

Marc Tull

Essen in Kindertages- einrichtungen und Grundschulen

Eine ethnographische Studie
zur Inszenierung von
Frühstücken und Mittagessen



Springer VS

Essen in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen

Marc Tull

Essen in Kindertages- einrichtungen und Grundschulen

Eine ethnographische Studie
zur Inszenierung von
Frühstücken und Mittagessen

 Springer VS

Marc Tull
Fachbereich I Erziehungs- und
Bildungswissenschaften
Universität Trier
Trier, Deutschland

Dissertation an der Universität Trier, 2018

ISBN 978-3-658-24959-5 ISBN 978-3-658-24960-1 (eBook)
<https://doi.org/10.1007/978-3-658-24960-1>

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 GmbH, ein Teil von Springer Nature 2019

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. Der Verlag bleibt im Hinblick auf geografische Zuordnungen und Gebietsbezeichnungen in veröffentlichten Karten und Institutionsadressen neutral.

Springer VS ist ein Imprint der eingetragenen Gesellschaft Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH und ist ein Teil von Springer Nature

Die Anschrift der Gesellschaft ist: Abraham-Lincoln-Str. 46, 65189 Wiesbaden, Germany

Danksagung

Diese Arbeit wurde als Dissertation vom Fachbereich I der Universität Trier im Fach Erziehungswissenschaft angenommen und von Prof. Dr. Birgit Althans, Prof. Dr. Stefan Köngeter sowie Prof. Dr. Philipp Sandermann begutachtet.

Ich bin sehr froh, dass ich meine Gutachterin und meine beiden Gutachter im Rahmen dieser Dissertation nur mit geistiger Nahrung versorgen musste, denn hätten sie wirklich auf etwas zu essen gewartet, wären sie in der Zwischenzeit ziemlich sicher verhungert. Ich danke Euch für die Geduld und die nicht endende Unterstützung. Ihr habt mit vielen anderen Menschen dafür gesorgt, dass mir der Appetit beim Schreiben dieser Arbeit nicht vergangen ist.

Ein großer Dank geht auch an:

Tamara Bocks

Marina Swat

Sabine Bollig

Maren Zeller

sowie die Kinder und Mitarbeiter/-innen der beforschten Einrichtungen.

Ich widme diese Arbeit meiner wunderbaren Familie, der ich auf diesem Wege noch einmal besonders für ihre unbeschreibliche Ausdauer und motivierenden Worte danken möchte!

Inhaltsverzeichnis

1 Einladen: Zum Essen in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen	1
2 Zusammenstellen des Rezeptes: Essen als Gegenstand der Forschung	11
2.1 Essen als kultursoziologisches Thema	13
2.2 Essen als pädagogisches Thema.....	19
2.2.1 ...jenseits des Elementar- und Primarbereichs	23
2.2.2 ...diesseits im Elementar- und Primarbereich	32
2.3 Erziehungswissenschaftlicher Forschungsstand und Anschlussmöglich- keiten.....	49
3 Bereitlegen der Kochutensilien: Theoretische Bezugspunkte	57
3.1 Soziale Praktiken	61
3.2 Institution und Organisation.....	65
3.2.1 Institutionstheoretische Bezugspunkte	66
3.2.2 Organisationstheoretische Bezugspunkte	72
3.3 Performatives	80
4 Vorbereiten der Zutaten: Forschungsdesign und Forschungspraxis	93
4.1 Forschungsstrategie: Ethnographie	95
4.2 Forschungssampling: Feldzugang und Anlage der Untersuchung	100
4.3 Datenerhebung: Teilnehmende Beobachtung	103
4.4 Datenauswertung: Strategien und Ziele	106
5 Kochen des Menüs: Analytische Überlegungen und Forschungsfragen	111
6 Vorspeise: Mesoebene der Frühstücke und Mittagessen	123
6.1 Frühstück und Mittagessen der Einrichtung Rosmarin	125
6.2 Frühstück und Mittagessen der Einrichtung Thymian	129
6.3 Frühstück und Mittagessen der Einrichtung Basilikum	133
6.4 Frühstück und Mittagessen der Einrichtung Dill	137
6.5 Frühstück und Mittagessen der Einrichtung Koriander	142

6.6 Frühstück und Mittagessen der Einrichtung Majoran	146
6.7 Frühstück und Mittagessen der Einrichtung Oregano	150
6.8 Zwischenfazit	154
6.8.1 Frühstück	155
6.8.2 Mittagessen	161
7 Hauptspeise: Mikroebene der Frühstücke und Mittagessen	169
7.1 Herstellung und Transformation von räumlichen Arrangements	170
7.1.1 Räumliche Arrangements I: Inszenierung von (Ess-)Tischen	170
7.1.2 Räumliche Arrangements I: Inszenierung von Speisen	212
7.1.3 Räumliche Arrangements II: (Selbst-)Inszenierung von professionellen Akteuren/-innen	249
7.2 Herstellung und Transformation von zeitlichen Arrangements	291
7.2.1 Inszenierung von Kontrollpraktiken	293
7.2.2 Inszenierung von Handwaschpraktiken	305
7.2.3 Inszenierung von Gebetspraktiken	315
7.2.4 Inszenierung von Praktiken des Guten-Appetit-Wünschens	321
8 Nachspeise: Zusammenfassung der Studienergebnisse	331
9 Aufräumen und Abwaschen: Essensangebote als Herausforderung	347
Literatur	357

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Schematische Darstellung des „Ess-Tischs“ beim Frühstück <i>Rosmarin</i>	125
Abbildung 2: Schematische Darstellung der „Ess-Tische“ beim Mittagessen <i>Rosmarin</i>	125
Abbildung 3: Schematische Darstellung der „(Ess-)Tische“ beim Frühstück <i>Thymian</i>	129
Abbildung 4: Schematische Darstellung der „Ess-Tische“ beim Mittagessen <i>Thymian</i>	129
Abbildung 5: Schematische Darstellung des „Ess-Tischs“ beim Frühstück <i>Basilikum</i>	133
Abbildung 6: Schematische Darstellung der „Ess-Tische“ beim Mittagessen <i>Basilikum</i>	133
Abbildung 7: Schematische Darstellung der „Ess-Tische“ beim Frühstück/ Mittagessen <i>Dill</i>	137
Abbildung 8: Schematische Darstellung der „Ess-Tische“ beim Mittagessen <i>Dill</i>	137
Abbildung 9: Schematische Darstellung des „Ess-Tischs“ beim Frühstück <i>Koriander</i>	142
Abbildung 10: Schematische Darstellung der „Ess-Tische“ beim Mittagessen <i>Koriander</i>	142
Abbildung 11: Schematische Darstellung der „Ess-Tische“ beim Frühstück <i>Majoran</i>	147
Abbildung 12: Schematische Darstellung der „Ess-Tische“ beim Mittagessen <i>Majoran</i>	147
Abbildung 13: Schematische Darstellung der „(Ess-)Tische“ beim Frühstück <i>Oregano</i>	150
Abbildung 14: Schematische Darstellung der „Ess-Tische“ beim Mittagessen <i>Oregano</i>	150

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Übersicht Erhebungstage	104
Tabelle 2: Organisationskultur der Einrichtung Rosmarin.....	128
Tabelle 3: Organisationskultur der Einrichtung Thymian.....	132
Tabelle 4: Organisationskultur der Einrichtung Basilikum.....	136
Tabelle 5: Organisationskultur der Einrichtung Dill	140
Tabelle 6: Organisationskultur der Einrichtung Koriander	144
Tabelle 7: Organisationskultur der Einrichtung Majoran.....	148
Tabelle 8: Organisationskultur der Einrichtung Oregano	153
Tabelle 9: Zusammenfassung Inszenierung von (Ess-)Tischen	215
Tabelle 10: Zusammenfassung Inszenierung von Speisen.....	252
Tabelle 11: Zusammenfassung (Selbst-)Inszenierung professioneller Akteu- re/-innen	294
Tabelle 12: Zusammenfassung "Räumliche Arrangements"	343
Tabelle 13: Zusammenfassung "Zeitliche Arrangements"	349



1 Einladen: Zum Essen in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen

Der Alltag eines jeden Menschen ist ganz wesentlich vom Essen und Trinken geprägt, gleichzeitig unterliegt er einer sich stetig ausweitenden Institutionalisierung, die insbesondere das Leben von Kindern betrifft. Bildung, Betreuung und Erziehung werden zunehmend aus Familien in verschiedenste private und öffentliche Einrichtungen ausgelagert. Im Rahmen dieser Entwicklung bauen hierzu-lande Kindertageseinrichtungen ihre Betreuungszeiten immer weiter aus und Schulen gestalten sich in einem wachsenden Umfang von Halbtags- zu Ganztags-schulen um. In der Konsequenz müssen sich schließlich sowohl der Elementar- als auch der Primarbereich mit der Frage des Essens und Trinkens auseinandersetzen. Beginnen die skizzierten Bewegungen mit Blick auf die Kindertageseinrichtungen bereits vor der Jahrtausendwende und liegen auch die Anfänge der Ganztags-schul-reformen schon ungefähr ein Jahrzehnt zurück, kann an dieser Stelle festgehalten werden, dass die Bereitstellung eines Essensangebots, gerade was die Mittagessens-situation anbelangt, für beide Bildungsinstitutionen dennoch als „ein vergleichsweise neues Phänomen“ (Schulz, 2016, S. 32) betrachtet werden kann.¹ (Siehe dazu auch Dietrich, 2016, S. 66.)

