

Lotte Rose
Rhea Seehaus *Hrsg.*

Was passiert beim Schulessen?

Ethnographische Einblicke in
den profanen Verpflegungsalltag
von Bildungsinstitutionen



Springer VS

Was passiert beim Schulessen?

Lotte Rose · Rhea Seehaus
(Hrsg.)

Was passiert beim Schulesen?

Ethnographische Einblicke in
den profanen Verpflegungsalltag
von Bildungsinstitutionen

 Springer VS

Hrsg.

Lotte Rose

Frankfurt University of Applied Sciences
Frankfurt am Main, Deutschland

Rhea Seehaus

Gender- und Frauenforschungszentrum
der Hessischen Hochschulen (gFFZ)
Frankfurt am Main, Deutschland

ISBN 978-3-658-07303-9

ISBN 978-3-658-07304-6 (eBook)

<https://doi.org/10.1007/978-3-658-07304-6>

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

Inhalt

Eine Ethnografie zum Schulessen: Motive und Verfahren	1
<i>Lotte Rose und Rhea Seehaus</i>	
Stumme Akteure des Schulessens I: Die Schulspeise	27
<i>Rhea Seehaus und Lotte Rose</i>	
Stumme Akteure des Schulessens II: Raumarchitektur und Möbel	51
<i>Rhea Seehaus und Lotte Rose</i>	
Der soziale Raum des Schulessens: Gemeinschaft, Parzellierung und das Ringen um einen Sitzplatz	73
<i>Nora Adio-Zimmermann, Lotte Rose, Katharina Schneider und Rhea Seehaus</i>	
Das Mittagessen als Spielarena	111
<i>Lotte Rose und Rhea Seehaus</i>	
Das Tischgespräch	145
<i>Rhea Seehaus und Lotte Rose</i>	
Unfrieden beim Schulessen. Konflikte als Ereignisse der Verhandlung sozialer (Geschlechter- und Generationen-)Ordnungen	175
<i>Lotte Rose und Nora Adio-Zimmermann</i>	
Schulessen zwischen Gesundheitsanliegen und Praxisalltag	229
<i>Rhea Seehaus und Tina Gillenberg</i>	

Institutionelle Verpflegungssituationen als Orte kindlicher
„Bildungsarbeit“. Ein vergleichender Blick auf Schule und Kindergarten 265
Marc Schulz

Verzeichnis der Autorinnen und Autoren

Nora Adio-Zimmermann

Absolventin des Bachelorstudiengangs Soziale Arbeit (B.A.) und des Masterstudiengangs Forschung in der Sozialen Arbeit (M.A.) an der Frankfurt University of Applied Sciences (FRA-UAS), mehrjährige wissenschaftliche Tätigkeit in einem Forschungsprojekt zum Essen in stationären Jugendhilfeeinrichtungen an der Frankfurt UAS, aktuell Mitarbeiterin in einem ambulanten Sozialdienst für seelisch behinderte Menschen und Menschen in bedrohten Wohnsituationen.

Tina Gillenberg

Diplom-Sozialarbeiterin und Absolventin des Masterstudiengangs Forschung in der Sozialen Arbeit (M.A.) an der Frankfurt University of Applied Sciences, nach dem Studium Jugendbildungsreferentin beim Bezirksjugendwerk der AWO Hessen-Süd e.V., seit 2017 Sozialarbeiterin im Verein zur Förderung der Bewährungshilfe in Hessen e.V. in Limburg.

Lotte Rose

Diplom-Pädagogin, Dr. phil, Professorin an der Frankfurt University of Applied Sciences, Fachbereich Soziale Arbeit und Gesundheit, Leitung des Gender- und Frauenforschungszentrums der Hessischen Hochschulen (gFFZ), aktuelle Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Genderforschung, Elternschaft, Fat Studies, Pädagogik des Essens.

Katharina Schneider

Dr. phil., Studium der Kunstpädagogik, Kunstgeschichte und Psychologie an der Goethe Universität Frankfurt am Main; akademische Rätin an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg am Institut für Kunst, Musik & Sport, Abteilung Kunst, Bachelorstudiengang Frühkindliche Bildung und Erziehung; Arbeits- und

Forschungsschwerpunkte: Ethnografie der Kindheit, Spielforschung, ästhetische Bildung, ästhetische Erfahrung.

Rhea Seehaus

Diplom-Pädagogin, Dr. phil, wissenschaftliche Mitarbeiterin im Gender- und Frauenforschungszentrum der Hessischen Hochschulen (gFFZ). Arbeitsschwerpunkte: Mutterschaftsforschung, Elternschaftsforschung, Forschung zur Kinderernährung, Ethnografie.

Marc Schulz

Professor für Soziologie der frühen Kindheit und Familie an der Technischen Hochschule Köln, Schwerpunkte: Kindheits-, Familien- und Jugendforschung; Bildungs- und Institutionenforschung und qualitative Sozialforschung.



Eine Ethnografie zum Schulessen: Motive und Verfahren

Lotte Rose und Rhea Seehaus

Der vorliegende Band versammelt Beiträge zum Alltag des Schulessens, die alle im Rahmen eines Forschungsprojektes entstanden sind, das die ethnografische Erfassung, Dokumentation und Analyse der Praxisvollzüge der Schulverpflegung zum Ziel hatte. Alle Autor_innen waren an der Feldforschung in Schulen und/oder an der anschließenden Auswertung der Daten beteiligt, wenn auch mit jeweils eigenen empirischen und theoretischen Schwerpunktsetzungen. Die Texte sind als eigenständig-abgeschlossene Beiträge konzipiert und damit für sich allein lesbar und verstehbar.

Die Studie wurde unter dem Titel „Doing Gender und Doing Diversity beim Schulessen“ an der Frankfurt University of Applied Sciences durchgeführt und vom Hessischen Ministerium für Wissenschaft und Kunst von 2011 bis 2013 finanziert.

Die ethnografische Feldforschung wurde durchgeführt von den wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen Rhea Seehaus (Frankfurt University of Applied Sciences) und Katharina Schneider (Pädagogische Hochschule Ludwigsburg) und den Studierenden des Master-Studiengangs „Forschung in der Sozialen Arbeit“ der Frankfurt University of Applied Sciences. Es waren dies: Nora Adio-Zimmermann, Tina Gillenberg, Stefanie Grehl, Cliff Keller und Natalie Sadounie.

An der Datensortierung und -interpretation waren neben den genannten Personen Lotte Rose (Frankfurt University of Applied Sciences) und Marc Schulz (Technische Hochschule Köln) beteiligt.

Simone Strecker (Frankfurt University of Applied Sciences) hat mit ihren geduldigen und kompetenten Korrekturarbeiten am Ende dafür gesorgt, dass die Forschungsergebnisse publiziert werden konnten.

Teilergebnisse der Studie wurden an verschiedenen Stellen bereits publiziert (Rose 2012; Rose/Seehaus 2014, 2016, 2017; Rose/Seehaus/Schneider 2016; Seehaus 2014; Seehaus/Gillenberg 2016).

Der Band versteht sich als ethnografische Reportage zum sozialen Raum des Schulessens. Anliegen ist, von dem zu erzählen, was dort passiert und bislang angesichts der stark normativ aufgeladenen Diskurse zum Schulessen eher verborgen bleibt – vielleicht auch nicht gesehen werden will von jenen, die das Feld des Schulessens bislang ‚fachlich‘ besetzen. Während intensiv diskutiert wird, wie das Schulessen sein *soll*, wird wenig registriert, wie es tatsächlich *ist* – wie das quirliche soziale Leben dort aussieht, was dort außer dem Essensverzehr für Schülerinnen und Schüler passiert, wie Schülerinnen und Schüler sich den schulischen Essensraum aneignen und wie sie ihn eigensinnig ‚umleben‘. Zu alledem liefern die hier versammelten Beiträge systematisierte Einblicke.

Verpflegung als neues Thema des Schulalltags und der Wissenschaften

Die Essensversorgung von Kindern in der Schule, die lange Zeit in Westdeutschland auf Krisen- und Hungerzeiten beschränkt war, wird gegenwärtig mit der Verlängerung der täglichen Schulzeiten zunehmend zum Alltagsphänomen. Für immer mehr Kinder und Jugendliche tritt an die Stelle der häuslich-familialen Mittagsverpflegung die schulische. Die jüngste bundesweite Studie zur Qualität des Schulessens spricht davon, dass etwas weniger als 50 % der Schülerinnen und Schüler in der Schule essen, wobei es sowohl schulspezifische Unterschiede – in Grundschulen liegt die Beteiligung bei etwa 80 % – als auch regionale Unterschiede gibt – in den ostdeutschen Bundesländern ist die Beteiligung höher als in den westlichen (BMEL 2014, S. 7).

