

Schulverpflegung zwischen gesundheits- erzieherischer Programmatik und der Subversion des Alltags

Zusammenfassung. Angesichts der auch hierzulande zunehmend diagnostizierten Fehlernährung der Bevölkerung erscheint Schule als besonders geeignetes Feld für die Gesundheitsförderung junger Menschen; einerseits durch gezielte Bildungsangebote zur Entwicklung von Ernährungswissen und -kompetenzen, andererseits über die Schulverpflegung. Letztere wird als günstiger Ansatzpunkt verstanden, um Verhaltens- und Verhältnisprävention wirksam miteinander verbinden und junge Menschen ‚flächendeckend‘ erreichen zu können: Indem Schülerinnen und Schüler gesundes Essen erhalten, erlernen sie Regeln der gesunden Lebensführung und verinnerlichen diese. Vor dem Hintergrund dieser programmatischen Konstrukte werden im Folgenden Ergebnisse einer ethnografischen Studie vorgestellt. Sie zeichnet nach, wie Gesundheit diskursiv als normative Leitfigur des Schulessens fungiert und wie dieser Anspruch im Praxisalltag wirksam und verhandelt wird. Dabei wird einerseits das institutionelle Bemühen sichtbar, mit dem Schulessen Gesundheitsförderung unmittelbar zu realisieren, andererseits zeigt sich, dass Schülerinnen und Schüler nicht schlicht Objekte institutioneller Anliegen sind, sondern Subjekte, die sich den Raum des Schulessens eigenen Interessen entsprechend aneignen und gestalten.

Schlüsselwörter. Schulverpflegung, Schulmensa, Ethnografie, Gesundheitsprävention, Gesundheit

School Meals between health education and resistance of everyday life

Abstract. Taking into account the diagnosed malnutrition of the population, school seems to be a particularly suitable setting for the health promotion of young people. This includes both targeted educational programs for the development of nutrition-related knowledge and competence and school catering itself. School catering is considered as a favourable starting point since it allows to combine easily behavioural and structural prevention as well as reaching out to young people on a nationwide scale: By receiving healthy food, pupils learn rules for a healthy lifestyle and internalise them. By taking into account these programmatic constructs, I will be presenting the results of an ethnographic study on school meals. I will trace how, on the one hand, health is being drawn up as normative leading model for school meals and on the other, how it is effectively negotiated during the everyday practice of school meals. I will be showing then also how the implementation of health promotion is furthered by the institutions, but also, how the pupils are not simply the objects of institutional concerns but subjects who appropriate the space of school meals following their own interests and shape it accordingly.

Keywords. school catering, school canteen, school meals, ethnography, health care, health

1 Einleitung

Dass sich die deutsche Bevölkerung ungesund ernährt, erweckt seit geraumer Zeit öffentliche Besorgnis. Dieser folgt als diskurslogischer Reflex die Debatte um Maßnahmen zur Förderung eines gesunden Ernährungsverhaltens. Eine prominente Rolle wird dabei der Gemeinschaftsverpflegung junger Menschen in Kita und Schule zugemessen. Doch wie sieht es mit der Gesundheitsförderung beim Essen in Kita und Schule genau aus? Vor dem Hintergrund dieser Frage wird im Folgenden nachgezeichnet, wie Gesundheit als normative Leitfigur des Schulessens firmiert und wie sie im Praxisalltag des Schulessens wirksam und verhandelt wird. Zurückgegriffen wird dabei auf Daten einer ethnografischen Studie zum Schulessen.

Nach der Analyse des Diskurses zur Schulverpflegung und seiner prominenten Gesundheitsfigur (1) werden Befunde der Ethnografie dazu vorgestellt, wie das Leitprogram des gesunden Essens praktisch von Erwachsenen und Kindern,

Jugendlichen ‚be- und umgearbeitet‘ wird (2), um abschließend Paradoxien der Gesundheitsprävention beim Schulessen herauszuarbeiten (3).

2 Schulverpflegung als Beitrag zur Gesundheitsprävention: Ein diskursanalytischer Blick auf ernährungswissenschaftliche und -pädagogische Programmatiken

Angesichts der diagnostizierten Fehlernährung der Bevölkerung erscheint die Schule in besonderer Weise geeignet, zur Gesundheitsförderung junger Menschen beizutragen (u. a. DGE 2011, S. 8-9). Ihr Instrumentarium umfasst neben gezielten Bildungsangeboten zur Entwicklung von Ernährungswissen und -kompetenzen auch die Schulverpflegung selbst. Symptomatisch für konzeptionelle Unschärfen sind dabei die Bezeichnungen dieser Maßnahmen. In der Fachliteratur findet sich sowohl der Begriff „Ernährungsbildung“ (u. a. Heindl 2004; D-A-CH Arbeitsgruppe 2010) als auch der Terminus „Ernährungserziehung“ (u. a. Winkler et al. 2004). Ebenfalls verbreitet ist der synonyme bzw. der gemeinsame Gebrauch beider Begriffe: Ernährungsbildung/-erziehung oder Ernährungserziehung/-bildung. Einiges deutet darauf hin, dass sich der Begriff der Ernährungsbildung mittlerweile diskursiv durchgesetzt hat. Damit vollzieht sich in der Ernährungsprävention ähnliches wie in der Kita-Pädagogik oder Jugendarbeit: der Erziehungsbegriff verschwindet, und der Bildungsbegriff wird zentral (Rose 2011).

Der ‚Abstieg‘ des Begriffs der Ernährungserziehung kommt nicht von ungefähr. Verschiedentlich wird die Abkehr von einer „überholten“ Ernährungserziehung (vgl. Verbraucherzentrale NRW 2011, S. 2) betont. Als nicht mehr zeitgemäß kritisiert werden die „normativ bestimmte Vermittlung von Wissen und Verhaltensregeln“ (D-A-CH Arbeitsgruppe 2010), bei der Lebensmittel in gesunde und ungesunde (Ellrott 2013, S. 59) unterschieden werden, aber auch „Angst- und Verantwortungssappelle“ (Heindl 2003, S. 30) und die „Gewohnheitsbildung durch Konditionierung“ (ebd.). Im Kontrast dazu wird eine „aufgeklärte“ und „zukunftsorientierte Ernährungsbildung“ (Methfessel 2009, S. 104 und 109) propagiert. Zwar werden auch in dieser „Werte, Normen und Handlungsmuster“ (ebd., S. 114) vermittelt – jedoch ohne mahnenden Zeigefinger.

Im Kontext der schulischen Ernährungsprävention wird das Schulessen generell als wichtiger Beitrag propagiert. Die Studie von Catherina Jansen (2019) zur Schulverpflegung belegt exemplarisch die zentrale normative Bedeutung der Gesundheitsförderung in den Diskursen zum Schulessen: „Die wissenschaftliche Diskussion um Schulverpflegung ist eng verflochten mit aktuellen Strategieemp-

fehlungen im Rahmen der Gesundheitspolitik. Schulverpflegung wird als vielversprechender Ansatz einer settingbasierten Gesundheitsförderung verstanden, bei der verhaltens- und verhältnispräventive Maßnahmen besonders gut miteinander verbunden werden können“ (ebd. S. 31).

Während Verhaltensprävention darauf abzielt, Menschen durch Erziehung und Bildung dazu zu bewegen, ein gesundes Verhalten an den Tag zu legen, ist es das Anliegen der Verhältnisprävention, gesunde Lebensverhältnisse zu schaffen, in deren Folge dann ‚automatisch‘ gesund gelebt wird. Die Idee ist nun, dass Gesundheit in der Schule – im Sinne der Verhältnisprävention – „auf dem Essens-blett serviert“ (Fenner 2010, S. 6) wird und auf diese Weise – im Sinne der Verhaltensprävention – „nebenbei“ (ebd., S. 5) ein gesundes Essverhalten erlernt wird, und dies mit flächendeckender Wirkung. „Volkswirtschaftlich gesehen ist die Möglichkeit, über eine gute Schulverpflegung das Ernährungsverhalten ganzer Generationen zu prägen, die preiswerteste und effektivste Ernährungsbildung und Prävention“ (Methfessel 2009, S. 116).