Diese Arbeit interessiert sich insbesondere aus erziehungswissenschaftlicher Sicht für die Eigenheiten von Frühstücken und Mittagessen der im Wandel befindlichen Einrichtungen des Elementar- und Primarbereichs und untersucht diese Essens-situationen über einen ethnographischen Zugang.

Der Umgang mit Nahrungsmitteln² sowie Nahrungsmittel an sich sind im Grunde genommen seit der Entstehung (sozial-)pädagogischer Arbeitsfelder konstitutiver Bestandteil. Die grundlegende Ernährungsfrage ist bereits seit der Etablierung der Armenfürsorge im 19. Jahrhundert Gegenstand sozialer Bemühungen um eine

¹ Diese Feststellung bezieht sich auf die Einrichtungen im Regelbetrieb. In der Praxis von Internatschulen oder Ganztags-schuleinrichtungen in der ehemaligen DDR, gehör(t)en sowohl Frühstück-sals auch Mittagessens-situationen seit jeher zum Alltag.

² Auf eine Unterscheidung zwischen Lebensmitteln und Nahrungsmitteln wird in dieser Arbeit verzichtet, da diese Differenzierung keine Relevanz hinsichtlich der bearbeiteten Fragestellungen besitzt. Es wird ausschließlich mit dem Begriff der Nahrungsmittel gearbeitet, wobei in der hiesigen Verwendung des Begriffes immer auch Lebensmittel eingeschlossen sind.

Versorgung von Menschen in Armut. Seitdem stellt sich diese der (sozial-)pädagogischen Praxis unentwegt – und das nicht nur in Phasen grundsätzlicher Nahrungsmittelknappheit wie zu Beginn der Industrialisierung oder in Kriegszeiten. (Rose & Sturzenhecker, 2009b, S. 10ff.; Rose, 2010)

Nach dem Ende des zweiten Weltkrieges und der anschließenden Gewährleistung eines ausreichenden Nahrungsmittelangebotes rückt neben dem bis dato dominanten Versorgungsaspekt verstärkt der Umgang der Bevölkerung mit den vorhandenen Nahrungsmitteln in den Blick (sozial-)pädagogischer Arbeit. In diesem Zusammenhang entdeckt die (sozial-)pädagogische Praxis die Herausforderung einer gesunden Ernährungsweise als zusätzliche Aufgabe. Beratungsstellen, beispielsweise aber auch Frauenarbeit oder Gemeinweseninitiativen, wenden sich den Problematiken der Fehlernährung beziehungsweise der Gesundheitsförderung im Hinblick auf Ernährung zu und machen so die Themen Essen und Trinken zu einem bedeutenden Aspekt ihrer Angebote. (Rose & Sturzenhecker, 2009b, S. 10ff.; Rose, 2010; Barlösius, 2011, S. 246 f.)

Neben der inhaltlichen Auseinandersetzung mit diesem Gegenstand werden Essen und Trinken in Einrichtungen der offenen Kinder- und Jugendarbeit oder bei Angeboten der Sozialpädagogischen Familienhilfe konkret, wenn vor Ort gekocht, gegessen und getrunken wird. Es werden Ernährungssituationen als Erziehungs- und Bildungssituationen zum Beispiel im Rahmen von Kochkursen für Jugendliche oder Mütter-Frühstücken angelegt. Essen und Trinken begleitet also zahlreiche Interaktionen zwischen (sozial-)pädagogischen Fachkräften und deren Adressaten/-innen, aber auch solche von Fachkräften unter sich.³ (ebenda; ebenda).⁴

Unabhängig von den Arbeitsfeldern rücken individuelle Ernährungsgewohnheiten der Adressaten/-innen (sozial-)pädagogischer Arbeit als „Ausdruck von sozialen Identitäten und lebensweltlicher Sinnhaftigkeit“ (Rose & Sturzenhecker, 2009b, S. 13) in den Blick.

³ Im Folgenden sei das Trinken nicht mehr zusätzlich erwähnt, doch stets mitgedacht.

⁴ Ein erster Überblick darüber, welche (sozial-)pädagogischen Arbeitsfelder mit den Themen Essen & Trinken in Berührung kommen, ist über die Beiträge in folgenden Sammelbänden zu erlangen: Rose & Sturzenhecker, 2009a; Althans, Schmidt & Wulf, 2014a; Althans & Bilstein, 2016; Täubig, 2016a.

Wie dieser exemplarische Aufriss erkennen lässt, ist das Thema Essen und auch seine theoretische Reflexion für (sozial-)pädagogische Arbeitsfelder schon lange wesentlich und seit kurzer Zeit ist diesbezüglich auch eine vermehrte Aufmerksamkeit in der erziehungswissenschaftlichen Forschung (Siehe dazu vor allem Kapitel 2.2.) zu verzeichnen. Eine eingehendere Betrachtung sowohl der Praxis als auch der Theorie zum Essen in der (Sozial-)Pädagogik offenbart dabei schnell, dass Nahrung und Ernährung, ihre Bedeutung und Gestaltung, sehr heterogen diskutiert werden.

Obwohl in der Erziehungswissenschaft mittlerweile auch einige Anstrengungen in der Forschung zum Kindertageseinrichtungs- und Schulessen unternommen wurden und werden, entstammen hier die diskursdominierenden Akteure/-innen hauptsächlich anderen Disziplinen. Wie selbstverständlich beschäftigen sich diese über die facheigenen Themen hinaus auch mit den (sozial-)pädagogischen Fragestellungen rund um das Essen. (Seehaus & Gillenberg, 2014, S. 205)

An erster Stelle steht hier die Ökotrophologie, die in erster Linie normative Setzungen in Bezug auf die Gestaltung von Essenssituationen im Elementar- und Primarbereich formuliert, welche sich zum Beispiel in Form von „Qualitätsstandards“ (DGE, 2014a; DGE, 2014b; Exkurs in Kapitel 2.2) niederschlagen. Der darin dokumentierte Anspruch an das Frühstück und Mittagessen von Kindertageseinrichtungen und Schulen ist immens und vielschichtig. Sie sollen einerseits natürlich die körperphysiologischen Bedürfnisse der Kinder über eine möglichst ausgewogene Nährstoffzufuhr bestmöglich befriedigen, darüber hinaus aber auch die Gelegenheit zur „Pflege sozialer Kontakte“ schaffen, die Chance zur „Ernährungs- bzw. Gesundheits- und Verbraucherbildung“ oder der Vermittlung von „Esskultur“ eröffnen (ebenda; ebenda). Dabei scheint dieser Anspruch als Resultat der Unterstellung anzusehen, dass die Kinder „andernorts diese Erfahrungen nicht (mehr) machen (können)“ (Schulz, 2016, S. 31).

Im Großen und Ganzen ähneln sich die Erwartungen, die an die Kindertageseinrichtungen und (Ganztags-)Grundschulen hinsichtlich des Frühstücks und Mittagessens gestellt werden, sehr – vor dem Hintergrund der neuerlich angestoßenen Entwicklungen, im Rahmen derer sowohl Kindertageseinrichtungen als auch

Grundschulen ihre genuinen Kompetenzbereiche nach und nach erweitern und immer weiter aufeinander zu bewegen⁵, sowie der Tatsache, dass überwiegend fachfremde Akteure den Ton in der Diskussion um das Essen im Elementar- und Primarbereich angeben, erscheint dies im Endeffekt auch gar nicht sonderlich verwunderlich. Umso spannender ist vor diesem Hintergrund die Frage danach, wie die Einrichtungen und ihre professionellen Akteure/-innen in der Praxis darauf reagieren.