Bezeichnend bei dieser Entwicklung ist der prinzipiell *reaktive* Charakter der Institutionalisierung des Schulessens. Junge Menschen haben nicht begonnen, in der Schule zu essen, weil Gesellschaft oder auch sie selbst dies ab einem bestimmten Zeitpunkt für besser als die private Versorgung befunden haben, sondern schlicht aus pragmatischen Gründen. Weil junge Menschen heute bis in den Nachmittag in der Schule sind und von daher nicht mehr mittags zu Hause essen *können*, erhalten sie jetzt ihr Mittagessen von und in der Schule. Die Einführung des Schulessens ist also nicht gewolltes Ergebnis offensiver Reformen, sondern die bloße und unvermeidliche ‚Nebenwirkung‘ bildungspolitischer Umbrüche. Vor diesem Hintergrund hat die öffentliche Beschäftigung mit dem Schulessen denn auch vor allem den Charakter des ‚Nachjustierens‘ einer unter enormem Handlungsdruck relativ ‚wildwüchsig‘ gewachsenen, häufig auf das bloße ‚funktionieren-müssen‘ konzentrierten Verpflegungspraxis.

Im Zuge der Verschiebungen von Care-Aufgaben aus der Familie hin zur Schule wächst die öffentliche Aufmerksamkeit für die Gemeinschaftsverpflegung junger Menschen in pädagogischen Einrichtungen. Medien skandalisieren regelmäßig die schlechte Gesundheits- und Geschmacksqualität des Essens wie auch den enormen Kostendruck. Von politischer Seite gibt es Stellungnahmen und werden Programme auf den Weg gebracht, wie z. B. die Kampagne „Macht Dampf“. 2014 rief das Bundesministerium für Ernährung und Landwirtschaft (BMEL) die „Qualitätsoffensive für ein gesundes Schulessen“ aus. Seit 2009 sind in den Ländern die Vernetzungsstellen für Schulverpflegung (VNS) institutionalisiert, deren Ziel die „qualitative Verbesserung der Schulverpflegung, die Erhöhung der Akzeptanz der Schulverpflegung und die Sensibilisierung der Öffentlichkeit für das Thema“ ist (DGE o. J.). 2016 richtet das Bundesministerium für Ernährung und Landwirtschaft das Nationale Qualitätszentrum für Ernährung in Kita und Schule (NQZ) ein, das koordinierende und beratende Aufgaben für die Gemeinschaftsverpflegung in pädagogischen Einrichtungen auf Bundesebene hat.

Wissensproduktion zum Schulessen

Der Ausbreitung des Schulessens folgen zeitverzögert einschlägige Forschungen. Zahlreiche *quantitative* Studien liegen mittlerweile vor, die bundesweite wie auch länderspezifische empirische Daten zur aktuellen Situation der Schulverpflegung liefern. In den letzten Jahren gesellen sich qualitative Forschungen hinzu, die jedoch disziplinär, methodologisch und fachpolitisch anders verortet sind, wie noch gezeigt werden wird.

Aus dem Jahr 2005 stammt die „Marktstudie: Schulverpflegung an Ganztagschulen“ (ZMP/CMA 2005), die von der Zentralen Markt- und Preisberichtsstelle für Erzeugnisse der Land-, Forst- und Ernährungswirtschaft GmbH (ZMP) in Zusammenarbeit mit der Centralen Marketing-Gesellschaft der deutschen Agrarwirtschaft mbH (CMA) erstellt wurde. Als qualitative Vorstufe wurden Expertengespräche mit Caterern, Schulleitungen und Schulamtsleitungen und Gruppendiskussionen mit jugendlichen Ganztageschüler_innen durchgeführt. Die quantitative Hauptstufe bestand aus einer standardisierten Befragung von mehr als 500 Schüler_innen und jeweils einem Elternteil. Im Zentrum stand die Untersuchungsfrage, wie Schülerinnen und Schüler das Essen, die Essensumgebung und die Kosten bewerten.

Ein Jahr später folgten zwei Studien. Das Department für Agrarökonomie und Rurale Entwicklung der Georg-August-Universität Göttingen publizierte eine Untersuchung zur „Kunden(un-)zufriedenheit in der Schulverpflegung“ (Lülfes/Spiller 2006), die vom Bundesministerium für Ernährung, Landwirtschaft und

Verbraucherschutz (BMELV) gefördert wurde. Hier wurden knapp 2.000 Schüler und Schülerinnen der Klassen 5 bis 13 aus Gesamtschulen, Haupt- und Realschulen, einem Gymnasium und Privatschulen in verschiedenen Bundesländern zu ihrer Zufriedenheit mit dem Schulessen quantitativ-standardisiert befragt. Auf der schulischen Notenskala wurde das Essen mit 3,19 bewertet. Der Forschungsverbund Ökoforum unter der Leitung des Öko-Instituts im Rahmen des Förderschwerpunkts „Sozial-ökologische Forschung“ des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) führte zeitgleich die Studie „Ernährungsalltag in Schulen“ (Lülf/Lüth 2006) durch. Es wurden Fokusgruppeninterviews mit unterschiedlichen Personengruppen durchgeführt (Lehrkräfte, Schüler_innen, Elternvertretungen, Personal von Küche und Schulkiosk), in denen Daten zu geschlechterspezifischen und kulturellen Unterschieden beim Essen, Essen im Tagesverlauf, Ernährungswissen und zur Situation des Essens an der jeweiligen Schule erhoben und Problemlösungsansätze für die schulische Mittagsverpflegung erarbeitet wurden.

Im Jahr 2007 folgte die Untersuchung „Tafel-Freuden? Das Essen an deutschen Schulen“ des Bundesverbandes der Verbraucherzentrale (Seegers 2007). Sie zeichnete auf der Grundlage einer Sekundäranalyse vorliegender Daten und Berichterstattungen der Ministerien, Deutschen Gesellschaft für Ernährung (DGE) und anderer einschlägiger Fachinstitutionen die Situation der Mittagsverpflegung für die einzelnen Bundesländer nach. Problematisiert wurde insbesondere die mäßige Beteiligung am Schulessen. Ebenfalls 2007 erschien die Untersuchung „Essatmosphäre in der Schule. Eine Fallstudie zur empirischen Untersuchung der Mittagsverpflegung von Grundschulkindern“ (Scholl/Kutsch 2007), die am Institut für Lebensmittel- und Ressourcenökonomik, Lehrstuhl für Wirtschaftssoziologie der Universität Bonn realisiert wurde. In einer Grundschule wurden auf Grundlage von teilstrukturierten Leitfäden teilnehmende Beobachtungen durchgeführt und Schüler_innen und Betreuungskräfte mittels Fragebögen befragt. Festgestellt wurde, dass die Mahlzeitenatmosphäre und die Lebensmittelqualität die Wahrnehmung des Schulessens stark bestimmen.

Die 2008 erschienene bundesweite Studie „Strukturanalyse Schulverpflegung“ (Arens-Azevedo/Labrenz 2008) wurde am Department Ökotrophologie der Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg (HAW Hamburg) im Auftrag der Centralen Marketing-Gesellschaft der deutschen Agrarwirtschaft (CMA) durchgeführt. Über 2000 Schulleitungen von Ganztagschulen wurden mit einem Fragebogen zur Verpflegungssituation an der jeweiligen Schule befragt. Auf der Grundlage der Befunde wurden Empfehlungen zur Verbesserung des Schulessens formuliert, z. B. die Teilnahmequote mittels Verpflichtung zu erhöhen, die Pausenzeit für das Mittagessen zu verlängern, die Zubereitung des Essens zu professionalisieren (und aus der Schulküche auszulagern), Schüler_innenpartizipation zu stärken und

das Speiseangebot deutlicher an der ‚optimix-Ernährung‘ auszurichten, also an einem spezifischen, ernährungswissenschaftlich basierten Konzept gesunder Kost.

Das Jahr 2010 markiert einen gewissen Höhepunkt der quantitativen Forschungen zum Schulessen. Von Nestlé wurde die repräsentative Studie „So is(s)t Schule“ (Nestlé 2010) herausgegeben, die mit Beteiligung der iconkids & youth, Deutschlands größtem Marktforschungsinstitut für Kinder und Jugendliche durchgeführt wurde. 750 Schüler_innen von Ganztagschulen und ergänzend Eltern wurden zur Akzeptanz des Schulessens und seinen Entwicklungspotentialen standardisiert befragt. Durchschnittlich wurde dem Mittagessen die Schulnote 2,9 gegeben, wobei die Benotungen mit zunehmendem Alter der Befragten schlechter ausfielen.