Um erfolgreich „das Ernährungsverhalten ganzer Generationen zu prägen“ (ebd.), muss eine geschmackliche Ge-, bzw. Umgewöhnung von Kindern auf den Weg gebracht werden. Diese pädagogische Prozedur basiert auf der Idee, dass geschmackliche Präferenzen grundsätzlich „über Gewohnheiten auch wandelbar“ (DGE 2011, S. 27) sind. Hierzu herrscht in der entsprechenden Fachliteratur allgemeiner Konsens.

Um den Geschmack zu verändern, werden zwei zentrale Strategien propagiert. Erstens gilt es, Schülerinnen und Schüler kulinarische Erfahrungen zu eröffnen, die jenseits ihrer Geschmacksroutinen liegen. Es sollen ihnen „neue Welten und ein „Aha-Erlebnis“ (AID/DGE 2010, S. 1/15) geboten werden, um die einseitigen Geschmacksvorlieben nicht weiter zu reproduzieren, sondern neue Geschmackseindrücke für eine förderliche „Ess-Sozialisation“ zu vermitteln (DGE 2011, S. 27). Die Gewöhnung an neue, gesunde Nahrungsmittel soll jedoch sanft erfolgen. Dazu sollen „geschmackliche Übergänge“ (DGE 2011, S. 27) geschaffen werden, wie z.B. die Kombination vertrauter Speisen mit unbekanntem und potentiell ungeliebtem: „Die Tiefkühlpizza wird zusätzlich mit Paprikastreifen, Tomatenscheiben und Champignons aufgepeppt“ (AID/DGE 2010, S. 1/15). Die entsprechenden Lebensmittel sollen durch mehrmaliges Probieren allmählich „schmackhaft“ gemacht werden. Zudem soll ‚alten‘ Verzehrsvorlieben entgegengekommen werden, indem z. B. immer mal wieder das beliebte Fast Food angeboten wird (ebd.).

Hinter diesen Strategien verbirgt sich das lerntheoretische Modell des „mere exposure effects“ (Zajonc 1968). Danach erscheinen vertraute Objekte sympathischer als unbekannte. Vor allem im Marketing fand dieser Befund große Resonanz. In der Ernährungspsychologie wurde er genutzt, um in weiteren Studien nachzuweisen, dass die wiederholte Konfrontation mit einem zunächst abgelehnten Lebensmittel mit der Zeit dafür sorgt, dass es schließlich gemocht wird. Um ein Lebensmittel als „vertraut und wohlschmeckend“ zu akzeptieren, müssen diese sieben- bis achtmal probiert werden (DGKJ 2013).

Zweitens wird Erwachsenen eine wichtige Rolle als Orientierungsfolie für das Essverhalten der Schülerinnen und Schüler zugeschrieben. Nach Thomas Ellrott (2007) kann das „Lernen von Vorbildern“ (ebd., S. 171) Kindern gesunde Lebensmittel nahebringen. Diese sollten von den Erwachsenen „mit Genuss im Beisein des Kindes“ und dem Kommentar „schmeckt richtig lecker, musst Du unbedingt probieren“ (ebd.) gegessen werden. Deshalb wird für die Schulverpflegung gefordert, dass Lehrkräfte oder andere Erwachsene bei der Mittagsmahlzeit in der Schule mitessen (u.a. DGE 2011, S. 22; Fenner 2010, 2016).

Bei der normativen Bestimmung des gesunden Essens herrscht Einmütigkeit in den Texten. In einem vierwöchigen Zeitraum sollen jeden Tag Getreide, Getreideprodukte oder Kartoffeln und Milch, Milchprodukte sowie Obst und Gemüse – auch als Rohkost oder Salat – auf dem Speiseplan stehen. Eingeschränkt wird hingegen das Angebot von Fleisch, Seefisch und Ei, ebenso süße Hauptspeisen (DGE 2011, S. 17; Peinelt, Rademacher, Meusel 2011; FKE 2010). Zum gesunden Schulessen gehört schließlich noch das richtige und ausreichende Trinken (DGE 2011, S. 2). In der Regel wird Wasser bevorzugt. Gefordert wird, dieses kostenfrei zur Verfügung zu stellen.

3 Was passiert mit dem gesunden Essen in der Schule? Ethnografische Einblicke

Doch was wird aus dem normativen Kodex der Ernährungswissenschaften und -pädagogik zur Schulverpflegung im Essensalltag der Schulen? Wie sehen die profanen Praxisvollzüge des Schulessens aus? Zur Beantwortung dieser Fragen werden die Ergebnisse teilnehmender Beobachtungen beim Schulessen genutzt und nachgezeichnet, welche Rolle das gesunde Essen für die betreuenden Erwachsenen, aber auch für die essenden Schüler*innen spielt und wie es praktisch bearbeitet wird. Schafft die „auf dem Essenstablett servierte Gesundheit“ (Fenner 2010, S. 5) tatsächlich das, was von ihr erhofft wird?

Dazu wird zurückgegriffen auf die Daten der Studie „Doing Gender und Doing Diversity beim Schulessen“.¹ Das ethnografisch angelegte Forschungsdesign (Breidenstein u.a. 2013) war darauf ausgerichtet, die alltäglichen Praxisvollzüge des Schulessens qualitativ einzufangen. Es wurden an sieben Schulen (Grund-, Haupt-, Real- und Gesamtschulen sowie ein Gymnasium) jeweils zehn teilnehmende Beobachtungen während der Mittagsverpflegung durchgeführt, die mit der Anfertigung ethnografischer Protokolltexte einher ging. Ergänzend wurden Interviews mit pädagogischen Betreuungs- und Lehrkräften sowie eine Dokumentenanalyse zu ernährungswissenschaftlichen Handreichungen für die Schulverpflegung durchgeführt (AID 2010; DGE 2011; FKE 2010, 2012; Peinelt et al. 2011).

Die Verpflegung in den untersuchten Schulen fand in zwei unterschiedlichen Formaten statt: Zum einen das von Erwachsenen betreute und relativ streng reglementierte Essen an einer gemeinsamen Tafel, zum anderen das kantinenförmig organisierte Mensa-Essen, in dem die Schülerinnen und Schüler in der Position eigenständig Konsumierender sind, die sich selbst an der Theke versorgen müssen und dann in situativ selbst hergestellten Peergroups essen. Das betreute Essen war nur bei den jüngeren Altersgruppen (Grundschule und Förderstufe) vorfindbar, das Mensa-Modell bei den älteren.

3.1 Gemüse: pädagogische Strategien zur Überwindung der Ablehnung

Zum Standard der täglichen Mittagsverpflegung gehören Gemüse in Form von gekochten Beilagen oder Salat, die entweder in Schüsseln auf den Tisch gebracht oder auf den Portionstabletts ausgegeben werden. In den Mensen wird zum Teil auch ein Salatbuffet angeboten, bei dem man sich selbst bedienen kann. In vielen Fällen wird das Gemüse klaglos verzehrt. Zu beobachten waren auch Mädchen, die nur Salat verzehrten. Allerdings offenbart sich das Gemüse auch als sozial brisante Speisematerie.

1 Die Studie wurde an der Frankfurt University of Applied Sciences durchgeführt und vom Hessischen Ministerium für Wissenschaft und Kunst 2011 – 2013 finanziert. Die Auswertungsphase nahm einen weiteren dreijährigen Zeitraum in Anspruch. An der ethnografischen Feldforschung waren die wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen Rhea Seehaus, Katharina Schneider und die Studierenden des MA-Studiengangs „Forschung in der Sozialen Arbeit“ Nora Adio-Zimmermann, Tina Gillenberg, Stefanie Grehl, Natalie Sadounie, und Cliff Keller beteiligt. Ergebnisse der Studie wurden an verschiedenen Stellen publiziert (Seehaus 2014; Rose, Seehaus 2014, 2016; Rose, Seehaus, Schneider 2016; Seehaus, Gillenberg 2014; Rose, Seehaus 2017; Rose, Seehaus 2019; Rose 2019)

Soweit Erwachsene bei der Mahlzeit präsent waren, bemühten sie sich immer wieder darum, zum Gemüsekonsum zu animieren. Kinder wurden ermuntert zu probieren; man versprach, dass es schmecken würde, machte sich selbst zur Werbefigur, indem die Speise demonstrativ ‚mit Genuss‘ verzehrt wurde. Die Interviews mit den Betreuungskräften zeigen, wie selbstverständlich entsprechende Interventionen als beruflicher Arbeitsauftrag verstanden werden.