Aus erziehungswissenschaftlicher Sicht ist es zuerst einmal kritisch zu betrachten, dass sich die im Wandel befindlichen Einrichtungen des Elementar- und Primarbereichs in Bezug auf die Essenssituation von außen mit umfassenden „teleologischen Verzweckungsabsichten“ (Rose, Seehaus & Schneider, 2016, S. 13) konfrontiert sehen. Es erscheint außerdem problematisch, dass immer noch eher darüber diskutiert wird, was die (sozial-)pädagogischen Einrichtungen, die Kindern im Elementar- und Primarbereich ein Essensangebot zur Verfügung stellen, leisten sollen, als darüber, was sie tun, was sie über ihr Tun wissen und wie sie selbst deuten, was sie wissen und tun. Zwar trägt die momentan wachsende erziehungswissenschaftliche Beteiligung an der Forschung nach und nach dazu bei, dieser bislang dominanten, einseitigen und stark normativen Perspektive auf das Essen in Kindertageseinrichtungen und (Ganztags-)Grundschulen Abhilfe zu schaffen und die Praxis in den Essenssituationen in den Blick zu rücken. Derzeit lässt sich diesbezüglich gerade für den Elementarbereich noch Forschungsbedarf bescheinigen. (Siehe dazu ebenfalls Kapitel 2.2.)

Die vorliegende Arbeit greift die neuerliche Entwicklung in der erziehungswissenschaftlichen Forschung zum Essen auf und bietet eine erziehungswissenschaftlich interessierte Ethnographie von Frühstück und Mittagessen des Elementar- und Primarbereichs an. Die Essenssituationen in den Kindertageseinrichtungen und Ganztagsgrundschulen werden hier als Elemente des Alltags der jeweiligen Einrichtungen untersucht, wobei mit Blick auf die Frühstücke und Mittagessen die

⁵ Vor dem Hintergrund der momentan vorherrschenden Idee einer „Bildung von Anfang an“ unterliegen Kindertageseinrichtungen dem Druck, sich über ihre genuine Funktion der familienergänzenden Einrichtung hinaus, hin zu einem „umfassenden Bildungsort“ (Dietrich, 2016, S. 74) zu öffnen. In umgekehrter Richtung erweitern auch die Grundschulen im Rahmen der Ganztagschulreformen ihren traditionell auf Wissensvermittlung im Unterricht fokussierten Zuständigkeitsbereich und erweisen sich „in wachsendem Maße als Lebensraum“ (Standp, 2014, S. 139).

jeweilige Organisationskultur und damit einhergehend die sozialen Praktiken der Essenssituationen in den Mittelpunkt rücken. Es wird die Frage danach gestellt, wie die Frühstücke und Mittagessen der beforschten Kindertageseinrichtungen und Ganztagsgrundschulen überhaupt praktisch hergestellt werden und welche Bedeutung sie entsprechend im Alltag der Einrichtungen erlangen. Werden die Essenssituationen zum Beispiel eher als „Versorgungssituationen“ inszeniert oder als „pädagogische Settings“ (Schütz, 2015, S. 93) gestaltet? Mit diesem Fokus der Arbeit auf die Organisationskultur der beforschten Einrichtungen leistet sie einen Beitrag zur Positionierung der Erziehungswissenschaft in der Diskussion um das Kindertageseinrichtungs- und Schulesen und bietet der pädagogischen Praxis einen Zugang zu ihren eigenen Wissensbeständen.

Ziel der Arbeit ist es die Erziehungswirklichkeit der beobachteten Essenssituationen zu rekonstruieren – ohne eine normative Vorstellung darauf anzulegen – sowie ihre pädagogische Ordnung herauszuarbeiten.⁶ (Siehe dazu Hünersdorf, 2008, S. 43.) Dazu wird der Untersuchungsgegenstand aus einer praxistheoretisch inspirierten performativitätstheoretischen Perspektive betrachtet, die an einigen Stellen um institutions- und organisationstheoretische Überlegungen erweitert wird.

Die theoretische Grundlage dieser Arbeit bilden in erster Linie Erkenntnisse aus der Forschung zum Essen als kultursoziologischem und pädagogischem Gegenstand (Kapitel 2). Die Aufarbeitung der kulturwissenschaftlichen beziehungsweise soziologischen Perspektive auf den Untersuchungsgegenstand dient vorrangig dazu, das Essen in seiner Bedeutung als soziales Gebilde, insbesondere die Mahlzeit als soziale Institution zu verstehen und Praktiken herauszuarbeiten, die sich im Rahmen von Mahlzeiten institutionalisiert haben (Kapitel 2.1).

Im Grunde genommen unterliegt die menschliche Ernährung zwar primär einem körperphysiologischen Erfordernis, ihre Gestaltung ist letztendlich jedoch nichts

⁶ Schütz (2015, S. 95f.) hält in diesem Zusammenhang fest, dass für Essenssituationen in verschiedenen institutionellen Kontexten von einer „pädagogischen Ordnung“ ausgegangen werden muss; die Frühstücke und Mittagessen im Elementar- und Primarbereich sind diesen hinzuzurechnen. Eine pädagogische Ordnung wird in dieser Beziehung „[...] als spezifischer Zusammenhang in pädagogischen Praktiken im Kontext pädagogische Institutionen, zu den Subjektkonstitutionen, Positionierungen, Anerkennungen einerseits und spezifische Regulierungen und Normierungen andererseits gehören“ (Schütz, 2015, S. 95).

anderes als das Ergebnis beständiger sozialer und kultureller Auseinandersetzungen. Nicht nur die Bedeutung von Nahrungsmitteln, sondern auch deren Zubereitungs- und Verzehrweise variieren historisch, sozial und kulturell – ‚Alle Nahrungsmittel und Speisen sind ‚letztlich evolutionäre Artefakte, also von Menschen mehr oder weniger einfallsreich geschaffene künstliche Produkte‘ (Teuteberg, 2004[b, Anm. d. A.], S. 15)‘ (Rose, 2009, S. 281). (Siehe dazu auch Barlösius, 2011.)

Die Darstellung der erziehungswissenschaftlichen Publikationslandschaft und des Forschungsstandes zum Thema Essen (Kapitel 2.2) bietet darüber hinaus einerseits die Möglichkeit methodische und methodologische Überlegungen disziplinspezifischer Arbeiten aufzugreifen und für die vorliegende Studie zu reflektieren, aber auch inhaltliche Anschlussmöglichkeiten sowie interessante Fragestellungen und Ergebnisse bisheriger Forschung für die Untersuchung nutzbar zu machen und weiter zu verfolgen. In den beiden Unterkapiteln (2.2.1 und 2.2.2) werden dabei ausdrücklich diejenigen Arbeiten in den Vordergrund gerückt, die (zumindest) qualitative Forschungsanteile aufweisen und sich auch vor diesem Hintergrund als anschlussfähig erweisen.

Die theoretischen Bezugspunkte, anhand derer die gegenstandstheoretischen Zugänge der vorliegenden Arbeit abgebildet werden, finden sich im anschließenden Kapitel 3. Dabei wird bezugnehmend auf die praxistheoretischen Überlegungen von Andreas Reckwitz (2003; Kapitel 3.1) und den erziehungswissenschaftlich gewendeten performativitätstheoretischen Zugang von Christoph Wulf und Kollegen/-innen (Wulf et al. 2001, 2004, 2007; Kapitel 3.3) der Annahme gefolgt, dass die Frühstücke und Mittagessen im Alltag der Einrichtungen über soziale Praktiken performativ hervorgebracht werden.⁷ Demgemäß setzt dieser (erste) Untersuchungsfokus auf einer Ebene an, die in den Essenssituationen beobachtbare Praktiken analysiert und vor dem Hintergrund eines erziehungswissenschaftlichen Erkenntnisinteresses deren performative Struktur untersucht. Mit diesem performativitätstheoretischen Fokus fällt der Blick unter anderem auf die Routinen und Rituale der Essenssituationen.

⁷ Entsprechend werden die hier beforschten Frühstücke und Mittagessen im Nachfolgenden als Inszenierungen, im Sinne von geplanten und gestalteten Essenssituationen verstanden. (Eine weitergreifende Erläuterung erfolgt im entsprechenden Kapitel.)

Ebenfalls in diesem Kapitel werden – an diesen ersten Zugang anschließende – institutions- (Honig, 2002, 2003, 2015; Berger & Luckmann, 2012) beziehungsweise organisationstheoretische Überlegungen (Ortmann 2003, 2008; Göhlich, 2013, 2014; Engel, 2014; Klatetzki, 1993) zum Untersuchungsgegenstand erläutert.