Des Weiteren gab es regionale Erhebungen zur Situation der Schulverpflegung in Sachsen vom Forschungsverbund Public Health Sachsen und Sachsen-Anhalt im Auftrag des Sächsischen Staatsministeriums für Soziales und Verbraucherschutz und für Kultus und Sport (Freistaat Sachsen 2010), in Rheinland-Pfalz von der Universität Koblenz-Landau/Fachgebiet Ernährungs- und Verbraucherbildung (Jansen/Schlich 2010) und Hessen von der Heinrich-Böll-Stiftung (Evers/Hämel 2010). Von der Vernetzungsstelle Schulverpflegung in Brandenburg wird zudem seit dem Schuljahr 2009/2010 fortlaufend eine quantitative Ist-Stand-Erfassung und Bedarfsanalyse zur Schulverpflegung in Brandenburg durchgeführt, die vom Bundesministerium für Ernährung und Landwirtschaft, Ministerium für Umwelt, Gesundheit und Verbraucherschutz des Landes Brandenburg und des Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg finanziert wird.¹

Im Jahr 2011 veröffentlichte das Forschungsinstitut für Kinderernährung (FKE) in Dortmund den Abschlussbericht einer landesweiten Erhebung zur Mittagsverpflegung in Schulen mit Ganztagsangebot in Nordrhein-Westfalen (NRW), die im Auftrag des Ministeriums für Umwelt und Naturschutz, Landwirtschaft und Verbraucherschutz NRW (MUNLV) und des Ministeriums für Schule und Weiterbildung NRW (MSW) durchgeführt wurde (Kersting/Clausen/Crämer 2011). In einer repräsentativen Zufallsstichprobe von 840 aus insgesamt 3709 Ganztagschulen in NRW wurden bei Schulleitungen per Fragebogen strukturelle Kerndaten erhoben und an ausgewählten Schulen zusätzlich die ernährungsphysiologische Qualität auf Grundlage von Speisplänen und Rezepten erfasst.

2014 erschien die bislang jüngste quantitativ-repräsentative Studie zum Schulessen „Qualität der Schulverpflegung“ (BMEL 2014), die im Auftrag des BMEL und im Rahmen des Bundesprogramms „IN FORM“ an der Hamburger Hochschule für Angewandte Wissenschaften/Fakultät Life Sciences durchgeführt wurde. Bundesweit

1 Die Ergebnisse der Erhebungen sind z. T. im Netz zugänglich, aber nicht vollständig (Daenzer-Wiedmer/Huhndorf 2013/14).

wurden 1.553 Schulleitungen (3.530 mit Bayern) an Grund- und Hauptschulen, gut 12.000 Schüler_innen und gut 200 Schulträger standardisiert befragt. Zudem wurden Speisepläne untersucht. Gezeigt wurde, dass mit zunehmendem Alter weniger Schüler_innen in der Schule essen und auch die Bewertung schlechter ausfällt. Problematisiert wurde zudem die unzureichende Einhaltung von DGE-Standards beim Speiseangebot.

Wissensmuster und Wissensakteure

Der kursorische Überblick zu diesen Forschungen zum Schulessen zeigt, dass sie relativ gleichförmig konzipiert sind. Im Zentrum des Untersuchungsinteresses stehen zwei Schwerpunkte: Erstens geht es um die solide empirische Erfassung von formal-strukturellen Daten zum Schulessen: Dazu gehören z. B. Teilnahmezahlen, Betreibermodelle, Küchenlogistik, Personalausstattung, Zeiten, Räumlichkeiten, Hygiene, Gesundheitswert der Speisen (i. d. R. gemessen an den vorliegenden DGE-Standards). Zweitens wird detaillierteres Wissen zu den Kunden und Kundinnen des Schulessens gesucht: Welche Nutzungsmotive gibt es bei Schülerinnen und Schülern? Wie zufrieden sind sie mit der ‚Ware‘ Schulessen – ihrem Geschmack, aber auch den räumlichen, sozialen und zeitlichen Faktoren? Welche Veränderungen werden gewünscht?

Damit bewegen sich diese Studien unmittelbar in der Tradition klassischer Marktforschung. Anliegen ist, den Absatz eines ‚Produktes‘ zu optimieren, indem es bestmöglich an Konsumentenwünschen ausgerichtet wird. Gleichzeitig bleibt dieses Prinzip aber auch gebrochen, da die ‚Ware‘ Schulessen immer auch normativ-pädagogisch überformt wird. Schließlich sollen Schülerinnen und Schüler etwas verzehren, das von ernährungswissenschaftlichen Institutionen für wünschenswert erklärt wird. Die Essensversorgung in pädagogischen Einrichtungen ist somit zwischen zwei konträren Leitfiguren verortet: Einerseits will und muss sie Gefallen bei den Konsumierenden finden und muss sich von daher auf die Kundenautonomie einlassen, andererseits will sie Konsumierende aber auch ganz paternalistisch zu ‚guten Essern‘ erziehen.

Diese erzieherische Orientierung spiegelt sich in den entsprechenden Studien vielerorts wider. So wird von Lülfs/Spiller (2006) propagiert, „Ernährungsbildung bzw. pädagogische Impulse zur Habitualisierung gesundheits- und genussorientierter Ernährungsmuster in das Schulessen einzubinden“ (ebd., S. 3). In der Nestlé-Studie (Nestlé 2010) heißt es: „Wie gut der Lernstoff des Vormittags verarbeitet wird, wie aufnahmebereit Schüler am Nachmittagsunterricht teilnehmen, darüber wird auch über den Speiseplan der Schulmensa mitentschieden. Wenn Schüler darüber

klagen, nach dem Mittagessen müde und träge zu sein, dann kann ein erfolgreicher Schulunterricht nicht gelingen“ (ebd., S. 3). Und später: „Ganztagsschulen sind eine ideale Lebenswelt, um Einfluss auf die Ernährungssituation von Kindern und Jugendlichen zu nehmen. Die Schulzeit erstreckt sich im Regelfall über viele Jahre, die Kinder müssen in gleicher Weise betreut werden, ohne dass ihr sozialer Hintergrund sich hierbei unmittelbar auswirken könnte“ (ebd., S. 19).

Dies legt beredtes Zeugnis dazu ab, dass die fachliche Beschäftigung mit dem Schulessen zentral von dem Gedanken getragen ist, wünschenswerte Entwicklungen bei den Schülerinnen und Schülern auszulösen, die weit über die eigentliche physiologische Sättigung hinausreichen: Sie sollen besser lernen, leistungsstärker werden, sozialer miteinander umgehen und sich gesundheitsförderlicher verhalten. Es geht um die Durchsetzung normativer Verhaltensstandards, bei denen das Schulessen helfen soll, will und auch besonders gut kann, weil – wie es bei Nestlé (2010) heißt – junge Menschen in der Schule flächendeckend erreichbar sind. Das Schulessen wird so unter der Hand zu einem bevölkerungs- und gesundheitspolitischen Zugriffs- und Regulierungsort. Diese Funktion bestimmt die Forschungen zum Schulessen mit.

Was die Erhebungsmethoden betrifft, dominieren in den Studien Befragungsinstrumente, vornehmlich in Form standardisierter Fragebögen, sehr selten sind sie qualitativ-narrativ gestaltet. Damit werden stark ‚alltags-distanzierte‘ Verfahren eingesetzt. Die Empirie des Untersuchungsfeldes wird nicht durch größtmögliche Nähe zu diesem erschlossen, sondern in relativ großer Entfernung. Das Feld selbst wird nicht unmittelbar in Augenschein genommen, sondern es werden Daten zum Feld generiert durch Mitteilungen von Akteurinnen und Akteuren des Feldes, die vor allem standardisiert eingefangen werden. Diese spezifische Datenproduktion zum Schulessen erzeugt eine ertragreiche Informationsfülle, dennoch bleibt sie aus sich heraus auch beschränkt, weil sie sich nur spezifische Datenzugänge zum Feld verschafft. Jedes Zugangsverfahren erzeugt aber unvermeidbar seine eigenen Beschränkungen der ‚Wissensproduktion‘.

Hervorzuheben ist eine weitere Gemeinsamkeit der Forschungen zum Schulessen. Sie alle entstammen spezifischer Fachkontexte. Mit Blick auf die forschenden Personen und Institutionen wie auch auf die Geldgeber der Studien wird deutlich, dass Erziehungswissenschaften und Bildungspolitik bislang kaum eine Rolle spielen – und dies, obwohl doch der Untersuchungsgegenstand in einem pädagogischen Raum situiert ist. Stattdessen dominieren Institutionen der Ernährungswissenschaften, Ernährungs-, Agrar- und Umweltpolitik und der Marktforschung (vgl. Rose 2012, S. 234).

„What’s measured is what matters“

Der vorliegende empirische Datenfundus zum Schulessen erzeugt unter der Hand ein spezifisches Bild zu dem, was für die Qualitätsentwicklung beim Schulessen relevant zu sein scheint. Das, was gemessen wird, wird gleichzeitig aus sich heraus als bedeutungsvoll für den Gegenstand erklärt, wie schon Bevan/Hood nach ihrer Untersuchung der Wirkungen von indikatoren gestützten Evaluationen im englischen Gesundheitswesen kritisch bilanzierten: „What’s measured is what matters“ (Bevan/Hood 2006). Durch wiederholtes Verkünden von spezifischen Ergebnissen, die auf spezifische Art und Weise gewonnen wurden, setzt sich der Eindruck fest, dass diese Art und Weise es auch ist, die einzig angemessen ist, um den untersuchten Gegenstand realitätsgerecht abzubilden.