Ja, also ich versuch schon, die Kinder wie gesagt zu motivieren, in dem ich einfach die Vorbildfunktion übernehme, indem ich sage: „Oh ich liebe Spinat.“ (lacht). Also das trifft auch zu, und dann: „Probier doch mal.“ Also so kriegt man dann schon mehrere Kinder einfach dazu, diesen Abscheu, weil das sieht auch manchmal einfach nicht schön aus – Spinat, ne? – zu überwinden. Aber das klappt halt auch nicht immer. (Interview Betreuungskraft Klöberschule)²

Wie sehr das hier profilierte Selbstverständnis als Essensanimateurin auch die Praxis der Betreuungskräfte beim Schulessen bestimmt, kann die Ethnografie anschaulich belegen – wie exemplarisch die nachfolgend geschilderte Episode eines betreuten Mittagessens belegt:

Dann schlägt Frau Schmied, die sich neben das Lehrerpult gestellt hat, den Gong und Frau Laike erklärt: „Alle frieren ein! So, es haben mich jetzt schon einige Kinder gefragt nach der Soße. Das ist... da ist Gemüse drin und da ist so'n bisschen anderes Gemüse drin. Das sieht so'n bisschen aus wie Blumenkohl und das ist auch so was Ähnliches wie Blumenkohl und heißt Ro...“ Sie stockt, Frau Schmied hilft aus: „Romanescoröschen!“ – „Romanesco, genau“, wiederholt Frau Laike. „Das schmeckt so ein bisschen wie eine Mischung aus Brokkoli und Blumenkohl. Das ist aber sehr lecker. Und dann haben sie hier noch Zucchini drin und... ähm... Karotten, und das Ganze in einer Tomatensoße zum Fleisch“, erklärt sie weiter, während sie etwas Gemüse in einer Schüssel vor sich in der Tomatensoße verrührt. „Das heißt in der Fachsprache: Romanescoröschen an Tomatengemüselecker-soße“, erklärt nun Frau Schmied fachmännisch. „Ihr könnt es ja mal probieren, schmeckt bestimmt total lecker!“ meint Frau Laike. (Betreutes Essen Müllerschule, 3.-4. Klasse)

Als ob es die Befürchtung gibt, dass die Kinder das Gemüse verweigern könnten, veranlasst schon die Frage der Kinder nach der Identität der Speise die Betreu-

2 Bei den hier und im Weiteren zitierten ethnografischen Dokumente sind Namen von Personen und Schulen anonymisiert.

ungskräfte zu einer langwierigen Erklärung. Erst wird versucht, den Kindern eine Art ‚geschmackliche Brücke‘ zu bauen, indem das unbekannte Gemüse mit dem vermutlich bekannteren Brokkoli und Blumenkohl verglichen wird. Dann folgt die Behauptung, dass es sich um ein „total leckeres“ Gemüse handelt – ein Versuch, das fremde Lebensmittel prophylaktisch von jedem Verdacht freizusprechen und für die Kinder annehmbar zu machen. Neben der Taktik des ‚Überredens‘ finden sich aber auch rigide Aufforderungen:

Ein Junge geht zur Betreuungskraft und erklärt ihr, dass ihm der Karottensalat nicht schmecken würde. Sie fordert ihn auf, vier Gabeln voll zu essen. Er setzt sich an seinen Platz und stopft sich in Windeseile vier Gabeln voll in den Mund. Seine Wangen sind ganz dick, aus dem Mund hängen ihm Karottenfäden. Tapfer kaut er.“ (Betreutes Essen Müllerschule, 3.-4. Klasse)

Die ‚Probierrregel‘ ist beim Essen in vielen pädagogischen Einrichtungen verbreitet – so auch hier. Der Junge versucht sie zu umgehen, die Betreuungskraft lässt es jedoch nicht zu. Sie verlangt ihm ein Mindestmaß an Verzehr ab, ehe er den Rest stehen lassen darf. Der Junge unterwirft sich, macht jedoch in seiner Fügbarkeit gleichzeitig Protest sichtbar – er „stopft“ die Karotten hastig in sich hinein. Er verletzt damit nicht nur Tischsitten, sondern teilt auch mit, wie widerwärtig die Karotten für ihn sind – sie werden wie ‚bittere Medizin‘ tapfer einverleibt.

Bei dem Bemühen, Rebellion gegen das aufgetischte Gemüse klein zu halten und den reibungslosen Gemüseverzehr zu sichern, wird auch ein Sprechtabu aktiviert, wie das folgende Gespräch zwischen einem Jungen und der Betreuungskraft demonstriert. Es wurde mit der ‚Öhrchen-Methode‘ (Kraus 2007) aufgezeichnet, bei dem einzelne Kinder Mikrofone an der Kleidung tragen, die das Interaktionsgeschehen auditiv dokumentieren. Der Junge, Noel, hat sich von der Gemüsesoße, die zu den Kartoffeln gereicht wird, nichts genommen.

Noel: „Das ist eine Mischung aus das, was ich überhaupt nicht leiden kann.“

Frau Laike: „Wie bitte?“

Noel: „Das ist eine Mischung aus das, was ich überhaupt nicht leiden kann.“

Frau Laike: „Noel, das ist schon das zweite Mal oder das dritte Mal, dass du über das Essen so redest. Denk dir bitte die Sachen. [...] Die hören dann nur diese furchtbaren Wörter und haben ihren Appetit verloren. Behalte es einfach für dich. Nimm dir Kartoffeln, nimm dir das, was du haben magst.“

Noel: „Ok, die erste muss ich ja probieren.“

Frau Laike: „Du kannst dir auch ein bisschen Butter auf die Kartoffeln machen, Noel.“

(Betreutes Essen Müllerschule, 3.-4.Klasse)

Die Bekundung des Jungen, Widerwillen gegenüber der Gemüsesoße zu empfinden, mobilisiert bei der Betreuungskraft Befürchtungen hinsichtlich der Gefährdung des allgemeinen ‚Tischfriedens‘: Die pädagogische Angst besteht darin, dass die öffentliche Äußerung der kulinarischen Abneigung eines einzelnen andere Tischmitglieder zu ähnlichen Verhaltensweisen ermuntern könnte und so einen allgemeinen Essens-Aufstand zu initiieren. Der Junge wird deshalb dazu angehalten, seinen Widerwillen für sich zu behalten. Damit wird ihm zwar eine oppositionelle kulinarische Haltung zugestanden, aber sie wird mit sozialen Auflagen verknüpft: Sie muss ‚Privatsache‘ bleiben, darf nicht öffentlich werden. Geschmackliche Differenzen können offenbar nicht offensiv als konflikthafte Realität menschlichen Lebens aufgegriffen, zum gemeinsamen Thema gemacht und sozial verhandelt werden, um praktische Lösungen zu finden. Stattdessen ist der Affekt dominant, den Konflikt als soziales Thema zu tabuisieren.

3.2 Kindliche Praktiken des Umgangs mit Gemüse

Im Beobachtungsmaterial fällt auf, dass die Speisen auf dem eigenen Teller routinemäßig kritisch seziert werden, bevor gegessen wird. Das betrifft insbesondere das Gemüse. Es wird versucht, Informationen dazu zu erhalten, um welche Substanzen es sich überhaupt handelt, denn oftmals sind diese durch die Zubereitungsweise nicht unbedingt per Augenschein identifizierbar oder aber die Kinder kennen sie nicht. Diese Informationen werden bei den betreuenden Erwachsenen, Küchenkräften an der Theke oder aber bei den Peers am Tisch gesucht. Erst wenn die Identität der Speisebestandteile geklärt ist, kann der Verzehr aufgenommen werden.