Die Erweiterung der theoretischen Bezugspunkte um diese zusätzlichen Klärungen steht erstens in Zusammenhang mit der im Forschungsprozess regelmäßig wiedergekehrten Frage nach einer möglichen Konturierung des Untersuchungsgegenstandes, der letztlich als komplexes Schnittfeld unterschiedlicher gesellschaftlicher Institutionen und damit auch als ein Sammelbecken unterschiedlichster Erwartungen, Normen und Werte gesehen werden kann (Kapitel 3.2.1). Auf Grundlage eines neoinstitutionalistischen Institutionenverständnisses wird in diesem Zusammenhang die zu den ersten empirischen Analysen quer gelagerte Frage nach der Aufführung institutioneller Relevanzen im Rahmen der beforschten Frühstücke und Mittagessen (mit-)analysiert. Dazu wird aufgeschlüsselt, wie diese neuen Situationen, die sich im Alltag der Einrichtungen des Elementar- und Primarbereichs aufgetan haben, von den Einrichtungen besetzt werden.

Zweitens erscheint es vor dem Hintergrund der Frage, ob es beziehungsweise wie es den Einrichtungen des Elementar- und Primarbereichs gelingt, diesen vormals fremden Gegenstand Essen in ihren organisationalen Alltag aufzunehmen, ebenfalls sinnvoll, im Rahmen dieser Arbeit angestellte organisationstheoretische Überlegungen genauer auszuführen und das zugrunde gelegte Verständnis des Zusammenhangs von Organisation und beobachteter Praxis transparent zu machen (Kapitel 3.2.2). Dazu wird auf eine Vorstellung von Organisation zurückgegriffen, die diese grundsätzlich als nichts anderes denn Kultur versteht und herausgearbeitet, was genau aus dieser Perspektive heraus bezüglich der aufgeworfenen Frage im empirischen Analyseteil überhaupt in den Blick genommen werden kann.

Im vierten Kapitel werden schließlich die methodischen und methodologischen Überlegungen dargestellt, die im Rahmen dieser Ethnographie von Frühstücken und Mittagessen von Kindertageseinrichtungen und Ganztagsgrundschulen angestellt worden sind. Neben Erläuterungen zur Forschungsstrategie der Ethnographie (Geertz, 1983; Breidenstein et. al., 2013) und ihrer Begründung als methodisch geeignetem Zugang zum hier zentralen Forschungsgegenstand (Kapitel 4.1) wer-

den in diesem Kapitel der Forschungsprozess und seine Herausforderungen nachgezeichnet. Dazu werden in einem ersten Schritt die Strategie beim Feldzugang vorgestellt und die Anlage der Untersuchung beschrieben (Kapitel 4.2). Anschließend werden Vorgehen und Problematiken bei der Datenerhebung mit der Methode der teilnehmenden Beobachtung reflektiert (Kapitel 4.3), bevor schließlich das Vorgehen bei der Datenauswertung in Anlehnung an die Grounded Theory (Strauss & Corbin, 1996) vorgestellt wird (Kapitel 4.4).

Im Anschluss an diese theoretischen Vorarbeiten werden die gegenstandstheoretische Ausrichtung dieser Arbeit und die gewählten perspektivischen Zuschnitte auf die beforschten Essenssituationen noch einmal zusammengefasst und die daraus hervorgehenden, leitenden Fragestellungen und Forschungsschwerpunkte noch einmal präzisiert (Kapitel 5). Mit diesem Kapitel wird dann auch in den empirischen Teil der Arbeit übergeleitet.

Teilstudie I (Kapitel 6) widmet sich vorrangig den Organisationskulturen der jeweiligen Einrichtungen und siedelt in ihrer Anlage auf einer Untersuchung der Essenssituationen auf Mesoebene an. Im Mittelpunkt stehen hier zuerst die einrichtungsbezogene Darstellung von Praktiken der Frühstücke und Mittagessen und ihre einrichtungsspezifische Kombination. Die auf diese Weise veranschaulichten Organisationskulturen der jeweiligen Kindertageseinrichtungen und (Ganztags-) Grundschulen werden schließlich über eine einrichtungsübergreifende Kontrastierung der entstandenen Überblicke über die Essenssituationen hinsichtlich ihrer essenssituationsspezifischen Gemeinsamkeiten und Unterschiede charakterisiert. An dieser Stelle wird dann auch die Frage nach der Einordnung der Essenssituationen vor dem Hintergrund der skizzierten institutionentheoretischen Überlegungen aufgegriffen, die dann im späteren Analyseteil nur noch punktuell mitgeführt wird.

In Teilstudie II (Kapitel 7) werden die Essenssituationen dann anschließend aus mikroanalytischer Sicht untersucht und es werden zentrale Praktiken des Frühstücks und des Mittagessens unter verschiedenen Schwerpunktsetzungen analysiert. Der Blick fällt hier auf einzelne Praktiken, beobachtete Varianzen in ihrer Ausführung und damit verbundene Bedeutungsverschiebungen hinsichtlich der Frühstücke und Mittagessen: Im Rahmen dieser Betrachtungen werden die Herstellung und Transformation von räumlichen und zeitlichen Arrangements sowie deren performative Strukturen analysiert. Insbesondere geraten dabei beim Blick

auf die räumlichen Arrangements die beiden zentralen Artefakte des Esstischs und der Speisen in den Blick (Kapitel 7.1.1 und 7.1.2), ein weiterer Fokus liegt aber auch auf den Rollen der professionellen Akteure/-innen und den Positionen, die sie während der Nahrungsaufnahme im Raum einnehmen (Kapitel 7.1.3). Beim Blick auf die zeitlichen Arrangements werden Praktiken und ihre zeitliche Ausgestaltung in den Mittelpunkt gestellt und deren Bedeutung für das Mittagessen analysiert (Kapitel 7.2).

Im achten Kapitel, das den Empirie-Teil der Arbeit abschließt, erfolgt eine Zusammenfassung der hier erzielten Forschungsergebnisse und eine Einordnung ihrer Bedeutung für die erziehungswissenschaftliche Forschung zum Kindertageseinrichtungs- und Schulessen.

Im Ausblick (Kapitel 9) werden diese Ergebnisse dann schließlich vor dem Hintergrund der aktuellen Diskussion um und den zahlreichen Erwartungen an das Kindertageseinrichtungs- und Schulessen diskutiert. Zudem werden hier noch einmal die Herausforderungen für die pädagogische Praxis unter Einbezug des bisherigen Erkenntnisstands zum Essen in pädagogischen Einrichtungen reflektiert.



Teil I: Zubereitung eines Drei-Gänge-Menüs

2 Zusammenstellen des Rezeptes: Essen als Gegenstand der Forschung

Wie in der Einleitung dieser Arbeit bereits angedeutet ist die (sozial-)pädagogische Praxis sowohl in der Vergangenheit als auch der Gegenwart kontinuierlich „mit dem so zentral menschlichen, kulturspiegelnden und kulturstiftenden Thema ‚Essen‘“ (Schirrmeister, 2010, S. 9f.) konfrontiert. In der Erziehungswissenschaft wird dieser Gegenstands- und Handlungsbereich trotzdem lange Zeit nur am Rande thematisiert. Erst in den letzten Jahren finden sich in der Disziplin vermehrt Arbeiten, die sich auf unterschiedliche Arten und Weisen mit dem Essen beschäftigen, und dieses in seiner Bedeutung für Erziehungs- und Bildungsprozesse erfassen oder zum Beispiel didaktisch bearbeiten.⁸ (Rose & Sturzenhecker, 2009b; Althans, Schmidt & Wulf, 2014b; Seehaus & Gillenberg, 2014)

Dass das Thema Essen, trotz seiner immanent wichtigen Bedeutung im menschlichen Alltag, als Forschungsgegenstand lange unberücksichtigt bleibt, ist kein rein disziplinäres Phänomen der Erziehungswissenschaft. Selbst in der Anthropologie, in der die beiden Kulturwissenschaftlerinnen Dorothee Kimmich und Schamma Schahadat (2012b) den Gegenstand „Essen“ ursprünglich verorten, rückt er ernstlich erst seit Beginn der 1990er Jahre „von den Rändern ins Zentrum“ (S. 8) des Interesses. Harald Lemke (2007) führt dies auf die vermeintliche „Selbstverständlichkeit und Alltagsprofanität“ (S. 174) des Essens zurück, die es – wie andere Alltäglichkeiten – aus wissenschaftlicher Perspektive lange Zeit als wenig bedeutungsvoll erscheinen lassen. (Siehe dazu auch Rose & Sturzenhecker, 2009b, S. 9 und Kimmich & Schahadat, 2012a.)

