kann.

5 Ordnung der Speisen

Das Schulessen besteht aus Haupt- und Nachspeise. Damit folgt es dem klassischen bürgerlichen Festtagsmodell und ‚veralltäglicht‘ und demokratisiert es gleichzeitig (Schwendter 1995, S. 54ff.). Zudem ordnet es Speisen qualitativ und zeitlich an. Es definiert den kulinarischen Charakter der Hauptspeise – salzig, deftig, sättigend – und der Nachspeise – süß-genüssliche Beigabe. Es bringt beide Mahlzeitenkomponenten auch in eine zeitliche Reihenfolge.

Der Nachtisch folgt einem ganz eigenen Skript, das sich deutlich von dem des Hauptgangs unterscheidet. Während die Hauptspeise als relativ profanes Ereignis erscheint, wird der Nachtisch demonstrativ als besonderes Spektakel inszeniert. Im Folgenden fokussieren wir deshalb den Nachtisch. Anders als bei der Hauptspeise gibt es bei der Nachspeise *immer* die Ansage der Betreuungskraft zu der erlaubten Mengendosis, die die Kinder nehmen dürfen. Dies fungiert im Sinne einer zeitlichen Taktung als ‚Startschuss‘ für die Eröffnung der Nachtischphase, es schafft aber auch eine spezifische Stimmungskulisse für den Nachtisch. Er wird als knappes und begehrtes Gut inszeniert, wie das folgende Beispiel zeigt:

„Die Betreuungskraft erklärt, es gäbe heute so viel Nachtisch, dass sich jedes Kind vorab schon mal drei Löffel nehmen könnte, verteilt dann je zwei Schalen voll Schokopudding auf jeder Tafel. Mit Blick auf den Inhalt der Schüssel erklärt sie dann, dass sich jedes Kind noch zwei Löffel Pudding nehmen dürfe.“

Obwohl der Nachtisch also in ausreichender Menge vorhanden ist, dosiert ihn die Betreuungskraft zunächst auf nur „drei Löffel“ pro Esser. Der übrig gebliebene Pudding wird wiederum präzise dosiert. Dass der Pudding zweimal verteilt werden konnte, zeigt an, dass er in ausreichender Menge vorhanden war. Von daher wäre eine Mengenregelung vermutlich nicht unbedingt erforderlich gewesen. Dennoch erfüllt sie offensichtlich eine wichtige rituelle Funktion.

Indem die Verteilung des Nachtisches standardmäßig akribisch geregelt wird, wird seine Begehrlichkeit bestätigt wie auch erzeugt. Es wird systematisch der Eindruck geschaffen, dass nicht genug für alle da sein könnte. Der Nachtisch wird

damit zur Konfliktspeise, die ‚Futterneid‘ untereinander schürt. Zudem manifestiert sich in diesem Ritual eindrucksvoll die erwachsene ‚Hoheitsmacht‘. Es ist schließlich die Betreuungskraft, der die Ausgabe des Nachtischs als ‚Gatekeeper‘ unangefochten obliegt.

Die Kinder greifen die Inszenierungsvorlage der Betreuungskraft auf und führen sie ganz im Sinne des Skriptes fort. Sie ‚bewachen‘ gemeinsam den Nachtisch und das Einhalten der vorgegebenen Menge.

„Christian und Oskar beginnen und schöpfen sich je drei Löffel Pudding in ihre Schälchen, werden dabei kritisch und ungeduldig zugleich von den anderen Kindern beobachtet. Sie zählen laut jeden Löffel Pudding mit, den Christian und Oskar nehmen. ‚Ey, du hast fast die ganze helle Soße weggemacht!‘, ermahnt Julia Oskar, als dieser ihr die Schüssel Pudding reicht. ‚Jetzt ist kein Vanille mehr da!‘, schimpft sie.“