Des Weiteren werden Sortierungen vorgenommen, bei denen die ‚essbaren‘ Lebensmittel von denen, die man nicht essen will, getrennt werden. Überwiegend betrifft das die Gemüsebestandteile, wie die nachfolgende Szene aus dem betreuten Essen exemplarisch zeigt. Es gibt vegetarische Pizza:

Fabian meint mit Blick zu Farah, die gerade die Pilze von ihrer Pizza mit den Fingern liest: „Ich habe auch die Pilze runter gemacht“, erklärt er jetzt. „Ich hasse Pilze“, meint daraufhin Farah und blickt zum ersten Mal direkt Fabian an. (Betreutes Essen Klöberschule, 1.-2. Klasse)

Hier sind es die Pilze, die – weil sie „gehasst“ werden – vom Essen entfernt werden. In anderen Fällen werden mühsam und konzentriert Gemüsestücke aus dem Reisgericht, Eintopf oder Fleischsoßen geklaubt, wenn es nicht gelungen ist, zu verhindern, dass sie auf dem eigenen Teller landen. Das Aussortierte wird fein

säuberlich auf dem Teller zu kleinen Haufen aufgetürmt und schließlich in den Restbehälter entsorgt oder aber an andere Kinder verschenkt. Die Entsorgung des Gemüses als Abfall ist für die Kinder insbesondere dann völlig unproblematisch, wenn die Schule selbst Restbehältnisse vorhält und damit normalisiert, dass nicht alles gegessen werden muss.

In den Protokollen finden sich aber auch Szenen, in denen der Gemüseverzehr von Schülerinnen und Schülern dazu genutzt wird, um sich vor den Erwachsenen als ‚gutes Kind‘ zu inszenieren. Die folgende exemplarische Szene entstammt der Beobachtung eines betreuten Essens in der Mensa. Die Kinder werden hier während des normalen Mensabetriebs an zwei gesonderten Tischen betreut. An diesem Tag können sie zwischen Pizza und Bratwurst mit Kartoffeln, Erbsen und Möhren wählen.

Ein Junge kommt mit einem Tablett mit Essen. Bevor er sich an den zweiten Tisch setzt, zeigt er seinen Teller der Lehrerin/Betreuungsperson. Darauf befindet sich das Gericht mit dem Gemüse. „Oho“, lässt diese vernehmen. Es klingt anerkennend, aber auch ein bisschen so, als wenn sie es nicht ganz ernst meint. (Betreutes Essen Mensa Albert-Schweitzer-Gymnasium)

Die Speisewahl wird zum Anlass eines kurzen Spiels zwischen Jungen und Betreuungskraft. Er selbst eröffnet es damit, dass er seine Wahl der Erwachsenen demonstrativ präsentiert und sie so zu einem Feedback veranlasst. Sie greift den Interaktionsimpuls durch einen anerkennenden Kommentar auf. Beide Akteure bestätigen sich damit in einer Generationendifferenz, die um das Gemüse kreist: Der Schüler aktiviert das Bild der Erwachsenen von der Pizza-liebenden und Gemüse-ablehnenden jungen Generation, die Betreuungskraft das der Gesundheitswächterin, die über jedes Kind froh ist, das sich freiwillig gegen Pizza und für ein Gericht mit Gemüse entscheidet. Der Junge kann sich damit als ein Schüler inszenieren, wie er von Erwachsenen und der Gesundheitserziehung gewünscht wird. Ein ähnliches Verhaltensmuster lässt sich in einer Mikrofonaufnahme erkennen: „Mädchen: ‚Frau Laike, das Gemüse da drin schmeckt mir nicht, aber ich esse es jetzt trotzdem.‘“ (Betreutes Essen Müllerschule, 3.–4. Klasse)

Der Verzehr des Gemüses erfolgt auch hier nicht unspektakulär-selbstverständlich, sondern als Selbstprofilierung vor der Betreuungskraft, deren Anerkennung das Kind sich durch den Verzehr von Gemüse sucht. Vor dem Hintergrund der andauernden Problematisierungen der kindlichen Ablehnung wird Gemüseessen zu einer kindlichen Leistung, mit der erwachsene Anerkennung zu sichern ist. Die Praxisbeobachtungen zeigen, dass Schülerinnen und Schüler um diesen sozialen Trick wissen und ihn gerne nutzen, und auch Lehrkräfte darauf einstei-

gen, wenn auch z.T. in ironisierender Distanzierung. Diese Spiele reproduzieren jedes Mal neu die prominente Position des Gemüses als ideale Nahrung, wie auch das Konstrukt des Kindes als ‚Gemüse-Hasser‘. Gemüse ist damit in besonderer Weise dafür prädestiniert, Generationendifferenzen symbolisch zu markieren – und zwar auf doppelter Ebene: Während die Erwachsenen Gemüse mögen, mögen Kinder es nicht; während Erwachsene Kindern abverlangen Gemüse zu essen, entziehen sich Kinder diesem Gebot.

3.3 Die tägliche Mäßigung: Der Nachtisch

Das Essen an den untersuchten Schulen besteht meistens aus einer Haupt- und einer Nachspeise. Der Nachtisch wird dabei in besonderer Weise sozial gerahmt. In weit stärkerem Ausmaß als die Hauptspeise wird er aufwendig zelebriert und streng terminiert und limitiert. So wird beim betreuten Essen darauf geachtet, dass der Nachtisch tatsächlich erst nach der Hauptspeise verzehrt wird. Er wird häufig erst dann geholt oder verteilt, wenn die Kinder, oder zumindest ein Großteil von ihnen, die Hauptmahlzeit beendet haben. Auch ist es üblich, den Verzehr des Nachtisches ebenso kollektiv zu eröffnen wie die Hauptspeise. Eine Veränderung der Reihenfolge beider Menükomponenten ist nicht möglich. Selbst dort, wo bereits während des Hauptgangs der Nachtisch in Form von großen Obstschalen mit Äpfeln, Pflaumen oder Orangen herumgereicht wurde, wird auf die Einhaltung der zeitlichen Abfolge geachtet.

Als ein Junge fragt: „Kriegen wir noch zwei?“, und Frau Wapp sieht, dass er neben seinem halbvollen Teller Nudeln zwei geöffnete, angegessene Zwetschgen liegen hat, weist sie ihn zurecht: „Du isst bitte erst mal deinen Teller auf, bevor du da dran gehst“. (Betreutes Essen Müllerschule, 3.–4. Klasse)

Die Absicherung der Zeitordnung der Speisen ist Erwachsenenaufgabe. Im Kontext der gesunden Ernährung ist dieser Vorgang besonders aufschlussreich, schließlich handelt es sich bei diesem Nachtisch um Obst, das als gesundes Lebensmittel gilt. Es wäre also durchaus zu begrüßen, wenn Kinder davon größere Mengen verzehren würden, vielleicht sogar auf Kosten der Nudeln. Gleichwohl scheint es sozial relevanter, als Institution dafür zu sorgen, dass die Menüordnung erhalten bleibt und die Zwetschgen den Mahlzeitabschluss bilden.