Mittlerweile hat der Gegenstand diese Randstellung in der Forschung verloren. Essen ist zu einem prominenten Forschungsgebiet geworden und das gleich in verschiedenen Wissenschaftsrichtungen:

⁸ Ein allgemeiner Überblick und ein Einblick in ausgewählte Arbeiten, die Anschlüsse für diese Untersuchung liefern, folgen im anschließenden Kapitel 2.2.

„Das Wissen vom Essen ist nicht in einer Disziplin zusammengefasst, sondern hat sich auf die unterschiedlichsten Disziplinen verteilt. Es ist ein hybrides Gebiet, das Gesellschaftswissenschaften, Kulturwissenschaften, historische Disziplinen und Naturwissenschaften verbindet. Essen ist ein Thema für die Literaturwissenschaft ebenso wie für die Medizin, für die Ethnologie ebenso wie für die Kunstgeschichte oder die Soziologie“ (ebenda).

Herausgebildet hat sich in der Konsequenz letztlich auch ein eigenes Forschungsfeld: die „Food Studies“. Unter diesem Begriff wird versucht sich dem Gegenstand möglichst umfassend zu widmen und die verschiedenen Forschungsfragen unterschiedlicher Disziplinen unter einem Dach zu vereinen. Wie rasant der Anstieg an Forschungen und Publikationen in diesem Feld von statten geht, dokumentieren Carole Counihan und Penny van Esterik (1997, 2008, 2013), wenn sie ihre Recherchen für den zweiten Band ihrer Buchreihe „Food and Culture. A Reader.“ mit denen für die elf Jahre zuvor erschienene erste Edition vergleichen und feststellen: „the field of food studies had mushroomed“ (Counihan & van Esterik, 2008, S. 1).

In der Erziehungswissenschaft selbst wird die aktuell verstärkte Beschäftigung mit dem Gegenstands- und Handlungsbereich Essen häufig in direkte Verbindung mit der zunehmenden Normalisierung der Essensversorgung in den pädagogischen Institutionen des Elementar- und Primarbereichs, die mit der ausgeweiteten Aufenthaltsdauer ihrer Adressaten/-innen in den zugehörigen Einrichtungen einhergeht, gebracht. Entsprechend finden sich aktuelle Publikationen insbesondere mit Fokus auf diese Bereiche. (Täubig, 2016b, S. 10f.)

Da im Rahmen dieser Arbeit grundsätzlich das Essen und seine Sozialität im Mittelpunkt stehen, wird bei der weiteren Aufarbeitung bisheriger Forschung zum Gegenstand in einem ersten Schritt ein eingehenderer Blick auf „Essen als kultursoziologisches Thema“ im Allgemeinen geworfen (Kapitel 2.1). Erst anschließend wird in einem Zweischritt die erziehungswissenschaftliche Publikationslandschaft rund um das Thema dar- und in ihrer Bedeutung für die vorliegende Arbeit vorgestellt: zuerst werden hierzu Studien aufgegriffen, die jenseits des Elementar- und Primarbereichs (Kapitel 2.2.1) einzuordnen sind, bevor der Fokus dann anschließend gezielt auf die Publikations- und Forschungslandschaft (Kapitel 2.2.2) zu den beiden Bildungsbereichen gerichtet wird. In diesem Zusammenhang wird auch der

momentan in der Diskussion um das Essen im Elementar- und Primarbereich dominante Diskurs zum „gesunden Essen“ in einem Exkurs genauer in den Blick genommen.

2.1 Essen als kultursoziologisches Thema

Da Essen als Phänomen zwischen Natur und Kultur⁹ gegenwärtig in zahlreichen wissenschaftlichen Disziplinen gleichzeitig erhöhte Aufmerksamkeit erhält, gestaltet sich die aktuelle Publikationslandschaft zu diesem Gegenstand entsprechend vielseitig und unübersichtlich (Siehe dazu auch Barlösius, 2011, 25ff.). Weder ein umfassender Überblick über die Themenvielfalt internationaler Arbeiten zum Essen, noch eine adäquate Darstellung der deutschsprachigen Diskussionen dazu scheint – nicht nur an dieser Stelle – kaum mehr möglich. Dies ist einerseits darauf zurückzuführen, dass mit Blick auf das Essen zahlreiche unterschiedliche kulturelle und ideengeschichtliche Rahmungen zu einer großen Diversität an Arbeiten beitragen, andererseits aber auch auf die Tatsache, dass Essen schlicht und einfach „parasitär an allen möglichen Diskursen teilhat“ (Kimmich & Schahadat, 2012, S. 9).

Der Gegenstand Essen findet sich sogleich in Kontexten wieder, die einerseits seine hervorgehobene Bedeutung für den Menschen als Individuum betonen, andererseits seine Wichtigkeit in kulturellen und gesellschaftlichen Belangen herausstellen.¹⁰ In diesem Kapitel steht dieser zweite Aspekt, das Essen in seiner in-

⁹ Kimmich und Schahadat fassen den Doppelcharakter des Phänomens Essens folgendermaßen zusammen: „Essen ist gleichermaßen Teil der Natur (als physiologisches Bedürfnis) wie auch der Kultur (als Bestandteil sozialen und kulturellen Handelns) und ist damit ein Testfall für die Entstehung von Gemeinschaft, Zivilisation, sozialer Klasse, aber auch von Mode; Essen ist, in seiner gebändigten Form, ein Symbol für die Unterwerfung der Physis durch den Intellekt“ (Kimmich & Schahadat, 2012, S. 8).

¹⁰ Schütz (2015, S. 67) verweist in diesem Zusammenhang exemplarisch auf eine Auswahl von Feldern („Lebensmittelindustrie“, „Gesundheitsbereich“, „Entwicklungspolitik“), Themen („gutes Essen“, „überarbeitungsbedürftige Körper“, „Wohlstand und Armut“) und spezifischen Fragen („nach kulturellen Spezifika“, „der Disktinktion“, „der richtigen Ernährung“, „nach dem Umgang mit dem Körper“).

tersubjektiven Bedeutung, im Mittelpunkt und es werden grundlegende Überlegungen und Zusammenhänge zum Gegenstand in seiner sozialen und gesellschaftlichen Relevanz aufgegriffen.¹¹

Eva Barlösius (2011, S. 39) macht aus anthropologischer Sicht das Spezifische am menschlichen Essen in der Selbstbestimmung der „Essweise¹²“ und der Erfindung bestimmter Techniken zur Realisierung ebendieser fest. Zur Anwendung gebracht kennzeichnen diese Techniken schließlich die menschliche Esskultur, die „ebenso wie jede andere Art von Kultur eine Begrenzung anthropologischer Möglichkeiten vor[nimmt], weil sie selektiv und interessengebunden ist“ (ebd., S. 40). Beispielsweise ist dem Menschen eigentlich nicht vorgegeben, von welchen Pflanzen und Tieren er sich ernähren soll¹³, was ihm einerseits die Aufgabe, andererseits aber auch die Möglichkeit stellt, für sich selbst zu entscheiden, welche er als essbeziehungsweise genießbar ansieht. Seine Nahrungsmittelauswahl geschieht in diesem Sinne also anhand einer kulturellen Bewertung und damit einer künstlichen Einschränkung des Angebots. Ebenso als kulturelles Gestaltungsfeld erweist sich die Zubereitung von Speisen, da auch diesbezüglich nur wenige naturgebundene Begrenzungen existieren.¹⁴ Werden die daraus resultierenden kulturellen Differenzen in unmittelbare Verbindung mit sozialen Interessen gesetzt, wird das Essen

¹¹ Carole Counihan und Penny van Esterik (2008b, 2013b) liefern in den Einleitungen zur zweiten und dritten Ausgabe ihrer Sammelbände „Food & Culture“ erste Versuche zu einer Systematisierung des Forschungsfeldes Essen im Kontext Kultur.

¹² Als „Essweise“ versteht Barlösius den anthropologischen Status der Ernährung (Barlösius, 2011, S. 38).

¹³ Der Mensch hat im Vergleich zu den meisten anderen Lebewesen nur auf wenige „natürliche Kriterien“ zu achten anhand derer er seine Nahrung bewerten muss. Hierzu ist lediglich auf einige physiologische Anzeichen der Essbarkeit: Giftigkeit, Unverdaulichkeit und Sättigungsgrad zu verweisen (Barlösius, 2011, S. 40).