Die kritische Frage ist also, ob ausschließlich die derzeitigen Untersuchungsdesigns die Empirie des Schulessens angemessen abbilden. In diesem Zusammenhang ist zu reflektieren, was es mit dem Gegenstand eigentlich ‚macht‘, wenn bislang vor allem Ernährungswissenschaften und Marktforschung ihn mit ihren eigenen profilierten Methodologien, Diskursen und Interessen in den wissenschaftlichen Blick nehmen und dabei sogar erziehungswissenschaftliche Fragen mit bearbeiten. Schließlich wird die wissenschaftliche – und politische – Fachdebatte zur Schulverpflegung auch als pädagogische geführt. Regelmäßig werden umfassende Bildungsziele für die Schulverpflegung formuliert wie z. B. diese: „Eine qualitativ hochwertige Schulverpflegung hat einen hohen Stellenwert für die Ausbildung von Ernährungskompetenzen und die Entwicklung eines gesundheitsfördernden Lebensstils. Was und wie tagtäglich gegessen und getrunken wird, trägt zur Entwicklung und Festigung von Geschmacks- und Handlungsmustern bei, die das Ernährungshandeln und -verhalten langfristig leiten. Die Bereitschaft, sich im späteren Leben vollwertig zu ernähren oder in die eigene Gesundheit zu investieren, hängt wesentlich auch von schulischen Erfahrungen ab“ (DGE-Qualitätsstandard 2015, S. 24).

Die Programmatiken zum Schulessen sind also pädagogisch hochaufgeladen, dennoch finden die entsprechenden Diskurse ohne erziehungswissenschaftliche Expertise statt. Weder werden Erziehungswissenschaften offensiv als Gesprächspartner gesucht und eingebunden bei der Weiterentwicklung von Empirie und Praxis des Schulessens, noch drängen sich umgekehrt Erziehungswissenschaften für diese Aufgabe auf. Essen und Essensversorgung gehören bislang nicht zu den relevanten Themen der akademischen Erziehungs- und Bildungswissenschaften, wenn sich hier auch gewisse Veränderungen abzeichnen, wie noch zu zeigen sein wird.

In der Folge verbleiben die pädagogischen Überlegungen zum Schulessen in konservativen lern- und prägungstheoretischen Mustern, ohne jegliche Bezugnahme

zu den modernen kindheits-, sozialisations- und bildungstheoretischen Debatten um den Akteursstatus des Kindes, die seit den 1980er Jahren die Sicht auf Kinder und Jugendliche grundlegend veränderte. Die Kritik richtete sich damals gegen das teleologische Bild von Kindern als ‚zu-sozialisierende‘ Entwicklungswesen, in dem ihr „Werden“ bedeutsamer ist als ihr „Sein“ (Qvortrup 2005). Stattdessen wurde gefordert, Kinder als Akteure ihrer eigenen Lebenswelt und Sozialisation zu begreifen, die aktiv beteiligt sind an der Reproduktion des Sozialen, der generationalen Ordnung, den Kinderkulturen und des Selbst (Zinnecker 2000, Heinzel/Kränzl-Nagel/Mierendorff 2012, Bühler-Niederberger 2011). Gleichwohl wird auch problematisiert, dass die Idee der kindlichen Agency in die Gefahr gerät, Kinder und ihre Kompetenzen romantisch zu überhöhen (Baader 2004), indem ihre strukturelle Ungleichheit und Ohnmacht im sozialen Raum unzureichend berücksichtigt wird.

Der skizzierte Paradigmenwechsel veränderte auch die pädagogischen Diskurse nachhaltig. Es kam stärker in den Blick, dass Erziehungs- und Bildungsprozesse komplizierte Co-Konstruktionen von Professionellen und jungen Menschen sind, in denen Generationenverhältnisse und Macht verhandelt werden und junge Menschen sich mit eigenen Interessen widerständig zu behaupten suchen. Von alledem findet sich in den Fachdebatten zum Schulessen kaum etwas. Stattdessen sind sie getragen von der Idee, jungen Menschen durch lerntheoretisch perfektionierte Techniken der Einflussnahme zu gesundheitsbewussten und selbstverantwortlichen Essern erziehen zu können.²

Dies könnte auch erklären, warum das Feld des profanen Alltags des SchulesSENS bislang so wenig unmittelbar ‚hautnah‘, sondern nur aus großer methodischer Distanz in den Blick genommen wird, wie oben bereits thematisiert wurde. Was Schülerinnen und Schüler beim und mit dem SchulesSEN tun, wie der ‚heimliche Lehrplan‘ des SchulesSENS hinter dem ‚offiziellen‘ (Zinnecker 1975) aussieht, dies alles ist kaum erforscht. Dies *können* die vorliegenden Forschungen zum SchulesSEN auch empirisch gar nicht einfangen, weil sie – wie oben geschildert – das quantitativ-standardisierte Befragungsinstrumentarium favorisieren.

Das Charakteristische dieses Instrumentariums ist, dass es nur dazu Daten erschließen kann, was zuvor als gegenstandsrelevant identifiziert und in geeigneten Items operationalisiert wurde. Solange aber das Konzept des Akteursstatus von Schüler_innen im Fachdiskurs zum SchulesSEN nicht aufgenommen ist, können auch keine Fragen entwickelt werden, die in der Lage sind, die Dimensionen der Agency empirisch zu erfassen. Zudem stellt sich die prinzipielle Frage, ob sie überhaupt als

2 Wie sich dies in den Diskursen zum gesunden SchulesSEN niederschlägt, untersucht ausführlich der Beitrag „SchulesSEN zwischen Gesundheitsanliegen und Praxisalltag“ von Rhea Seehaus und Tina Gillenberg in diesem Band.

solche erfragbar sind. Diese würde voraussetzen, dass sie dem Bewusstsein und der Versprachlichung zugänglich sind. Hier sind jedoch erhebliche Zweifel angebracht, denn Agency als gesellschaftliche Aneignungs- und Gestaltungskompetenz ist kein naturalistisch-essentialistisches Merkmal von Kindern, sondern performatives Ergebnis der Praxis sozialer Geflechte (Raithelhuber 2012). Damit ist es sprachlich nur schwer zugänglich.

Der andere Blick: Stand der ethnografischen Forschungen zum Schulessen

Die Überlegungen zum kindlichen Akteursstatus werfen einmal mehr die kritische Frage nach dem methodischen Profil der bisherigen Schulforschungen auf. Schülerinnen und Schüler als mitgestaltende Akteure des Schulessens ernst zu nehmen und ihrer eigenen Handlungsmächtigkeit in Auseinandersetzung mit institutionellen, personellen und materiellen Akteuren empirisch auf die Spur zu kommen, verweist auf die Ethnografie oder moderner: Praxeografie als sozialwissenschaftliche Erhebungsmethode. Diese ist darauf spezialisiert, kulturelle Praxen von sozialen Gruppen in ihrer ‚natürlichen‘ Umgebung durch teilnehmende Beobachtungen deskriptiv einzufangen und ihre Sinnzusammenhänge aus der Perspektive der Akteure zu entschlüsseln. Sie interessiert sich gerade für das „Alltägliche, Gewöhnliche und Wiederkehrende“ (Friebertshäuser 1997, S. 510), weil in diese Praktiken für die Teilnehmenden ein sozialer Sinn eingelagert ist, der sich eben nicht unbedingt auch im sprachlichen Diskurs der Teilnehmenden manifestiert. „Eine methodologische Prämisse dieses Ansatzes ist es, dass Teilnehmern ihre alltagsweltlichen Konstruktionen nicht (notwendig) reflexiv oder diskursiv verfügbar sind, sondern sie verfügen über jene Form von implizitem Wissen oder ‚tacit knowledge‘: Die Teilnehmer ‚wissen wie es geht‘, sich in der eigenen Kultur kompetent zu bewegen, aber sie wissen es nicht zu erklären – deswegen haben Beobachtungsverfahren Priorität“ (Kelle 2004, S. 637).

So scheint es denn kein Zufall zu sein, dass vor dem Hintergrund der Etablierung des Konzepts des kindlichen Akteursstatus in der Kindheits- und Sozialisationsforschung praxeografische Untersuchungsdesigns in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften seit geraumer Zeit Konjunktur haben (Friebertshäuser 1996, Homfeldt u. a. 1999, Hünersdorf 2008; Heinzl u. a. 2010). In der Unterrichtsforschung haben entsprechende Forschungsansätze schon eine lange Tradition (u. a. Breidenstein/Kelle 1998; Breidenstein 2006, Tervooren 2006; Wulf u. a. 2001, 2007; Zabarowski u. a. 2011). Ähnliches gilt für die Jugendarbeitsforschung (Cloos/

Köngeter/Müller/Thole 2007, Küster 2003, Lindner 2000, Müller/Schmidt/Schulz 2005, Rose/Schulz 2007, Schulz 2010).