Weil der Nachtisch hochgradig reglementiert ist, ist er auch in besonderer Weise zwischen den Generationen umkämpft. Während die Erwachsenen überwachen, dass der Nachtisch quantitativ begrenzt bleibt und mengenregulierende Maß-

nahmen ergreifen, versuchen die Schülerinnen und Schüler, dies zu sabotieren und mehr vom Nachtisch zu ergattern, als erlaubt ist, wie die folgende Szene dokumentiert:

Ein Junge hat sich scheinbar einen zweiten Kuchen genommen, jedenfalls sehe ich plötzlich wie die Lehrerin hinter ihm steht und auf ihn einredet, während ein weiterer Junge danebensteht. Es gibt Zuschauer zu dieser Szene. Irgendwann lächelt der Junge und gibt der Lehrerin den Kuchen, die sich mit dem Kuchen und einem Lächeln im Gesicht (ich denke ‚Siegerlächeln‘) zu dem anderen Tisch umdreht. Was sie mit dem Kuchen macht, kann ich leider nicht erkennen. (Mensa Albert-Schweitzer-Gymnasium, Sekundarstufe I/II)

Die von der Beobachterin vermutete Regelverletzung des Jungen wird von der betreuenden Lehrkraft nicht geduldet, wenn sie sich auch bemüht, den Konflikt ‚friedlich‘ zu lösen. Sie agiert nicht repressiv-sanktionierend, sondern wirkt so lange auf den Jungen ein, bis er den Nachtisch selbst der Wächterin zurückgibt – mit einem Lächeln, das den Friedensschluss zwischen beiden Konfliktparteien gestisch besiegelt. Nicht nur hier zeigt sich, dass das Gebot des begrenzten Nachtischs prinzipiell von den Schülerinnen und Schülern akzeptiert ist. Auch wenn es von ihnen sabotiert wird, weichen sie – mehr oder weniger zügig – wieder zurück und fügen sich der Forderung der Erwachsenen. Dies geht soweit, dass die Peers auch untereinander das Gebot verteidigen und im Konfliktfall sich dabei auf Erwachsene berufen. In der folgenden Szene greift ein Mädchen, das sich bereits die erlaubte Menge an Pudding genommen hatte, noch einmal in die Schüssel.

Als Sandra sich noch Pudding nehmen möchte, fragt Mareike: „Hattest Du schon drei Löffel?“ Sandra bejaht dies und wird umgehend von Mareike darauf hingewiesen, dass sie zuerst Frau Weidrich fragen müsste, ob sie sich noch was nehmen dürfte. Sandra macht dies und bekommt die Erlaubnis. (Betreutes Essen Klöberschule, 1.-2. Klasse)

In dieser Szene übernimmt Mareike die ‚Wächterrolle‘, die in anderen Szenen die Erwachsenen übernehmen. Die generelle Begrenzung des Nachtisches macht ihn zu einem begehrten Gut und erzeugt eine Konkurrenzsituation, in dem jedes Kind im eigenen Interesse darauf achtet, dass niemand übervorteilt wird. Da sich Sandra noch einmal Nachtisch nehmen darf, ist offenbar genügend Pudding für alle Kinder da. Der Nachtisch wird demnach auch dann von Erwachsenen limitiert, wenn ausreichend vorhanden ist. Die routinemäßigen Limitierungen des Nachtischs sorgen stellenweise auch für die Inszenierung unmäßiger Gier, wie die Szene einer anderen Kindergruppe der gleichen Schule zeigt:

Mit Blick auf den Inhalt der Schüssel erklärt die Betreuungskraft dann, dass sich jedes Kind noch zwei Löffel Pudding nehmen dürfe. Oskar und Julia greifen schnell zur Puddingschüssel und kommen dem Angebot der Erzieherin nach: Beide nehmen sich zwei Löffel Pudding, die sie schnell löffelnd verspeisen. (Betreutes Essen Klöberschule, 1.-2. Klasse)

Mit Blick auf die Vollzugspraktiken des Nachtisches könnte pragmatisch argumentiert werden, dass seine Regulierung durch Erwachsene dazu dient, Verteilungsgerechtigkeit zu garantieren. In den Beobachtungen zeigt sich jedoch, dass Nachtisch immer reglementiert wird – und zwar unabhängig davon, ob viel oder wenig davon vorhanden ist. Und es zeigt sich auch, dass vom Nachtisch tendenziell eher knappe Mengen bereitgehalten werden. Gesundheitserzieherisch entspricht die Begrenzung des Nachtisches rational dem Anliegen erfolgreich zu steuern, dass von den guten Lebensmitteln viel und von den schlechten – und dazu zählen die süßen – wenig verzehrt wird. Es spricht einiges dafür, diese Praxis als gezielte Einübung einer generellen, aber auch kulinarischen Selbst- und Lustkontrolle zu begreifen: Vom Einzelnen wird verlangt, sich reflexiv und selbstkontrollierend zu ernähren, statt „drauflos“ zu essen (Barlösius 2011, S. 279). Kaufmann konstatiert ergänzend hierzu: „In einer Welt voller Leckereien und Genüsse, die nur darauf warten, dass er sie sich (mit Geld) verschafft, muss der Esser lernen, nein zu sagen, nein und nochmals nein“ (Kaufmann 2006, S. 65). Der Nachtisch scheint sich besonders gut zu eignen, um Zurückhaltung und Mäßigung zu ‚trainieren‘. Gleichwohl entbehrt dies nicht einer gewissen Paradoxie. So ließe sich behaupten, dass die kindliche Gier nach Süßem, die gemeinhin insbesondere Kindern unterstellt wird und zur Begründung von mäßigenden Zugriffen der Erwachsenen dient, gerade erst durch die sozialen Techniken der Verknappung und Begrenzung erzeugt wird.

4 Das Gebot des Wassertrinkens

Wie oben bereits angedeutet, spielt auch das Trinken im Rahmen der Empfehlungen zur Schulverpflegung eine Rolle, die sich in der Praxis niederschlagen. So erläuterten Fachkräfte in den Interviews mit gewissem Stolz, dass in ihren Schulen keine schädlichen Getränke verfügbar sind, sondern nur die empfohlenen:

Und die süßen Getränke, also sprich Fanta, Cola, Sprite etc., die hatten wir noch nie. Also da hab ich immer versucht, dass wir zum einen [...], dass wir mit Schorlen arbeiten, dass wir mit Wasser arbeiten, aber auch mit 100%-Fruchtsäften. (Interview Küchenleitung der Klöberschule)

An allen untersuchten Schulen war ein starkes Bemühen erkennbar, der Norm des Wassertrinkens beim Mittagessen gerecht zu werden. So wurde am Tisch kostenfrei Wasser angeboten. In Anlehnung an die erziehungswissenschaftlichen Forschungen zu den pädagogischen Wirkungen von Dingen kann das Platzieren von Wasserkaraffen oder -flaschen auf den Tischen als gezieltes Arrangement verstanden werden, das aus sich heraus erzieherisch wirken soll (Liegle 2003, S. 15). Die Schülerinnen und Schüler, so die Annahme, werden während des Essens durch das bereitstehende Wasser ‚ohne Worte‘ zum Trinken aufgefordert. Die Beobachtungsprotokolle zeigen jedoch, dass die Betreuungskräfte nicht gänzlich auf die materialen Aufforderungen vertrauen. Vielmehr lassen sich spezifische – mehr oder weniger subtile – flankierende persönliche Animations- und Überzeugungsprozeduren von Seiten der Erwachsenen rekonstruieren, mit denen die Schülerinnen und Schüler zum Trinken von Wasser veranlasst werden: „Sobald alle Schüler*innen etwas zum Essen haben, geht die Betreuerin herum und verteilt Wasser. Sie fragt jedes Kind: ‚Mit oder ohne?‘ Sie meint damit, mit oder ohne Kohlensäure.“ (Betreutes Essen Mensa Luisenschule, 3.-4. Klasse) Die Kinder werden nicht gefragt, ob sie überhaupt Wasser trinken möchten, sondern ihnen wird nur die Wahl zwischen Wasser mit oder ohne Kohlensäure zugestanden. Ähnliche trinkanimierende Situationen waren auch an anderen Schulen zu beobachten. Die Kinder werden systematisch dazu angehalten Wasser zu trinken, während die Älteren dies nicht so erleben. Die Protokolle zeigen aber auch, dass es den Kindern trotz allen Drängens dann doch überlassen bleibt, ob und in welcher Menge sie das eingeschenkte Wasser auch trinken. Das Trinkgebot wird also nicht mit aller Macht durchgesetzt.