¹⁴ Barlösius macht an dieser Stelle darauf aufmerksam, dass die wenigen natürlichen Kriterien für die Zubereitung von Speisen aus unterschiedlichsten Gründen sogar häufig eher ignoriert werden und die physische Wertigkeit zum Beispiel gegenüber einer zu steigenden Schmackhaftigkeit in den Hintergrund rücken kann (Barlösius, 2011, S. 40). In diesem Zusammenhang sei auch auf Claude Lévi-Strauss‘ (1980, 1997) Überlegungen zur Nahrung und ihrer Zubereitung verwiesen, an der er sein strukturalistisches Verfahren der Transformation erläutert und in diesem Kontext deren Verortung zwischen Natur und Kultur thematisiert.

zum Mittel der sozialen Distinktion und unterschiedliche Essstile¹⁵ werden zum Spiegel für Formen sozialer Ungleichheit. (ebd., S. 41)

Das Differenzieren in genießbare und ungenießbare Nahrungsmittel und die Entwicklung unterschiedlicher Formen der Speisenzubereitung sind offensichtlich also zu einem bedeutenden Teil Kultursache; sie sind nach Barlösius als „Institutionen des Essens“ (ebenda) anzusehen. Ebenso gilt dies für die Durchführung des Essens in Form einer Mahlzeit und damit seine Ausgestaltung als soziale Situation (ebd., S. 41).¹⁶ Werden Fragen nach der Nahrungsmittelauswahl und der Zubereitung der Speisen im empirischen Teil dieser Arbeit nur bedingt weiter verfolgt, rückt gerade die Gestaltung der Essenssituationen und ihre Sozialität in den Mittelpunkt. Institutionalisierte Praktiken des Essen, die Mahlzeit als soziale Institution, erlangen vor dem Hintergrund der noch zu erläuternden Schnittstelleneigenschaft beforschter Frühstücke und Mittagessen in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen im Forschungsprozess besonderes Gewicht.

Ist im Weiteren von „Mahlzeit“ die Rede, ist damit immer ein bestimmtes Bild von Mahlzeit gedacht und gezeichnet, das als ebenso „kulturtypisch“ anzusehen ist wie der Vorgang der Speisenauswahl und –zubereitung. Dabei kann die nachfolgend umschriebene Form der Mahlzeit wohl am ehesten einem „westeuropäischen“ Verständnis dieser sozialen Essenssituation zugeordnet werden.¹⁷ Doch wie kommt es überhaupt dazu, dass Menschen in bestimmten Formen gemeinsam essen?

¹⁵ Als Essstil fasst Barlösius die bewusste Ausrichtung des Essens entlang kultureller Vorstellungen (Barlösius, 2011, S. 38).

¹⁶ Barlösius betont bezüglich der von ihr entwickelten Ausdifferenzierung noch einmal, dass die Herleitung einer Universalität dieser „drei sozio-kulturellen Institutionen“ des Essen lediglich aus der „Tatsache der ‚natürlichen Künstlichkeit der menschlichen Ernährung‘“ gefolgt ist und eine Betrachtung aus historisch-evolutionärer Sicht durchaus zu anderen sozio-kulturellen Formen des Essens führt, die hier genannten aber auch bestätigen könnte (Barlösius, 2011, S. 42).

¹⁷ Dass es sich in der Zeit fortschreitend heterogener werdender europäischer Gesellschaften als äußerst gewagt erweist, pauschal ein vermeintlich typisches „westeuropäisches“ Verständnis von Mahlzeiten oder sonstigen kulturellen Errungenschaften zu postulieren, ist an dieser Stelle durchaus bewusst. So spiegeln die verwendeten Quellen und die ihnen folgenden Ausführungen im Endeffekt natürlich nur einen Ausschnitt dieser Mahlzeitenkultur wieder. Aus forschungspragmatischer Sicht erscheint die angestellte Verkürzung beziehungsweise gerichtete Theorieauswahl mit Blick auf das entstandene Datenmaterial allerdings auch als vertretbare Verallgemeinerung.

Obwohl der Akt der Nahrungsaufnahme von Georg Simmel (1983, S. 183) einerseits als, „das am unbedingtesten und unmittelbarsten auf das Individuum Beschränkte“ charakterisiert ist, stehen Ernährung und Sozialität beim Menschen andererseits in einem grundlegenden Zusammenhang: „Von allem nun, was den Menschen gemeinsam ist, ist das Gemeinsamste, daß sie essen und trinken müssen“ (ebenda). Bereits mit der Alimentation des Kindes durch die Mutter kommt dem Essen „[...] ein sozialer Sinn zu, der dann für die Bedeutung des Aktes als ebenso konstitutiv angesehen werden muss wie das Bedürfnis des Essens und Trinkens als solches“ (Schütz, 2015, S. 71; siehe auch Därmann 2008.) Auch über diese Beziehung zur Mutter hinaus stellt der Mensch entlang der Befriedigung des Bedürfnisses nach Nahrung soziale Kontakte her und erlebt sich in seiner Angewiesenheit auf Andere (Schmidt, 2014, S. 21).

Die Mahlzeit als soziologisches Gebilde geht in den Formen ihrer Ausgestaltung über diese grundlegende Sozialität der Ernährung hinaus und muss als regelrechter Vergemeinschaftungsprozess gesehen werden (Audehm, 2007). Sind die herausragende Bedeutung des gemeinsamen Essens und die komplexe Funktion der Mahlzeit als soziale Institution heutzutage unbestritten, bleiben Annahmen zu ihrer Entstehung eher spekulativ. Führt Simmel diese schlichtweg auf die Tatsache zurück, dass das physiologische Bedürfnis der Nahrungsaufnahme eine Gemeinsamkeit aller Menschen ist und so zum „Inhalt gemeinsamer Aktionen“ wird (Simmel, 1983, S. 183), reichen weitere Begründungsmöglichkeiten von der Annahme eines Begehrens von „sozialer Kontrolle der physischen Bedürfnisse“ über die Angewiesenheit auf gemeinschaftliches Wirtschaften um eine „regelmäßige und verlässliche Versorgung mit Nahrungsmitteln zu gewährleisten bis hin zur These eines schlichten Wunsches nach der „Überwindung des Naturalismus“ (Barlösius, 2011, S. 176ff.; Siehe dazu auch Därmann, 2008).

Erst im Laufe der Zeit, verbunden mit der Normalisierung eines geregelten Nahrungsmittelangebots, wird die Bedeutung der Mahlzeit als Kommunikationszusammenhang um die komplexe Funktion als „Integrations- und Erziehungsinstrument“ (Schütz, 2015, S. 75), die ihr auch in der aktuellen Diskussion um das Essen in den Kindertageseinrichtungen und Schulen zugeschrieben wird, erweitert.

Grundsätzlich erweist sich gemeinsames Essen also als Phänomen, das gerade aufgrund seiner Sozialität eine gewaltige Energie besitzt: „Durch die Teilnahme an einer Mahlzeit, das Teilen der Nahrung, wird man Mitglied in einer Gemeinschaft“

(ebd., S. 172).¹⁸ Damit einhergehend formulieren sich in der Regel aber auch Handlungserwartungen an die Teilnehmer/-innen¹⁹, die zwar je nach Kontext der Essenssituation zwischen schwacher und starker sozialer Verbindlichkeit variieren, aber in Wechselwirkungen mit der Praxis in Essenssituationen gesehen werden müssen. Die Mahlzeit an sich erscheint schließlich als Resultat institutionalisierter Praktiken. (Schönberger, 2011, S. 24; Schlegel-Matthies, 2011, S. 31f.)

Die Skizzierung zentraler Aspekte der Mahlzeit als sozialer Institution greift im Folgenden auf unterschiedliche europäische, insbesondere deutschsprachige Autoren/-innen zurück und trägt deren Erkenntnisse zu diesem sozialen Phänomen systematisch zusammen.²⁰ Als erstes sei zu diesem Zweck auf die Überlegungen Mary Douglas‘ (1972) zurückgegriffen, die sich in ihrem Aufsatz ‚Decephering a Meal‘ zum einen damit beschäftigt, wie über die Ausgestaltung von Essenssituationen Rückschlüsse auf die persönliche Beziehung zwischen Menschen, das Zusammenspiel zwischen „intimacy and distance“ (Douglas, 1972, S. 66), gezogen werden können, zum anderen gleichzeitig aber auch die Bedeutung von Speisen gemäß deren „Reinheit“ untersucht. Dazu führt sie unter anderem sowohl typische

¹⁸ Im Rahmen seiner Betrachtungen zur Gabe „als Form des Austauschs in archaischen Gesellschaften“ stellt Marcel Mauss (1990) nicht nur die grundsätzliche Bedeutung von Gabe-Praktiken für menschliche „Koexistenz“ und „Sozialität“ (Därmann, 2008, S. 17) generell, sondern insbesondere auch die Bedeutung der alimentären Gabe in ihrer gemeinschaftsstiftenden Funktion heraus. In diesem Zusammenhang verweist er auf deren besonderen Charakter, da sie trotz ihres verbindenden Wesens Differenzierungen zwischen allen am Austausch Beteiligten erlaubt. (Siehe dazu auch Därmann, 2008.)