Im Zuge dieser Methodenkonjunktur mehren sich auch erziehungswissenschaftliche Forschungen zum Essen in pädagogischen Einrichtungen, die vorzugsweise ethnografisch orientiert sind. Sie sind in den Sammelbänden von Rose/Sturzenhecker (2009), Althans/Schmidt/Wulf (2014), Althans/Bilstein (2016) und Täubig (2015) erschienen. Zudem liegen die Ergebnisse von zwei Kamera-Ethnografien zum Essen in Kita und Schule vor (Mohn/Müller-Hebenstreit 2007, Mohn/Althans 2014). Der Schwerpunkt der pädagogischen Ethnografien zum Essen liegt dabei auf dem Essen in Kitas, vermutlich auch deshalb, weil in den Bildungsplänen dieser Einrichtungen die Ernährung als Bildungsaufgabe explizit benannt wird. Es gibt aber auch Beiträge zum Schulessen. Aus den Kulturwissenschaften liegt zudem ein ethnografischer Beitrag zum Essen von Grundschulkindern vor (Hoffman 2011), der die kreativen und subversiven Aneignungspraktiken der Kinder detailliert nachzeichnet. Die bislang einzigen ethnografischen Monografien zum Essen in pädagogischen Kontexten lieferten Kathrin Audehm (2007) zu den Vorgängen am Familientisch und Anna Schütz (2015) zum Schulessen.

Audehm (2007) untersucht vor dem Hintergrund ritualtheoretischer Bezüge die Vorgänge beim Familienessen. In sechs Familien wurden teilnehmende Beobachtungen der privaten Mahlzeitenereignisse durchgeführt und genutzt, um nachzuzeichnen wie Familien sich in den ritualisierten Praxisvollzügen als spezifische Gemeinschaft hervorbringen und Generationen- und Geschlechterdifferenzen markieren. Empirisch akribisch wird dabei sichtbar, wie in den scheinbaren Banalitäten der Tischästhetik, der Ordnung des Sitzens, der Speisen und der Zeit, der Interaktionen am Tisch mütterliche, väterliche und kindliche Positionierungen hervorgebracht werden, aber auch fortlaufend umkämpft sind. Die Mahlzeiten erweisen sich als soziale Arenen, in denen nicht einfach nur gegessen wird, sondern am ‚Gegenstand des Essens‘ unter reger Beteiligung aller Familienmitglieder fortwährend Differenz- und Machtverhältnisse bearbeitet und um sozialen Konsens gerungen wird.

Während Audehm das private Essen in den Blick genommen hat, beschäftigt sich Schütz (2015) mit dem öffentlichen Ort des Schulessens. Schultheoretisch inspiriert fragt sie danach, welche Rolle das Schulessen im Kontext der Transformationen von der Halbtags- zur Ganztagschule spielt. These ist, dass am Gegenstand des Mittagessens der Prozess der kulturellen Neuformierung schulischer Räume exemplarisch beobachtbar ist. Schütz führte in acht Schulen teilnehmende Beobachtungen des Schulessens durch und ergänzte diese durch kameraethnografische Aufzeichnungen. Zentrale Modi des Schulessens sind für sie die Funktionen der Pause, der Erziehung und des Lernens und der Vergemeinschaftung – und bezeich-

nenderweise nicht der Sorge. Besondere Aufmerksamkeit finden zudem die sozialen Prozesse der Sitzplatzsuche im Speiseraum. Resümierend stellt die Autorin fest, dass das Mittagessen in der Schule, auch wenn es freizeit- und familienkulturelle Praktiken mobilisiert, dennoch im Wesentlichen Schule bleibt, weil normative Anforderungen und Kontrollvorgänge der Schule sich fortsetzen. Das Schulessen erweist sich als Kippfigur zwischen Informalisierung und Formalisierung. Peer-kulturelle Praktiken aus Kontexten anderer Sozialisationsphären werden in die Schule hineingetragen, dort aber ‚verschult‘. Dabei spielt jedoch die Altersdifferenz eine erhebliche Rolle. Im Vergleich der Altersgruppen beim Schulessen lässt sich eine deutliche Verschiebung von der Fremd- zur Selbstbestimmung verzeichnen. Je jünger die Schüler_innen, desto stärker sind die schulischen Zugriffe.

Was Kathrin Audehm für das Feld des Familienessens erstmalig vorgelegt hat, ist Anna Schütz nachfolgend für das Schulessen dann gelungen: Der detailreiche qualitative Einblick in die Alltagspraktiken des Essens. Damit eröffnet Schütz innovative empirische Perspektiven zum Schulessen, die in den bisher vorgelegten Studien fehlen und dem Akteursstatus der essenden Kinder und Jugendlichen mehr Gewicht verleihen.

Die Studie „Doing Gender und Doing Diversity beim Schulessen“

Vor dem Hintergrund der spezifischen Forschungssituation zum Schulessen, die quantitativ sehr gut, qualitativ aber nur schwach entwickelt ist, wurde eine ethnografische Studie zum Schulessen durchgeführt. Anliegen war, das im Stil einer Sozialreportage empirisch einzufangen, was bislang nur ansatzweise erfasst ist – nämlich die praktischen Alltagsvollzüge des Schulessens. Leitend war damit die schlichte praxeologische Frage, was eigentlich beim Schulessen alles passiert. Eingebettet war sie in das theoretisch sensibilisierende Konzept der sozialen Differenzkonstruktionen – also in den ethnomethodologischen Kontext des ‚Doing Diversity‘ (Tervooren u. a. 2014): Wie werden Individuen im Raum des Schulessens sozial distinktiv positioniert, über- und untergeordnet, inkludiert und exkludiert?

Methodisches Vorgehen

Das Forschungsprojekt war ethnografisch konzipiert. Während die Ethnografie ihren Ursprung in Völkerkunde und Kulturanthropologie hat und unbekannte

Völker und Kulturen in fernen Regionen der Welt zu erkunden sucht, entstand seit den 1920er Jahren die Tradition einer Alltagssoziologie, die die Instrumente ethnografischer Forschung zur Untersuchung der nahen Sozialräume der eigenen Welt weiterentwickelte (Breidenstein u. a. 2013). Dabei war – wie schon in der klassischen Ethnografie – der Fokus auf die profanen Praxen und Dinge der Menschen und ihre Sinnzusammenhänge gerichtet.

Wichtigstes methodisches Markenzeichen der Ethnografie ist die sinnliche Unmittelbarkeit der Forschungserfahrung im Rahmen von teilnehmenden Beobachtungen. Die zeitweise ‚praktische Mitgliedschaft‘ der Forschenden am Geschehen, das untersucht werden soll, das Dabei-Sein und Mitagieren, stellen die Grundlage dafür dar, Daten aus ‚erster Hand‘ zu gewinnen. Anliegen ist, dem Feld möglichst nah zu kommen. Die eigene Person wird zum entscheidenden ‚Aufzeichnungsinstrument‘: „Die allmähliche Akkumulation von Felderfahrungen schafft bei der Forscherin ein umfangreiches Kontext- und Hintergrundwissen, eine Kennerschaft, die über Datensammlungen weit hinausreicht und einzelnen Daten erst ihren Sinn zuweist“ (Breidenstein u. a. 2013, S. 34). Die Suche nach unmittelbarem Feldwissen macht die Ethnografie zwangsläufig aber auch zu einer relativ „unmethodischen Methode“ (ebd., S. 10). Teilnehmende Beobachtungen können nicht standardisierten und sequenzialisierten Verfahrenstechniken folgen, sondern müssen sich permanent mit dem Feld und seinen Gegebenheiten arrangieren. Sie müssen sich flexibel und opportunistisch anpassen und „gelegenheitsgetrieben“ (ebd., S. 34) kreativ und situativ Chancen ergreifen, um Eindrücke zu gewinnen.

Unsere teilnehmenden Beobachtungen wurden an sechs Schulstandorten durchgeführt. Die Schulen umfassten Grundschulstufen und weiterführende Schulen und lagen in verschiedenen Mittel- und Großstädten. Im Zentrum der Erhebung standen teilnehmende Beobachtungen des Mittagessens. Diese wurden überwiegend von einzelnen, stellenweise aber auch von zwei Personen durchgeführt. Insgesamt fanden, verteilt auf zwei Feldphasen, pro Schule zwischen 10 und 12 Feldaufenthalte statt. Die Dauer der Beobachtungen betrug zwischen einer halben bis eineinhalb Stunden und richtete sich nach den jeweiligen Zeitspannen der Mittagsverpflegung an den untersuchten Schulen. Ergänzend dazu wurden an den beobachteten Schulen Experteninterviews mit Leitungen des Schulessens, Betreuungskräften und Lehrkräften durchgeführt.