Die Praktiken des institutionellen Wasseranbietens spiegeln nicht nur wider, wie erfolgreich die Norm des Wassertrinkens in den Schulen verankert ist, sondern auch, wie sehr die Schule sich mit dem Auftrag identifiziert, ihre Schüler*innen ausreichend mit Wasser zu versorgen. Die Betreuungskräfte investieren einigen Aufwand, um den Wasserkonsum sicherzustellen. Allerdings setzen sie dabei vor allem auf motivierende Gesten. Der Wasserkonsum als Bestandteil des offiziellen schulischen Essenkodexes ist bei den Schülerinnen und Schülern vordergründig akzeptiert, wenn sie sich ihm auch individuell immer wieder entziehen – jedoch ohne Aufhebens darum zu machen. Das Glas bleibt einfach ungeleert stehen. Anzumerken ist zudem, dass die Animationen zum Trinken nur bei den jüngeren Schülerinnen und Schülern zur Praxisroutine gehören. Zwar sind die Wasserangebote auch für die Älteren demonstrativ präsent, aber nicht mehr verbunden mit persönlichen Aufforderungen durch Erwachsene. Während die Jüngeren noch gezielt ernährungspädagogisch ‚bearbeitet‘ werden, findet dies bei den Älteren nicht mehr statt – eine Praxisdifferenz, die eine Altersdifferenz hervorbringt und markiert.

5 Paradoxien der Gesundheitsprävention beim Schulesen

Führt man die Ergebnisse der Diskursanalyse mit der Ethnografie der Praxis zusammen, zeigt sich zweierlei: Erstens ist das institutionelle Bemühen, mit dem Schulesen Gesundheitsförderung praktisch zu realisieren, an vielen Stellen sichtbar. Zweitens sind aber Schülerinnen und Schüler nicht schlicht Objekte der Prägungen der Gesundheitsförderung, sondern Subjekte, die sich den Raum des Schulesens nach eigenen Interessen aneignen und ihn dabei auf eigene Weise gestalten.

In den Empfehlungen zur Schulverpflegung finden sich aufwendige, wissenschaftsbasierte Menükonzepte, die Nährstoffe in spezifischer Kombination dosieren, um ausgewogene Mahlzeiten zu gewährleisten (u.a. DGE 2012). Die Idee dabei ist, dass Schülerinnen und Schüler gesund gepflegt werden, aber eben auch nachhaltig lernen, wie sie sich ernähren sollen und dies praktisch verinnerlichen. Mit Blick auf die Ethnografie erweist sich dieser Anspruch aber als Illusion, wie am Beispiel des Gemüses gezeigt werden konnte. Manches wird aussortiert, an andere weitergegeben oder in den Abfalleimer entsorgt. Anderes gelangt gar nicht erst auf den Tellern der Schüler*innen: Können sie sich selbst bedienen, nehmen sie das nicht, was sie nicht mögen; erfolgt die Ausgabe der Mahlzeiten durch Küchenkräfte, entsprechen diese dem Wunsch der Kinder, unliebsame Komponenten auszulassen. Und wo Schulkioske vorhanden sind, versorgt man sich – ab einem gewissen Alter – mit Lebensmitteln eigener Wahl. So offenbart sich hinter der institutionellen Realität systematisierter und ausgewogener Menüpläne die soziale Praxis kulinarischer Konsumententscheidungen von Schüler*innen, die widerständig sind. Als z.B. in einer Schule „Kartoffelsuppe mit Bockwurst und Brötchen“ auf dem Menüplan stand, fanden sich auf vielen Tellern nur Bockwürste mit Brötchen. Beobachtbar waren auch eigenwillige Neuzusammenstellungen der Menü-Komponenten. An einer Schule, an der laut Speiseplan „Hähnchenbrustfilet mit frischem Couscous-Salat, dazu Joghurt-Minz-Dip und Baguette“ sowie „vegetarische Frühlingsrolle mit süß-saurem Dip, dazu Bio-Basmatireis“ im Angebot waren, kam es zu folgender Beobachtung:

Drei Mädchen kommen von der Essensausgabe zurück und setzen sich wieder auf ihre Plätze an dem Tisch rechts von mir. Ein Mädchen hat süß-saure Soße und Brot auf ihrem Teller, ein anderes Reis und Brot und das dritte Reis, süß-saure Soße und zwei Stücke Baguette. (Mensa Luisenschule, Sekundarstufe I/II)

Keine der Schülerinnen isst eines der vorgegebenen Menüs, sondern alle haben sich ihr persönliches Essen neu komponiert, dabei jegliches Gemüse vermie-

den und vor allem auf Brot und Reis gesetzt. Diese kulinarischen Entscheidungen verweisen auf den Akteur*innenstatus der Schülerinnen und Schüler beim Essen. Die Kindheitsforschung bezeichnet damit die Tatsache, dass Kinder „ihre Lebensführung selbständig disponieren, ihre sozialen Beziehungen als eigenständigen Lebenszusammenhang organisieren und aktiv an ihrer sozialen und persönlichen Entwicklung mitwirken“ (Honig 1999, S. 157). Für das Schulessen bedeutet dies: Das Verpflegungsprogramm des ‚gesunden Essens‘, das ernährungswissenschaftlich geboten wäre, erfährt im Prozess der Aneignung durch die Schülerinnen und Schüler weitreichende Verwerfungen. Diese werden in der Fachliteratur zum Schulessen ignoriert. Nur selten finden sich Beiträge, die selbstkritisch thematisieren, dass die Menüplanungen nur relativ wenig damit zu tun haben, was Schülerinnen und Schüler tatsächlich zu sich nehmen:

Selbst wenn sich die Schulspeisepläne an den DGE-Standards orientieren, ist die Relevanz für den Ernährungsgesamtstatus als gering zu bezeichnen. Unsere Beobachtungen bzw. Abfallanalysen in mehreren Modellschulen zeigen deutlich, dass die Fleischkomponente eher gegessen wird als kohlenhydrathaltige Sättigungsbeilagen und Gemüsekomponenten – bei Jungen und Mädchen. Da Fleisch entsprechend den DGE-Richtlinien nicht täglich und nur in kleinen Mengen im Speiseplan berücksichtigt werden soll, häufen sich in den Schulen die Beschwerden der Schüler_innen, dass die Fleischportionen zu klein sind und man nicht satt wird. All dies verstärkt das schlechte Image der Schulverpflegung und führt dazu, dass Schüler_innen mittags die Schule verlassen, um sich bei den umliegenden Anbietern mit Döner, Schnitzeln, Frikadellenbrötchen, Burgern oder Bratwurst zu versorgen. (Koscielny 2011, S. 51).

Konstitutiv für die Debatte und Praxis des gesunden Schulessens sind zudem altersspezifische Differenzen. Nicht zufällig stammen fast alle zitierten ethnografischen Szenen aus Grundschulen. Je jünger die Kinder, desto rigider sind die Zugriffe der Erwachsenen zur Sicherung von Gesundheitsnormen. Ihre Voraussetzung ist der Modus des betreuten Essens in der Altersgruppe der Jüngeren, der erst die entsprechenden Zugriffe sozialtechnisch ermöglicht. Hier wird noch relativ genau darauf geachtet, dass die Kinder sich ausgewogen ernähren und ausreichend Wasser trinken; hier gibt es die Probier-Regel; hier werden individuellen Geschmacksvorlieben noch Grenzen entgegengesetzt, wenn auch nicht unerbittlich. Grundsätzlich ist die Praxis trotz der manifesten Reglementierungen von Liberalität und Kompromissbildungen getragen. Demgegenüber sind die älteren Schülerinnen und Schüler in der offenen Mensa vor solchen Zugriffen relativ geschützt. Zwar folgt auch hier die Schulspeise den Qualitätsstandards des gesunden Essens, doch sind in der Mensa aufgrund der nachlassenden Kon-

trollmöglichkeiten die Spielräume für Schüler*innen größer, sich Ernährungsvorgaben zu entziehen und individuell ‚nach eigenem Gusto‘ zu entscheiden, was in welchen Mengen verzehrt wird.