Alle Kinderaugen sind darauf gerichtet, dass das ausgegebene Gleichverteilungsgebot eingehalten wird. Damit entsteht eine Situation hoch verdichteter sozialer Kontrolle in der Peergroup: Als Oskar sich in Julias Augen zu viel Soße genommen hat, wird er von dieser gemaßregelt. Sie klagt das Solidaritätsprinzip ein, wonach für jedes Kind ausreichend Pudding und Soße vorhanden sein sollen. Eine andere Szene zeigt eine andere Konfliktsituation um den Nachtisch:

„Sandra konzentriert sich auf die Schüssel und rührt mit dem großen Löffel die Vanillesoße, die oben auf dem Pudding liegt, unter. Sie wird umgehend von Emily zurechtgewiesen, dass sie es nicht so verrühren solle, es gäbe schließlich auch Kinder, die ‚keine Vanille‘ wollten.“

Wieder erweist sich die gerechte Verteilung des Nachtisches als diffizile Angelegenheit und Konflikthanlass: Sandra praktiziert eine Technik, die dafür sorgt, dass die Soße gleichmäßig im Pudding verteilt ist und so jeder etwas davon bekommt. Gleichwohl stößt dies bei Emily auf Kritik, denn die Vermischung verunmöglicht es den Kindern je nach Geschmacksvorliebe nur eine Komponente des Nachtisches zu nehmen.

Der Nachtisch vollzieht sich anders als die Hauptspeise als enorm spannungsreiches und konkurrenzgeladenes Geschehen. So verwundert es nicht, dass wir auch hier häufig das eilige Verzehren der Speise beobachten konnten:

„Oskar und Julia greifen schnell zur Puddingschüssel und kommen dem Angebot der Betreuungskraft nach: Beide nehmen sich zwei Löffel Pudding, die sie schnell löffelnd verspeisen.“

Im Unterschied zur Hauptspeise zeigt sich der Nachtisch als Raum, in dem von den Kindern offen und zahlreich ungezügelter Essensgier an den Tag gelegt wird. Während ihnen ansonsten ein hohes Maß an Triebdämpfung abverlangt wird, finden sie zum Essensabschluss eine Arena, in der relativ ungezügelter Triebhaftigkeit ausagiert werden kann. Und vielleicht ist gerade dies der versteckte soziale Sinn der Nachtisch-Inszenierung: Entlastung von den Auflagen zivilisiert-gemäßigten Essens in einem von den Betreuungskräften geschaffenen Spiel um Nahrungskonkurrenz.

Gleichwohl ist dieses Spiel letztlich ein doppelseitiges: Es erlaubt aggressive Affekte, erzwingt aber dennoch permanent Triebkontrolle. Schließlich ist das Gleichverteilungsgebot des Nachtischs im Sinne des Solidaritätsprinzips einzuhalten, auch wird angesichts der kleinen Nachtischportionen, die stufenweise gestattet werden, eine erhebliche Mäßigung der Gier abgefordert. Diese normativen Rahmungen scheinen dabei in mehrfacher Weise funktional zu sein: Sie gewährleisten einen reibungslosen ‚Nahrungsfluss‘ am Tisch mit möglichst kurzer Wartezeit für die Kinder. Es werden tatsächlich Verteilungsgerechtigkeit sichergestellt und Konflikte reduziert. Zudem sorgen sie zum Abschluss der Mahlzeit noch einmal für eine spannungsgeladene Klimax und eine hochgradige Zentrierung der Tischgemeinschaft, bevor sie anschließend endgültig auseinanderfällt.