¹⁹ Eva Barlösius (2011) hält dazu fest: „Viele Normierungen und Institutionen des Essens gelten deshalb als soziale Urform oder gesellschaftliche Grundmodelle, wie die Mahlzeit als Urform der Vergemeinschaftung und der sozialen Distanzierung oder die Essmoral als Grundmodell für Moralisierung überhaupt“ (S. 48).

²⁰ Tolksdorf (1975) hält fest, dass es notwendig ist, „alle *wichtigen* [Herv. d. A.] Aspekte des Essens“ zusammenzuführen, um eine Mahlzeit zu inszenieren. Diese Aspekte ordnet er entlang von zwei Hauptkomponenten, nämlich der „Speise“ und der „Situation“. So wird unter dem Aspekt Speise die Nahrungsmittelauswahl und –zubereitung bestimmt und unter dem Aspekt der Situation werden der zeitliche und der räumliche Rahmen gefasst, die den Raum für die Nahrungsaufnahme präfigurieren. Tolksdorf unterscheidet hinsichtlich der Speise zwischen dem „Nahrungsmittel“ und der „kulturellen Technik“, die bei der Zubereitung angewendet wird. Hinsichtlich der Konstitution der Situation unterscheidet er die „soziale Zeit“, unter der er die lebensgeschichtliche Ausgangsposition und den „sozialen Raum“, der den Verzehrort beschreibt. (ebd., S. 286) Zudem fügt Tolksdorf dieser Unterteilung eine normative Ebene hinzu, die in seinen Augen konstitutiv für das „soziologische Gebilde der Mahlzeit“ (ebd., S. 289) ist und gesellschaftliche Wertvorstellungen widerspiegelt.

Praktiken der Raumgestaltung als auch mahlzeitenspezifische Disziplinierungspraktiken auf, aus denen sie bestimmte Regeln für gemeinsame Mahlzeiten rekonstruiert.²¹ Zentrale Aspekte sind dabei die Verwendung eines Tisches, der dann das räumliche Zentrum des Essens bildet, sowie das Einnehmen bestimmter Plätze an diesem und damit das Gewährleisten einer Sitzordnung, die vorgegebene Positionen in der Tischgemeinschaft bereithält. Darüber hinaus werden auch das Verbleiben am besagten Tisch bis zur Erlaubnis zum Verlassen und damit eine Rahmung als gemeinschaftliche Situation oder auch das Verbot sich mit anderen Dingen als Essen zu beschäftigen, das den Tätigkeitsfokus auf das Essen ausrichtet, in den Mittelpunkt gestellt. (Siehe dazu auch Barlösius, 2011, S. 182.)

Auch Georg Simmel (1983, S. 185ff.) sammelt in seinem Aufsatz zur „Soziologie der Mahlzeit“ Kriterien, die ein Essen zur Mahlzeit und damit zur „soziologischen Angelegenheit“ werden lassen. Als Grundvoraussetzung für ein gemeinsames Zusammenfinden zum Essen verweist er auf die Notwendigkeit der Einhaltung einer „zeitlichen Regelmäßigkeit“. Zugleich lebt die soziale Situation der Mahlzeit in seinen Augen von einer „Hierarchie“ in der Bedienreihenfolge und aus ästhetischer Sicht von der „Regulierung der Eßgebärde“, deren Maß Simmel mit den Ständen in Verbindung bringt: In höheren Ständen „entsteht das für diese bestimmte Benehmen, ein Kodex von Regeln von der Haltung von Messer und Gabel bis zu den angemessenen Themen der Tischunterhaltung“ (ebd., S. 185f.; siehe dazu auch Därmann, 2008, S. 25).

Ebenfalls anschlussfähige Ergebnisse zur Konstitution einer Mahlzeit finden sich in einer, später noch genauer betrachteten Studie von Angela Keppler (1994), die Tischgespräche im schwäbischen Raum analysiert und in diesem Zusammenhang festgestellt hat, dass beim Essen die Elemente: Versammlung, Eröffnung der Mahlzeit, Einnahme der Nahrungsmittel und Abschluss oder Nachspiel immer in gleicher Reihenfolge praktiziert und dadurch ein spezifisches Ablaufmuster für die Mahlzeit erzeugt wird. Dies gewährt den Teilnehmern/-innen eine gewisse Sicherheit in der Situation und verlangt gleichzeitig eine Regulierung individueller Interessen.

²¹ Siehe dazu auch Norbert Elias (1997), der sich mit der Entwicklung von Tischsitten als Teil eines Zivilisationsprozesses beschäftigt und diese ebenfalls als Marker für das Verhältnis zwischen den Teilnehmern/-innen einer Mahlzeit untersucht.

Diese Erkenntnisse bestehender Forschung zur Mahlzeit und ihrer Institutionalisierung, präziser formuliert: das Beobachtbare der Institution Mahlzeit, wurde im Forschungsprozess dieses Projektes wieder und wieder thematisch, gerade wenn es um die Einordnung des Forschungsgegenstandes vor dem Hintergrund der aktuellen Diskussion von Ansprüchen an Kindertageseinrichtungs- und Schulesse²² oder seiner vergleichsweise jungen Entstehungsgeschichte ging. Zum einen wird den beforschten Essenssituationen in der Diskussion um „gutes Essen“ nämlich das Potential zugeschrieben einer schwindenden Esskultur entgegenzuwirken, zum anderen erhält das Essen durch die Auslagerung aus den Familien und die Aufnahme in den Alltag der Einrichtungen des Elementar- und Primarbereichs neue Orte und damit schließlich ein erhöhtes Potential für Veränderung beziehungsweise die gezielte Ausrichtung auf Kinder als Aufsuchende dieser Orte. Im Forschungsprozess kamen in diesem Zusammenhang die miteinander verbundenen Fragen auf, ob beziehungsweise wie in der Diskussion formulierte Erwartungen letztendlich in der Praxis aufgegriffen beziehungsweise was aus dem skizzierten Veränderungspotential gemacht wird? Dabei emergierte quasi automatisch auch die Frage nach der Aufführung anderer institutionalisierter Praktiken – und das sowohl in Bezug auf den das Essen lange Zeit bestimmenden Ort der Familie als auch auf die Institutionen der Kindertageseinrichtungen und Grundschulen selbst. (Siehe dazu auch Kapitel 3.2.1 „Institutionstheoretische Bezugspunkte“.)²³

2.2 Essen als pädagogisches Thema

Im Spiegel der Menge an kulturwissenschaftlichen Arbeiten zum Themenkomplex Essen erweist sich die erziehungswissenschaftliche Publikations- und Forschungslandschaft zum Gegenstand auch bei aktuell steigendem Interesse noch in den An-

²² Den Einrichtungen im Elementar- und Primarbereich wird in der Diskussion um ihre Essenssituationen eine Kompensationsfunktion im Hinblick auf (un-)geregelt familiäre Essgewohnheiten von Kindern zugeschrieben und damit deren Annäherung an das Bild einer „klassischen Mahlzeit in der Familie“ nahegelegt (Schütz, 2015, S. 218f.). Begründet ist diese einerseits in der Identifikation in dieser Hinsicht generell defizitärer Elternhäuser, andererseits mit dem Wegfall geregelter Mahlzeitenordnungen im privaten Bereich. (Seehaus & Gillenberg, 2014; Exkurs zu Kapitel 2.2).

²³ Ein Ausblick auf das innovative Potential der Essenssituationen im Elementar- und Primarbereich findet sich bei Schütz (2015) und Althans & Tull (2014).

fängen. Zudem lässt sich eine vermehrte Konzentration von Arbeiten auf das Essen im Elementar- und Primarbereich konstatieren, obwohl es ebenfalls – und das teilweise bereits wesentlich länger – in anderen anfangs beschriebenen pädagogischen Praxisfeldern eine nicht zu verachtende Rolle spielt.