Die so dominante altersspezifische Ordnungsmatrix des Schulessens mobilisiert die ethnografische Frage nach dem ‚sozialen Sinn‘ des Vorfindlichen. Sie lässt sich lesen als praktischer Ausdruck der pädagogischen Idee, dass Reglementierungen im Kindesalter erforderlich sind, um das gewünschte Ernährungsverhalten zu formieren, wohingegen sie bei Jugendlichen unnötig sind, weil diese die Vorgaben verinnerlicht haben und ihr Handeln danach ausrichten. Die Ethnografie dokumentiert jedoch, dass die Vorstellung eines solchen alterslinearen Lernens ein Phantasma ist. Ein weitere – institutionenpessimistische – Lesart wäre, dass der erzieherische Kontrolldruck auf Jugendliche beim Essen deshalb nachlässt, weil die pädagogischen Professionellen schlicht ‚müde‘ sind, ihn gegen den Zuwachs jugendlicher Widerstandskraft aufrecht zu erhalten. Eine andere Deutung wäre, dass mit der Entpädagogisierung der Ernährungsweise älterer Schüler*innen Essen als individualisierte und marktförmige Konsumhandlung für das anstehende Erwachsenenleben normalisiert wird.

In der Mensa zeigt sich nicht der gesundheitsbewusste, sondern vor allem der subversive junge Konsumierende. Was bereits beim betreuten Essen zu beobachten ist, durch die Interventionen der Erwachsenen aber begrenzt wird, kann sich unter den Bedingungen der offenen, deregulierten Mensa sehr viel stärker Bahn brechen. Sie wird zum Ort eines generationellen ‚Kulturkampfes‘, in dem der vernunftgeleiteten, entsagenden und normierenden Erwachsenenkultur eine widerständige Peerkultur entgegentritt (Hoffmann 2011). Sie wird zur Arena der demonstrativen generationellen Differenzmarkierung – nicht allein mit dem, was verzehrt wird, sondern auch mit dem, was sich ansonsten in diesem Raum vollzieht: den Spielen, den Provokationen und Streitereien, der Unruhe, der Lautstärke und der Konversation (Rose/Seehaus 2018).

Auch wenn unsere Ethnografie hier empirisch an Grenzen gerät, lässt sich in Anlehnung an Bourdieus Analysen der sozialen Differenzordnung des kulinarischen Geschmacks (Bourdieu 1987) behaupten, dass in diesen generationellen Kulturkampf auch klassen- und geschlechterspezifische Konflikte eingelagert sind. Die Menüpläne des gesunden Schulessens, in denen eine Einheitsküche für alle über die reale Diversität der Speisekulturen und Ernährungsstile gelegt wird, repräsentieren das Ernährungskonzept der hegemonialen Fraktionen der gesellschaftlich Privilegierten und der Frauen. Das Schulessen erweist sich damit als ein Raum, in dem soziale Machtverhältnisse des Essens reproduziert und Vielfalt ignoriert und verunmöglicht werden. Das subversive Aufbegehren der Kinder

und Jugendlichen, Mädchen und Jungen ist demnach nicht allein Ausdruck der Selbstbehauptung der ‚jungen Generation, sondern auch von Klassen- wie auch Geschlechterkonflikten (Rose 2015, Rose, Seehaus 2015).

Zu guter Letzt: Auch wenn – wie oben ausgeführt – der Begriff der Ernährungsbildung die Fachtexte zur Ernährungsprävention in der Schule dominiert, offenbart die Ethnografie die praktische Dominanz der Ernährungserziehung: Schülerinnen und Schüler werden nicht nur fortwährend zu ‚Sitte und Anstand‘ am Tisch angehalten (Rose, Seehaus, Schneider 2016), sondern ihnen wird der Verzehr einer normgerechten, gesunden Mahlzeit abverlangt, ihr Konsum von Süßem wird beschränkt, ihr Trinken wird reglementiert und sie werden mit ‚Probiergeboten‘ dem ‚mere exposure effect‘ ausgesetzt, um sie geschmacklich umzugewöhnen. Dies alles positioniert sie als Erziehungsobjekte, die bearbeitet werden, um kulinarisch das zu lernen und zu automatisieren, was sie sollen. Aber auch hier gilt wieder das altersspezifische Gefälle: Je jünger die Essenden, desto stärker zeigt sich im praktischen Tun der Erwachsenen das Konstrukt kindlicher Erziehungs- und Disziplinierungsbedürftigkeit beim Essen, das weit entfernt ist von dem, was theoretisch als Bildung konzipiert wird. Aber auch das kulinarische Laissez-faire bei den Älteren eröffnet keine Bildungsräume, sondern macht die Mensa zu einem pragmatischen Versorgungsort ohne pädagogische Anliegen.

Wenn Ernährungsbildung bedeutet, „die eigene Ernährung selbstständig genussvoll, gesundheitsverträglich, politisch mündig und sozial verantwortlich auch unter komplexen gesellschaftlichen Bedingungen zu entscheiden und zu gestalten“ (Methfessel 2009, S. 103), ist davon im Alltag des Schulessens nicht viel zu finden. Genaugenommen wären in solcher Weise gebildete, kritisch-emanzipierte Schüler*innen letztendlich sehr störend für die eingebürgerten Routinen des Schulessens. Die Ethnografie zeigt jedoch, dass es Schülerinnen und Schülern durchaus gelingt, „selbstständig genussvoll“ zu essen, wenn dieser Genuss normativ auch kaum dem entspricht, was die Definition der Ernährungsbildung meinte.

Literatur

- AID (Auswertungs- und Informationsdienst für Ernährung, Landwirtschaft und Forsten) und DGE (Deutsche Gesellschaft für Ernährung e.V.) (2010). Essen und Trinken in der Schule. Bonn: DCM, 2., aktual. Aufl.
- Barlösius, Eva (2011). Soziologie des Essens. Eine sozial- und kulturwissenschaftliche Einführung in die Ernährungsforschung. Weinheim: Beltz Juventa, 2. Aufl.
- Bourdieu, Pierre (1987). Die feinen Unterschiede. Frankfurt am Main: Suhrkamp

- Breidenstein, Georg; Hirschauer, Stefan; Kalthoff, Herbert; Nieswand, Boris (2013). Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung. Konstanz: UVK/UTB
- D-A-CH-Arbeitsgruppe zur Ernährungs- und Verbraucherbildung (2010). Ernährungsbildung. http://www.ernaehrung-und-verbraucherbildung.de/glossar_ernaehrungserziehung.php [13.5.2018]
- DGE (Deutsche Gesellschaft für Ernährung e.V.) (2011). DGE-Qualitätsstandard für die Schulverpflegung. Bonn: Eigenverlag, 3. Aufl. https://www.schuleplusessen.de/fileadmin/user_upload/medien/DGE-QST/DGE_Qualitaetsstandard_Schule.pdf [13.5.2018]
- DGE (Deutsche Gesellschaft für Ernährung e.V.) (2012). Trinken in der Schule. Geeignete Durstlöscher in den Schulalltag integrieren. Bonn: Eigenverlag, 2. Aufl. https://www.schuleplusessen.de/fileadmin/user_upload/medien/Trinken_in_der_Schule.pdf [16.4.2021]
- DGKJ (Deutsche Gesellschaft für Kinder- Jugendmedizin e.V.) (2013). Wie Kinder auf den richtigen Geschmack kommen. Presseinformation. http://www.dgkj.de/service/meldungsarchiv/meldung/meldungsdetail/presseinfo_wie_kinder_auf_den_richtigen_geschmack_kommen [13.5.2018]
- Ellrott, Thomas (2007). Wie Kinder essen lernen. In: Ernährung, 4 (1), S. 167–173
- Ellrott, Thomas (2013). Perspektiven der schulischen Ernährungsbildung. In: VFED Sonderheft Vitamine Schulkantine: Gute Verpflegung in Kitas und Schulen. Aachen: Eigenverlag, S. 59–60
- Fenner, Andrea (2010). Wegweiser Schulverpflegung. Essen in Schule und Kita. Bonn: aid infodienst Eigenverlag
- FKE (Forschungsinstitut für Kinderernährung) (2010). Empfehlungen für das Mittagessen in Kindertagesstätten und Ganztagschulen. Lüdinghausen: Eigenverlag, 3. Aufl.
- Heindl, Ines (2003). Studienbuch Ernährungsbildung. Ein europäisches Konzept zur schulischen Gesundheitsförderung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Hoffmann, Esther (2011). Von der Kulinaristik zur alimentären Praxis – von der Ästhetik zur Aisthesis. Ethnographische Einsichten in den Essalltag von Grundschulkindern. In: A. Ploeger; G. Hirschfelder und G. Schönberger (Hrsg.): Die Zukunft auf dem Tisch. Analysen, Trends und Perspektiven der Ernährung von morgen. Wiesbaden: Springer VS, S. 353–371
- Honig, Michael-Sebastian (1999). Entwurf einer Theorie der Kindheit. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Jansen, Catherina (2019). Essen an Schulen zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Weinheim, Basel: Beltz Juventa
- Kaufmann, Jean Claude (2006). Kochende Leidenschaft. Soziologie vom Kochen und Essen. Konstanz: Universitätsverlag Konstanz
- Koscielny, Georg (2011). Expertise zur öffentlichen Anhörung zum Thema „Schulverpflegung“ am 30. November 2011. <http://www.bundestag.de/>