6 Ordnungshüter und Ordnungssaboteure

Bei der Herstellung der Ordnung der Mahlzeit übernehmen die verschiedenen menschlichen Akteure des Schullebens unterschiedliche Rollen. Als Ordnungshüter agieren an vorderster Front die mit den Kindern essenden Erwachsenen. Sie geben Verhaltensnormen vor, takten den Ablauf, intervenieren und sanktionieren bei Störungen. Gleichzeitig werden sie von den Kindern fortwährend in dieser Funktion explizit angefragt. Die Kinder wenden sich bei Verhaltensunsicherheiten an sie: Sie fragen bei den Betreuungskräften nach den erlaubten Portionsmengen, holen sich bei ihnen die Erlaubnis zum Nachschlag oder auch zu anderen Tätigkeiten, sie suchen bei ihnen Informationen zu den Speiseinhalten, insbesondere wenn es um die Klärung der Frage geht, ob das Essen Schweinefleisch enthält, sie weisen die Betreuungskräfte darauf hin, wenn andere Kinder Regeln verletzen und informieren sie schließlich auch zu eigenen Vorhaben, wenn sie z. B. von einer Speise

nichts essen wollen. Die erwachsene Regulierungsmacht ist also eine wechselseitige Co-Produktion. Die Betreuungskräfte beanspruchen sie offensiv gegenüber den Kindern, gleichwohl weisen die Kinder ihnen diese auch selbst aktiv zu.

Dieses Interaktionsskript erzeugt eine eindeutige hierarchische Generationendifferenz. Auch wenn die Kinder stellenweise selbst Fehlverhalten am Tisch ahnden, obliegt die Herstellung und Sicherung der Tischordnung letzten Endes doch den Erwachsenen. An dieser Aufgabe sind nicht alle Mitglieder der Tischgemeinschaft in gleicher Weise beteiligt, sondern sie ist exklusive Verantwortung einzelner exponierter Personen. Diese distinktive Struktur ist selbstverständlich und unangefochten. Selbst dann, wenn Kinder spielerisch die erwachsene Wächterfunktion übernehmen, was zeitweise an dem Tisch, an dem keine Betreuungskraft sitzt, zu beobachten war, tun sie dies genau wieder in dieser hierarchischen Struktur: Ein Kind übernimmt die ‚sanktionierende Erwachsenenrolle‘, die anderen agieren als ‚Kinder‘.

Den erwachsenen Ordnungshütern stehen die Kinder als Ordnungssaboteure gegenüber. Diese binäre Anordnung und Funktionsteilung hält letztlich das Ordnungsgeschehen am Mittagstisch aufrecht und legitimiert es. Weil Kinder in dieser sozialen Matrix die noch-zu-Sozialisierenden sind, bedarf es der erwachsenen Regulation; und weil es die erwachsene Regulation gibt, bedarf es der Kinder mit unangepasstem Verhalten.

Hierbei offenbart sich jedoch eine beachtenswerte Geschlechterdifferenz. Die Position der Sittenverletzer übernehmen mit besonderer Intensität einzelne Jungen. Zumindest weisen sämtliche ethnografische Szenen, in denen es zu harten Sanktionen von Seiten der Betreuungskräfte kommt, wie z. B. Redeverbote, Platzverweise oder das Umsetzen auf einen anderen Platz, ausschließlich Jungen als Protagonisten auf. Und auch bei den Szenen mit moderateren Zurechtweisungen dominieren zahlenmäßig Jungen. Normative Abweichung, die zunächst Konstitutionsmerkmal der Kindlichkeit ist, erweist sich ebenso sehr als Feld des Doing Gender, genauer: des Doing Masculinity, wenn es vornehmlich *männliche* Kinder sind, die Normen nicht entsprechen und als solche von Erwachsenen identifiziert und sanktioniert werden.

Bei den Inszenierungen ‚störender‘ Auffälligkeit durch Jungen, die jedoch nicht von Erwachsenen geahndet werden, nimmt die ‚Fressgier‘ eine besondere Stellung ein. Es sind Jungen – und niemals Mädchen –, die mit viel Vergnügen vor dem kindlichen Publikum am Tisch sich selbst als grenzenlose Esser in Szene setzen, wie in dieser Szene:

„Fleming insistiert: ‚Ich hab schon schweren Durst.‘ Dann bläst er die Backen auf und hält mit einem letzten, laut hörbaren Schnaufen die Luft an. Die Betreuungskraft weist ihn streng zurecht. ‚Oh, Fleming‘, sagt sie mit Nachdruck.