Nicht nur aufgrund seiner Präsenz in der (sozial-)pädagogischen Praxis sollte dem Themenkomplex Essen aus erziehungswissenschaftlicher Sicht eigentlich ein angemessener Platz neben anderen großen Themengebieten wie Inklusion, Transition oder Medien gewidmet werden. Wie Sabine Seichter aufzeigt, besteht nämlich darüber hinaus eine grundlegende etymologische Verbindung von Erziehung und Ernährung (Seichter, 2012; 2016), und es ist nachgewiesen, „dass sich die Worte für Erziehung in allen westlichen Sprachen mehr oder weniger eng an die Bedeutung von Ernährung anschließen [...]“ (ebd., S. 115), zusätzlich weisen Friederike Schmidt, Christoph Wulf und Birgit Althans (2014b) auf Zusammenhänge von Ernährung und Erziehung sowie Bildung in zahlreichen klassischen pädagogischen Werken.²⁴ Die Beschäftigung mit der Bedeutung des Essens für Erziehungs- und Bildungsprozesse ist also keinesfalls neu in diesem Kontext. Als Beispiel kann auf die Ausarbeitungen Jean Jaques Rousseaus verwiesen werden, der im Emile thematisiert, dass „Situationen des Essens und Trinkens kulturelle Werte, tradierte Sitten und Moralvorstellungen vermitteln, inszenieren und aufführen“ (ebd., S. 7); außerdem auf John Locke, der in seinen pädagogischen Überlegungen auf das asketische Nahrungsverhalten von römischen Feldherren Bezug nimmt. Darüber hinaus spielt die gemeinsame Einnahme von Nahrung eine zentrale Rolle in dem von Friedrich Wilhelm August Fröbel entwickelten Kindergarten genauso wie in Janusz Korczaks Kinderwaisenhäusern oder Bruno Bettelheims Einrichtungen für psychotherapeutisch betreute Kinder. (ebd., S. 7f.; Rose & Schäfer, 2009)

Maria Montessori formuliert in ihren Ausführungen sogar ganz konkrete Ideen zum Ablauf und der Gestaltung von Essenssituationen. Für sie gehört es nämlich zu den Aufgaben des Erziehers „[...] einem Kind beizubringen zu essen, sich zu

²⁴ Schmidt, Wulf und Althans fassen zusammen: „Seit der frühesten Kindheit entsteht eine Verschränkung zwischen Essen und Bildung, Ernährung und menschlicher Entwicklung. Kinder kommen zur Welt; zu ihren ersten lebensnotwendigen Bedürfnissen gehören das Verlangen nach Nahrung und seine Befriedigung. Damit gehen die ersten sozialen Erfahrungen einher, die Kinder nach ihrer Geburt machen. Im existentiellen Bedürfnis nach Nahrung wird die Abhängigkeit von anderen Menschen unmittelbar erfahren. Diese Angewiesenheit geht dabei weit über die Befriedigung des Nahrungsbedürfnisses hinaus“ (Schmidt, Wulf & Althans, 2014b, S. 7).

waschen und sich anzuziehen“ (Oswald & Schulz-Benesch, 1972, S. 66), eben „Übungen des praktischen Lebens“ durchzuführen. Gerade hinsichtlich der Essenssituationen stellt sie dabei über das Kennenlernen der praktischen Abläufe hinaus deren besondere Bedeutung als Erziehungs- und Bildungsmöglichkeiten heraus. Dabei umfassen ihre Überlegungen ganz unterschiedliche Dimensionen rund um das Essen und eine gesonderte Bedeutung kommt in diesem Zusammenhang dem Mittagessen als „Übungsraum“ zu:

„Halten sich die Kinder sehr lange dort [im Garten; Anm. d. A.] auf, dann gehört zu den Beschäftigungen das Mittagessen, das zu größeren Mühen und zu den schwierigsten und interessantesten Übungen des Lebens Veranlassung gibt, wie zum Beispiel den Tisch mit großer Sorgfalt decken, die Speisen auftragen, anständig essen, Teller und Gläser spülen, Tischtücher auflegen und wieder an ihren Platz bringen, und noch vieles mehr“ (ebd., S. 94).

In diesem Zusammenhang hebt Montessori dabei den „Ruf“ der in der Essenssituation verwendeten Artefakte in den Vordergrund. Dieser erscheint aus ihrer Sicht den Kindern als „komplexer Befehl“ aus sich heraus und formuliert entsprechende Aufgaben ohne weiteres Zutun des/-r Erziehers/-in. Im Rahmen solcher Essenssituationen wird nicht nur das einzelne Kind gefördert, sondern für manche komplexere Abläufe, wie zum Beispiel das Tischdecken, das Essenauftragen und das Geschirrspülen, eine „organisierte Gemeinschaft“ gefordert (ebd., S. 95). Ihre Beobachtungen des Alltags der Kinder in den Einrichtungen betonen gerade das Potential alltäglicher Situationen wie der des Essens, das sie als „wunderbare Gelegenheit [beschreibt], ihre inneren Kräfte und häufig auch ihre edlen Gefühle zu entfalten“ (ebd., S. 96).

Darüber hinaus rahmt Montessori die Essenssituationen gerade als Übungsraum zur Vervollkommnung der Sinneswahrnehmung, in dem zum Beispiel durch das Probieren von Nahrungsmitteln Geschmacks- und Geruchswahrnehmungen verbessert werden können (ebd., S. 129ff.).

Auch die Idee von „Gemeinschaftsbildung“ spielt in Montessori-Kinderhäusern eine Rolle, wie Helene Helming (1966, S. 30) mit Bezug auf Ausführungen Montessoris exemplarisch am Frühstück festmacht:

„Später beim Frühstück bildet sich die Gemeinschaft: Gegen 10 Uhr, die Zeit ist nicht genau festgesetzt, damit die Arbeit nicht schroff abgebrochen wird, steht ein Kind auf und beginnt im Nebenraum den langen Tisch zu decken; die Kinder holen nach und nach ihre Butterbrote aus den Taschen und setzen sich eins nach dem andern zum Frühstück hin.“

Solche pädagogischen Überlegungen zum Essen als Erziehungs- und Bildungsgegenstand, wie sie hier am Beispiel von Montessori dargestellt wurden, sind lange Zeit Einzelercheinungen. Eine systematische Ausarbeitung des Gegenstandes Essen im pädagogischen Kontext bleibt bislang gänzlich aus.

Die aktuellere deutschsprachige disziplinspezifische Publikationslandschaft zum Gegenstands- und Handlungsbereich Essen setzt sich im Grunde genommen hauptsächlich aus Arbeiten der letzten zehn Jahre zusammen. Vereinzelt bilden das Schwerpunktheft „Angerichtet: Essen in der Kita“ der Zeitschrift „Theorie und Praxis der Sozialpädagogik“ (1990), dessen Beiträge sich mit der Bedeutung des Essens in Kindertageseinrichtungen aus interdisziplinärer Sicht auseinandersetzen, dabei einen sozialpädagogischen Schwerpunkt legen; die bereits erwähnte konversationsanalytische Studie von Keppler (1994), die Tischgespräche in Familien auf ihre Ordnungen hin untersucht²⁵; die Ausgabe der Zeitschrift „Sozial Extra“ (1996), die sich mit den Zusammenhängen zwischen Sozialer Arbeit und Essen beschäftigt; der Sammelband des Landesjugendamtes Westfalen-Lippe (1999) der Ernährung im Kontext Gesundheit als Herausforderung für Jugendhilfe und Schule diskutiert. Zudem erscheinen Ende der 1990er noch ein Bericht zum Heidelberger Ernährungsforum, der sich mit der didaktischen Aufarbeitung und Ernährungsbildung beschäftigt (Methfessel, 1999) und eine ethnographische Untersuchung in Internatsschulen, in der sich eine Teilstudie mit der Gestaltung des Mittagessens beschäftigt (Kalthoff, 1997).

In den letzten Jahren sind neben umfangreicheren Monographien (Audehm, 2007; Seichter, 2012; Schütz, 2015) und Arbeiten, in denen sich Teilstudien mit dem

²⁵ An dieser Stelle kann auch auf die etwas später erschienene Analyse von Tischgesprächen in ihrer Bedeutung für die Stabilität in Familien von Mathilde Lossin (2003) hingewiesen werden. Im internationalen Forschungskontext ist in diesem Zusammenhang ebenso auf eine amerikanische Langzeitstudie von Eder et al. (1995) aufmerksam zu machen, die einerseits ebenfalls Tischgespräche, andererseits aber auch die unterschiedliche Zusammensetzung der Tischgruppen in den Speisesälen von Junior High Schools in ihrer Bedeutung für die Peerkultur untersucht.