- bundestag/ausschuesse17/a10/anhoerungen/archiv/2011/___A_30_11_2011_Schulverpflegung/Stellungnahmen/759-C_Stellungnahme_Hochschule_Fulda.pdf. [4.6.2013]
- Kraus, Anja (2007). Zu medialen Einflüssen auf Habitus und Lernstrategien bei Schüler/innen in der Sekundarstufe I anhand von „Subtexten des Unterrichts“ – eine empirische Studie. In: Forum Qualitative Sozialforschung, 8 (3), <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0703117>. [4. 3. 2018]
- Liegle, Ludwig (2003). Kind und Kindheit. In: L. Fried, B. Dippelhofer-Stiem; M. Honig und Liegle, Ludwig (Hrsg.). Einführung in die Pädagogik der frühen Kindheit. Weinheim: Beltz, S. 14–53
- Methfessel, Barbara (2009). Anforderungen an eine Reform der schulischen Ernährungs- und Verbraucherbildung. In: M. Kersting (Hrsg.): Kinderernährung aktuell. Schwerpunkte für Gesundheitsförderung und Prävention. Sulzbach: Umschau-Zeitschriftenverlag, S. 102–116
- Peinelt, Volker; Rademacher, Ute und Meusel, Ute (2011): Qualitätsmanagement-Leitfaden für Ausgabe- und Aufbereitungsküchen in Ganztagschulen und Kindertagesstätten. Aachen: Shaker
- Rose, Lotte (2011). Jugendbildung statt Jugendarbeit. Einwände gegen die Bildungskonjunktur in der Jugendarbeit. In: T. Coelen und F. Gusinde (Hrsg.). Was ist Jugendbildung? Weinheim: Juventa, S. 62–69
- Rose, Lotte (2015). Doing Gender with Food. Geschlechterverhältnisse im Alltag der Ernährung. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online, http://www.beltz.de/fachmedien/erziehungs_und_sozialwissenschaften/enzyklopaedie_erziehungswissenschaft_online_eeo. [16.4.2021]
- Rose, Lotte (2019). Mensa. In: J. Hasse und V. Schreiber (Hrsg.): Räume der Kindheit. Ein Glossar. Bielefeld, transcript, 241–246
- Rose, Lotte und Seehaus, Rhea (2014): Ordnungen der Speisegabe. Ethnografische Anmerkungen zur Praxis des Schulessens. In: B. Althans; F. Schmid und C. Wulf (Hrsg.). Die Gabe der Nahrung. Weinheim: Beltz Juventa, 151–164
- Rose, Lotte und Seehaus Rhea (2015). Doing Gender und Doing Diversity with Food. Befunde einer Ethnografie zum Schulessen. In: U. Graf u.a. (Hrsg.): Ethnographie – Pädagogik – Geschlecht. Wiesbaden: Springer VS, 173–186
- Rose, Lotte und Seehaus, Rhea (2017). Was passiert beim Schulessen? Befunde einer ethnografischen Studie. In: S. Wittkowske; M. Polster und M. Klatter (Hrsg.): Essen und Ernährung: Herausforderungen für Schule und Bildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 47–59
- Rose, Lotte; Seehaus, Rhea und Schneider, Katharina (2016). Sozialisierungen am Mittagstisch. Ethnografische Anmerkungen zum Essen in der Schule. In: B. Althans und J. Bilstein (Hrsg.): Ernährung – Anthropologie und Pädagogik. Wiesbaden: Springer VS, S. 13–28

- Rose, Lotte und Seehaus, Rhea (2018). Was passiert beim Schulessen? Ethnografische Einblicke in den profanen Verpflegungsalltag von Bildungsinstitutionen. Wiesbaden: Springer VS
- Seehaus, Rhea (2014): Erziehung und Bildung am Mittagstisch. Eine Untersuchung normativer Ansprüche und praktischer Vollzüge des Schulessens. In: Soziale Passagen, 6 (1), 125–140
- Seehaus, Rhea und Gillenberg, Tina (2014). Nahrungsgaben als Bildungsgaben. Eine diskursanalytische Untersuchung zum Schulessen. In: B. Althans; F. Schmid und C. Wulf (Hrsg.): Die Gabe der Nahrung. Weinheim: Beltz Juventa, S. 206–218
- Verbraucherzentrale NRW e.V. (2011). Schwerpunkt. Ernährungsbildung von Kindern und Jugendlichen in NRW. In: Knack Punkt, Heft 6, S. 10–14
- Winkler, Gertrud; Noller, Birgit; Waibel, Sigrid; Merx, Henrike und Reuter, Marianne (2004): 10 Regeln für Programme zur Ernährungserziehung in der Schule. In: Ernährungs-Umschau, 6 (51), S. B21–B28
- Zajonc, Robert (1968). Attitudinal Effects of Mere Exposure. Journal of Personality and Social Psychology, 9 (2), S. 1–27

Autorinnen

Prof. Dr. Lotte Rose. Professorin für Pädagogik und Jugendarbeit an der Frankfurt University of Applied Sciences sowie Geschäftsführerin des Gender- und Frauenforschungszentrum der Hessischen Hochschulen (gFFZ). Forschungsschwerpunkte: Forschungsschwerpunkte: Gender Studies, Fat Studies, Human-Animal Studies, Elternschaftsforschung, Pädagogik des Essens
rose@fb4.fra-uas.de

Dr. Rhea Seehaus. 2011 – 2018 wissenschaftliche Mitarbeiterin im Gender- und Frauenforschungszentrum der Hessischen Hochschulen (gFFZ), seit 2018 Leitung des Projektes „INTRA Lab“ der Mission Leben gGmbH in Darmstadt. Forschungsschwerpunkte: Elternschaftsforschung, Geschlechter- und Kindheitsforschung, Esskulturen und Verpflegungssituationen in institutionellen Settings, Ethnographie, Diskursanalyse
r.seehaus@intra-lab.de

Tina Gillenberg. Diplom-Sozialarbeiterin und Absolventin des Masterstudiengangs „Forschung in der Sozialen Arbeit“ an der Frankfurt University of Applied Sciences, seit 2017 Sozialarbeiterin im Verein zur Förderung der Bewährungshilfe in Hessen e.V. in Limburg.
aoa.limburg@fbh-ev.de

Korrespondenzadresse:
Prof. Dr. Lotte Rose
Frankfurt University of Applied Sciences
Nibelungenplatz 1
60318 Frankfurt am Main
rose@fb4.fra-uas.de