Zudem wurde in Anlehnung an die „Öhrchen-Installation“ von Kraus (2007) stellenweise die ‚Öhrchen-Methode‘ eingesetzt. Dabei wurden einzelnen Kindern kleine Mikrophone an der Kleidung angebracht. Dies sollte eine Möglichkeit schaffen, Gespräche am Tisch aufzuzeichnen, die aus der entfernten Beobachtungsposition der Ethnograf_innen nicht einzufangen waren. Auch wenn die Mikrophone bei den Schüler_innen beliebt waren, war der Datenertrag dieses Verfahrens dann

doch relativ begrenzt, da es technisch nur schwer möglich war, angesichts der Geräuschkulisse des Gesamttraums die Konversation in den einzelnen Tischgruppen verständlich zu dokumentieren.

Bezogen auf das Feld der schulischen Mittagsverpflegung ergaben sich diverse Herausforderungen für die Ethnografie. Zu den herausragendsten gehört die Größe, Ungeordnetheit und Dynamik des Untersuchungsfeldes. Nicht nur der Speiseraum ist ausgedehnt und von daher in seiner Gesamtheit kaum zu überblicken, auch halten sich während des Mittagessens viele Schüler_innen gleichzeitig dort auf: Sie kommen und gehen, flanieren umher, gruppieren und trennen sich wieder, interagieren über große Entfernungen, aber auch in kleinen abgeschotteten Zirkeln. Dazu kommt die enorme Lautstärke, die es verunmöglicht, verbale Mitteilungen zu verfolgen.³ Was schon Georg Breidenstein und Helga Kelle zu ihrer ethnografischen Forschung in der Schule vor vielen Jahren anmerkten, trifft auch für den hiesigen Forschungskontext zu: „Daß [!] es sich beim Beobachten nicht um schlichtes Wahrnehmen dessen, ‚was ist‘, sondern um einen hochselektiven Vorgang von kaum zu bewältigender Komplexität handelt, wird schnell realisieren, wer auch nur eine Stunde das Geschehen in einem Klassenzimmer ‚beobachtet‘. Es ist schlechterdings unmöglich, 20 Kinder gleichermaßen im Blick zu behalten – oder auch nur mitzubekommen, was in zwei unterschiedlichen Ecken zur gleichen Zeit passiert. Selbst wenn man seine Aufmerksamkeit auf zwei oder drei Kinder konzentriert gibt es Phasen, in denen man Gefahr läuft, den ‚Anschluß [!] zu verlieren‘, weil sich die Ereignisse mit rascher Geschwindigkeit weiterentwickeln“ (Breidenstein/Kelle 1998, S. 140).

Doch was vordergründig als Tücke des Feldes erscheinen mag, liefert gleichzeitig einen Erkenntnissertrag: Das Schulessen stellt keinen formalisiert-geordneten, übersichtlichen sozialen Raum dar, sondern ist segmentiert in vielerlei informelle ‚Kleinbühnen‘, die spontan und unberechenbar für ‚Improvisationstheater‘ entstehen, um ebenso spontan und unberechenbar wieder zu zerfallen. Auch wenn die ethnografische Feldforschung niemals dies alles erfassen kann, kann sie dennoch ein Gesamtbild erschaffen. Bei den sich wiederholenden Feldbesuchen entstehen nach und nach so viele ‚Einzelaufnahmen‘, dass diese schlussendlich ein exaktes Gesamtpanorama ergeben.

Eine weitere Herausforderung war die ‚kulinarische Erfassung‘ eines sozialen Feldes, das um das Essen zentriert ist. Ethnografische Forschung ist, auch wenn sie prinzipiell sinnlich ganzheitlich angelegt ist, in der Praxis doch vor allem auf den Einsatz der visuellen und auditiven ‚Fernsinne‘ konzentriert. Dies spiegelt sich ganz direkt in den entsprechenden Protokolltexten wider, die in der Regel auf die

3 Diese Bedingungen gelten für die Beobachtungen in den Schulmensen. Beim betreuten Essen, das kleinräumiger war und geordneter verlief, sah dies anders aus.

Beschreibung des Gesehenen und Gehörten fokussieren. Seltener werden Eindrücke der taktilen, olfaktorischen oder gustatorischen ‚Nahsinne‘ geschildert. In einem Feld wie der Gemeinschaftsverpflegung, in dem mit dem Essen der Geschmack als Thema prominent platziert ist, drängte sich von daher in besonderer Weise die Frage auf, wie die zu untersuchende Praxis auch olfaktorisch und gustatorisch erhoben und dokumentiert werden kann. Entsprechende Bemühungen stießen jedoch schnell an Grenzen. Nicht nur kollidierte die Idee, die angebotene Speise auch selbst zu verzehren mit dem Anspruch, aus möglichst guten Raumpositionen möglichst konzentriert beobachten zu können. Auch war das Speiseangebot für die Feldforschenden oftmals nicht verzehrbar wegen persönlichen Speisetabus und speziellen Ernährungsstilen, aber auch wegen Ekelaffekten, die teilweise schon durch Speisegerüche im Raum ausgelöst wurden. Hinzu kam dann auch die relative Spracharmut was die differenzierte und intersubjektiv gültige Bezeichnung von ästhetischen Geschmackswahrnehmungen betrifft.

Zu den teilnehmenden Beobachtungen wurden ethnografische Protokolltexte verfasst – ein Arbeitsschritt, mit dem das subjektiv Wahrgenommene in Untersuchungsdaten transformiert wurde, die dann zum Gegenstand der Auswertung werden konnten. Die literarische Aufbereitung der Felderfahrungen in Form der ‚dichten Beschreibungen‘ (Geertz 1983) sorgt erst dafür, dass Phänomene – in unserem Fall die Praktiken des Schulessens – überhaupt sprachlich erschlossen werden, die noch unterhalb der Schwelle des Sprachlichen liegen (vgl. Breidenstein u. a. 2013, S. 35). Insgesamt wurden knapp 80 Feldprotokolle produziert, die zur Untersuchungsgrundlage wurden.

Die entstandenen Texte dokumentieren kleinteilig die Praxisvollzüge des Schulessens. Sie bilden dabei jedoch keineswegs die Realität ihres Gegenstands objektiv ab, sondern wie alle empirischen Erhebungsverfahren konstruieren sie diese selbst mit. „Das empirische Material besteht (...) weniger aus vom Beobachter unabhängigen ‚Daten‘, als vielmehr aus subjektiven Verdichtungen des Beobachteten“ (Kelle 2004, S. 644). Die literarischen Szenenkompositionen lassen durch absichtsvoll geformte, sprachliche Ästhetisierungen den Gegenstand der Darstellung in spezifischer Weise erst entstehen: Es werden Strukturierungen und Verdichtungen vorgenommen, Zusammenhänge, Zäsuren, Spannungsbögen und Pointen geformt. Die ethnografischen Quellentexte sind also selbst immer schon konstruierend und performativ.

Die Texte wurde anschließend nach dem methodischen Programm der Grounded Theory (Strauss/Corbin 1996) in zwei Schritten bearbeitet: Zunächst wurden die Texte offen und dann axial codiert. Im offenen Codieren wurden die Protokolle zerlegt und zu besonders aufschlussreich erscheinenden Textstellen Codes gefunden. Diese wurden in einem weiteren Schritt gruppiert bzw. kategorisiert. Durch das axiale

Codieren wurden die entwickelten Kategorien ausdifferenziert und mit weiteren Textstellen angereichert. Zur Unterstützung bei der Verwaltung und Codierung der Daten wurde das Computerprogramm MAXQDA genutzt.

Der kollektive Strukturcharakter des Schulessens

Das Mittagessen an den untersuchten Schulstandorten war in drei unterschiedlichen strukturellen Settings organisiert. Die erste Praxisvariante ist das ‚Betreute Essen‘. Dieses findet als geschlossenes soziales Ereignis einer vorab festgelegten Gruppe in einem abgesonderten Raum statt, ist zeitlich fixiert und wird von einer erwachsenen Person, die selbst am Tisch mitisst, beaufsichtigt. Die Speisen werden auf dem gemeinsamen Tisch, an dem sich alle zum Essen versammeln⁴, in kollektiven Behältnissen aufgebracht, aus denen die Tischmitglieder sich selbst versorgen. Der gemeinsame Beginn der Mahlzeit ist stark ritualisiert. Die erwachsene Betreuungskraft tritt stark als Disziplinierungsakteurin und Ritualwächterin in Erscheinung. Das Konzept des betreuten Essens finden wir vornehmlich bei der Versorgung der ersten Klassenstufen.

Im Kontrast dazu steht die zweite Variante des Mensa- oder Cafeteria-Modells. Es ist ein vergleichsweise offen gehaltenes Setting. Schülerinnen und Schüler essen hier eigenständig in selbstgewählter Gruppe, an selbstgewähltem Platz und in selbstgewählter Zeit. Das Essen erhalten sie vorportioniert an einer zentralen Ausgabetheke, oder sie bedienen sich selbst an einem Buffet. Erwachsene sind präsent, aber in ihrer disziplinierenden Funktion deutlich zurückgenommen. Sie essen auch nicht mehr am Tisch mit, sondern bewegen sich als ‚mobile Aufsichtspersonen‘ durch den Raum, um an kritischen Stellen einzugreifen. Im Vergleich zum betreuten Essen gestaltet sich das Mensa-Essen sozial turbulenter, lärmender und körperlich dynamischer. Die Mensa ist als Essensort für höhere Klassenstufen etabliert.

Als dritte Variante existierte eine Übergangsform. Hier wird das Modell des betreuten geschlossenen Essens in den offenen Raum der Mensa verlagert. Dazu werden bestimmte Zeiten oder Tische in der Mensa reserviert, in denen dann fixierte Gruppen mit einer erwachsenen Betreuungsperson, wie beim ‚betreuten Essen‘, gemeinsam die Mahlzeit einnehmen. Diese Variante findet sich nur bei jüngeren Kindern. Sie sichert diesen eine Eingewöhnungs- und Übungsphase im ‚Dschungel‘ der offenen Mensa.

4 Es können auch mehrere Tische sein, an denen man sich versammelt.

Unabhängig von den jeweiligen Strukturvarianten gilt für alle Schulen das Ideal des gemeinsamen Essens. Besonders stark wird dies institutionell vertreten beim betreuten Essen, bei dem die Tischgemeinschaft räumlich, zeitlich, sozial und rituell durch die anwesenden Erwachsenen gesichert wird. Aber auch in der Mensa teilen die großen Esstische mit mehreren Sitzplätzen ‚ohne Worte‘ mit, dass das Essen in der Gruppe erwünscht ist.

Für das Essen steht das in unserer Kultur übliche Besteck zur Verfügung. Dort, wo Tische eingedeckt werden wie beim betreuten Essen, folgt die Besteckordnung dem Prinzip der Rechtshändigkeit. Zudem achten die Betreuungskräfte sehr genau auf den sittenkonformen Einsatz des Bestecks. Äußern Kinder Wünsche, anderes Besteck zu benutzen, weil ihnen das den Verzehr erleichtert, wird dies nicht selten zurückgewiesen. In der Mensa ist die Bestecknutzung den Schüler_innen überlassen. Sie können aus dem angebotenen Repertoire nach eigenem Geschmack auswählen und gegebenenfalls auch mit den Händen essen.

In allen Schulen waren die Zeiten, in denen mittags warm gegessen werden konnte, institutionell begrenzt. Dabei variieren die Zeiträume zwischen einer und drei Stunden. Ausgenommen davon sind Schulkioske, die zum Teil ebenfalls warme Snacks zu Zeiten anbieten, die von den offiziellen Schulessenszeiten abweichen können. Aus der individuellen Perspektive kann sich die Essenszeit noch einmal aus verschiedenen Gründen deutlich verknappten. Zur Bewältigung der Schülermengen wird die Essensversorgung z. T. in Gruppen ‚geschichtet‘, die zeitlich nacheinander gepflegt werden. In diesem Fall geraten die realen Mahlzeitenakte relativ eng. Dazu kommt, dass die Zeit des Mittagessens eingelagert ist in die allgemeine Mittagspausenzeit und so prinzipiell mit den Freizeitwünschen der Schüler_innen konkurriert: Je mehr Zeit beim Essen verbracht wird, desto geringer fällt die Freizeit aus. So war oft zu beobachten, wie Kinder und Jugendliche ihr Essen möglichst schnell abwickelten und nach dem Mahlzeitenende aus dem Speiseraum stürmten, um dort anderen und offenbar attraktiveren und bedeutsameren Peer-Aktivitäten nachzugehen.

Beim Speiseangebotsspektrum zeigt sich in der Praxis ein uneinheitliches Bild. In einigen Schulen wird nur eine Speise angeboten. Dabei wird meist darauf geachtet, dass diese Speise im weitesten Sinne muslimischen Speisetabus entspricht. Für Schüler_innen, die sich vegetarisch ernähren, ist die Situation z. T. schwierig, weil entweder nicht standardmäßig fleischlose Gerichte angeboten werden oder die fleischhaltigen Beilagen so mit anderen Komponenten vermengt sind, dass sie nicht einfach zu isolieren sind. Dies führt dann dazu, dass nur pflanzliche Beilagen verzehrt werden. In anderen Schulen werden jedoch zwei Gerichte zum Mittagessen angeboten: Ein fleischhaltiges und ein fleischloses Gericht.

In der Mensa wird die Essensportion an der Theke in standardisierten Dosierungen ausgegeben. Schüler_innen können gelegentlich Einfluss nehmen auf die Portionierungen, auch ein Nachschlag ist oftmals möglich. Sie haben allerdings kein grundsätzliches Anrecht darauf. Wenn die Vorräte knapp zu werden scheinen oder geleert sind, gibt es keine Möglichkeit, sich Essen nachzuholen. Beim betreuten Essen erfolgt die Portionierung selbst am Tisch aus den gemeinsamen Schüsseln, wobei häufig orientierende Mengenangaben durch Betreuungskräfte gemacht werden.

Was das Speiseangebot betrifft, gab es in keiner Schule konsequent etablierte Formen der Partizipation der Schüler_innen. An einzelnen Schulen wurde zwar von Schüler-Umfragen zu Speisewünschen berichtet, oder es existierte ein Beschwerdebriefkasten, um Schülermeinungen einzuholen. Es blieb aber beliebig, ob und wie dieses Feedback bei der weiteren Menüplanung Berücksichtigung fand.

Allgemein ist an den beobachteten Schulstandorten eine Verzehrpflicht nicht üblich. In einer Schule gibt es allerdings für die Jüngeren eine Pflicht zur *Teilnahme* am gemeinsamen Mittagessen, wobei jedoch nichts verzehrt werden muss. Der Umgang mit übriggebliebenen Speisen auf dem eigenen Teller ist auch eher liberal. Nur in einem Fall verlangte die Schule das ‚Leer-Essen‘ der Teller beim ‚betreuten Essen‘. Häufiger werden Essensreste aber nur mahnend kommentiert oder auch ganz ignoriert. Dies gilt vor allem für die Mensa.

In den meisten Schulen wird zum Essen kostenlos Wasser angeboten, wobei dies in einzelnen Schulen mit einer offiziellen ‚Trinkpflicht‘ verbunden war, deren Erfüllung von den Betreuungskräften überwacht wurde. Auch dort, wo keine Trinkpflicht bestand, mahnten Erwachsene mit Nachdruck ausreichendes Trinken an. Während beim betreuten Essen nur das Schulgetränk konsumiert werden darf, war es in der Mensa möglich, mitgebrachte oder im Kiosk erworbene Getränke zu sich zu nehmen.

Porträts der untersuchten Schulen

Die *Müllerschule* ist eine einzügige Grundschule mit vier Klassenstufen. Die Klassenstufen eins und zwei sowie die Klassenstufen drei und vier werden zeitlich nacheinander als betreute Kollektive verköstigt. Beobachtet wurden ausschließlich Mahlzeiten der Klassen drei und vier. Diese umfassen zusammen etwa 40 Kinder, von denen 25 regelmäßig am Mittagessen teilnehmen. Zu Beginn der Beobachtungen fand das Mittagessen in einem Klassenraum statt, da der eigentliche Speiseraum noch nicht fertig ausgestattet war. Zum Ende hin stand jedoch ein Mehrzweckraum zur Verfügung, der zum Mittagessen, aber auch als Computer- und Leseraum genutzt wurde. Das Essen findet in einer kombinierten Essens- und Spielzeit statt,

die eine Stunde (13.00-14.00 Uhr) umfasst. Es gibt einen wechselnden Tischdienst, der vor der Mahlzeit die Tische einzudecken hat, die Speisen holt, auf den Tischen verteilt sowie die Kinder zum Essen ruft. Die Kinder können sich ihre Plätze frei wählen. Das Essen können sie selbständig aus Schüsseln schöpfen, bzw. von Platten nehmen. Nach dem Essen räumt jedes Kind seinen Teller ab. Der Tischdienst hat die Aufgabe, die Tische anschließend zu wischen und den Boden zu fegen. Das Essen wird von einer Lehrkraft, manchmal auch zwei Lehrkräften und einer Helferin im ‚Freiwilligen Sozialen Jahr‘ betreut, die alle mitessen.

Die *Luisenschule* ist eine Privatschule für insgesamt 12 Klassenstufen. Für alle wird ein warmes Mittagessen angeboten. Täglich werden etwa 140-160 Schüler_innen gepflegt. Das Essen wird in einer Mensa und in einer Cafeteria angeboten. Während die Mensa für alle offen ist, ist die Cafeteria den Schüler_innen der Oberstufe vorbehalten. Spätestens ab der achten Klasse wird das Mittagessen kaum noch in Anspruch genommen. Die Mensa ist von 11.30-15.00 Uhr geöffnet. Die Kinder der ersten vier Klassenstufen gehen gemeinsam im Klassenverbund mit einer Lehrkraft zum Mittagessen. Die Teilnahme am Mittagessen ist für diese Klassen verpflichtend, es gibt jedoch keinen Verzehrzwang. Die Schüler_innen der höheren Jahrgangsstufen nutzen die Mensa ohne erwachsene Betreuung. Dennoch gibt es auch hier eine ‚lockere‘ Aufsicht durch Erwachsene. Das Essen in der Mensa wird an einer Ausgabetheke vorportioniert ausgegeben und dann von den Schülerinnen und Schülern auf Tablett zu den Tischen transportiert. Die Jüngeren der Grundschule erhalten dabei z. T. Hilfestellung durch Betreuungskräfte. Nach dem Essen müssen Kinder und Jugendliche ihr Essensgeschirr wegbringen, die Kinder des betreuten Essens müssen zudem ihren Tischplatz reinigen.

Die *Bräuerschule* ist eine Gesamtschule mit den Klassenstufen fünf bis zehn. Für alle wird ein warmes Mittagessen angeboten, ab der achten Klasse wird dies aber kaum noch genutzt. Insgesamt werden täglich ca. 200 Schüler_innen versorgt. Das warme Essen wird von 12.00-14.00 Uhr in der Mensa angeboten. Die Schüler_innen aller Klassenstufen besuchen die Mensa eigenständig. Das Essen wird an einer Theke vorportioniert ausgegeben, die Schüler_innen suchen sich selbständig einen Sitzplatz. Nach dem Essen bringen sie ihr benutztes Geschirr weg. Während des Essens gibt es eine erwachsene Aufsichtsperson für bis zu hundert Schüler_innen. Einzelne Lehrkräfte nutzen die Mensa auch zum Mittagessen, haben aber dabei keine betreuende Funktion. Dennoch greifen sie hin und wieder in das Geschehen ein.

In der *Klöberschule*, einer Grund-, Haupt- und Realschule, werden Kinder und Jugendliche von der ersten bis zur zehnten Klasse unterrichtet. Grundsätzlich wird für alle Klassenstufen ein warmes Mittagessen angeboten, wobei auch an der Klöberschule die Älteren das Essensangebot weniger in Anspruch nehmen. Pro Tag werden etwa 170 Essen ausgegeben. An der Klöberschule gibt es drei verschiedene

Essenssettings. Die Erst- und Zweitklässler essen in einem abgesonderten Raum. Sie werden dabei in drei Gruppen mit einer Größe von ca. 12 bis 17 Personen aufgeteilt, die zeitlich nacheinander essen und von je einer Betreuungskraft begleitet werden. Die Zusammensetzung der Gruppen ist wechselnd. Jede Gruppe hat etwa 30 Minuten Zeit für die Mahlzeit. Die Tische werden zu Beginn des Essens entweder von den Kindern oder der Betreuungskraft mit Geschirr und Essen gedeckt. Die Kinder sind frei in der Platzwahl, einzelne werden auch durch die Betreuungskräfte platziert. Nach Beendigung der Hauptmahlzeit räumen die Kinder ihr Geschirr weg und decken die Tische für den Nachtsch, dessen Beginn durch die Fachkraft eingeleitet wird. Sind die Kinder mit dem Essen fertig, dürfen sie ihren Platz abräumen und einem feuchten Lappen säubern. Erst nach Aufforderung durch die Betreuungskraft verlässt die Gruppe gemeinsam den Raum.

Die dritten und vierten Klassen gehen gemeinsam mit zwei Betreuungskräften in die Cafeteria zum Essen. Dort bekommen sie ihr Essen vorportioniert an der Theke ausgegeben. Sie müssen sich an einer der beiden für Dritt- und Viertklässler reservierten Tafeln platzieren. Nach dem Essen müssen die Schüler_innen ihr Essenstablett in den dafür vorgesehenen Tablettwagen bringen. Ab der fünften Klasse essen die Schüler_innen eigenständig in der Cafeteria und werden dort von einer Betreuungskraft, die nicht selbst isst, ‚locker‘ beaufsichtigt. Die Schüler_innen erhalten das Essen vorportioniert an der Theke und haben freie Platzwahl. Nach dem Essen ist es Aufgabe der Schüler_innen, ihr Tablett wegzubringen.

In der *Wilhelmschule*, einer Gesamtschule, werden Schüler_innen von der fünften bis zur neunten Klasse unterrichtet. Für alle Jahrgänge wird warmes Mittagessen angeboten. Es essen täglich bis zu 100 Schüler_innen. Das Mittagessen findet in einem als Mensa genutzten Mehrzweckraum statt, der auch für andere schulische Veranstaltungen genutzt wird. Jeden Mittag wird in dem Raum eine kleine, provisorische Ausgabetheke aufgebaut und das Essen auf einem Wagen aus der Küche der angrenzenden gymnasialen Oberstufe geholt. Die Schüler_innen können die Mensa eigenständig in einer kombinierten Essens- und Pausenzeit von 30 Minuten nutzen. Sie erhalten ihr Essen vorportioniert an der Theke und suchen sich selbst einen Sitzplatz. Während des Essens ist lediglich eine Aufsichtskraft im Speiseraum. Nach Beendigung des Essens müssen die Schüler_innen ihr Geschirr abräumen.

Im *Albert-Schweitzer-Gymnasium* werden Schüler_innen von der fünften bis zur zwölften Klasse unterrichtet. Das Essensangebot der Schule richtet sich an alle Klassenstufen, täglich werden dort zwischen 200 und 300 Kinder und Jugendliche verköstigt. Das Mittagessen findet in drei unterschiedlichen Varianten statt. Zum einen gibt es die Möglichkeit, die Mensa in der Zeit von 11.30-13.30 Uhr selbständig zu besuchen. Die Schüler_innen werden in dieser Zeit weder betreut, noch beaufsichtigt. An der Theke wird das Essen vorportioniert ausgegeben. Der Sitzplatz wird

frei gewählt. Nach Beendigung der Mahlzeit muss das eigene Essenstablett zu einer Sammelstelle gebracht werden. Einmal pro Woche findet für die Klassenstufen fünf bis sieben von 12.00-12.45 Uhr ein Mittagessen mit den Klassenlehrkräften in der Mensa statt. Diese Mittagessen sind jahrgangswise organisiert, so dass die jeweiligen Klassenstufen immer an einem festgelegten Tag gemeinsam essen, für sie sind dann gesonderte Tische reserviert. An diesen Tagen finden sich sehr viele Personen gleichzeitig in der Mensa zum Essen ein, wodurch sich für Schüler_innen der anderen Klassen Schwierigkeiten bei der Sitzplatzsuche ergeben. Beim ‚Klassenessen‘ wird das Essen ebenfalls an der Theke abgeholt, Wasser steht hingegen auf den Tischen bereit. Nach dem Essen werden die Teller individuell abgeräumt; ein aus zwei Schüler_innen pro Klasse bestehender Tischdienst hat die Aufgabe, die Tische abzuwischen. Eine weitere Form des Mittagessens findet im Rahmen der täglich angebotenen Nachmittagsbetreuung statt. Von 12.50-13.15 Uhr können Schüler_innen an zwei dafür reservierten Tischen in Begleitung einer Fachkraft der Nachmittagsbetreuung ein selbst mitgebrachtes oder in der Mensa gekauftes Mittagessen verzehren.

In der *Kernerschule*, einer Hauptschule, werden ca. 250 Schülerinnen und Schüler von der fünften bis zur neunten Klasse betreut. Für alle Schüler wird ein warmes Mittagessen angeboten. Die Essenszeit ist von 10.50 bis 11.40 Uhr gestaffelt. Direkt zu Beginn isst die sechste Klasse im betreuten Setting, ab 11.05 Uhr können die Schüler_innen der höheren Klassenstufen essen, um 11.25 Uhr isst die fünfte Klasse betreut. Das Essen findet in einer Mensa statt. Für die Essensausteilung gibt es eine Ausgabetheke, die jeden Tag vor dem Essen aufgebaut wird. Auf dieser befinden sich neben den Speisebehältern auch Teller und Besteck. Für die Schüler_innen stehen drei Tische zur Verfügung, an denen jeweils 12 bis 14 Schüler_innen Platz finden. In der Mitte der Tische steht jeweils ein Tablett mit frischen Gläsern zur Selbstbedienung bereit, die während des Essens vom Küchenpersonal nachgefüllt werden. Zusätzlich gibt es pro Tisch einen Obst- und einen Rohkostteller, die auch fortwährend aufgefüllt werden. Zur Betreuung stehen zwei Lehrkräfte zur Verfügung. Die fünften und sechsten Klassen werden jeweils von den gleichen Lehrkräften beaufsichtigt, während die restlichen Klassen von unterschiedlichen Lehrkräften beaufsichtigt werden. Nach dem Essen müssen die Schüler_innen Teller und Besteck zu einem Geschirrwagen bringen.