

**Paderborner Schriften zur  
Ernährungs- und Verbraucherbildung**

**7**



**Fachwissenschaftliche Konzeption:  
Soziokulturelle Grundlagen der  
Ernährungsbildung**

**Barbara Methfessel**

---

**Band**

**07/2005**

**ISSN 1613-9577**

## Impressum

Hrsg.: Prof. Dr. Helmut Heseke

[heseke@evb.upb.de](mailto:heseke@evb.upb.de)

Prof. Dr. Kirsten Schlegel-Matthies

[schlegel-matthies@evb.upb.de](mailto:schlegel-matthies@evb.upb.de)

Fachgruppe Ernährung und Verbraucherbildung  
Department Sport und Gesundheit  
Fakultät für Naturwissenschaften  
Universität Paderborn  
Warburger Straße 100  
33098 Paderborn

Telefon: ++49 (0) 52 51 60-21 95

Telefax: ++49 (0) 52 51 60-34 25

Methfessel, Barbara:

REVIS Fachwissenschaftliche Konzeption: Soziokulturelle Grundlagen der Ernährungsbildung. Paderborner Schriften zur Ernährungs- und Verbraucherbildung, Band 7, Universität Paderborn, 2005.

ISSN: 1613-9577

Bezug: [Http://fb6www.uni-paderborn.de/evb/pb\\_schriften\\_evb.html](http://fb6www.uni-paderborn.de/evb/pb_schriften_evb.html)

Alle Rechte, insbesondere auf Vervielfältigung und Verbreitung über diese Reihe hinaus sowie der Übersetzung liegen bei den Autorinnen und Autoren. Vervielfältigung und Verbreitung auch in Auszügen nur mit vollständiger Angabe des Autors und des vollständigen Impressums.

Die Herausgeber der Schriftenreihe übernehmen keine Gewähr für die Richtigkeit, die Genauigkeit und die Vollständigkeit der Angaben.

Die in den Beiträgen geäußerten Meinungen und Ansichten müssen nicht mit denen der Herausgeber der Schriftenreihe übereinstimmen.

**Inhalt**

1	Einleitung.....	4
1.1	Ernährung und Essen – durch Natur geboten, durch Kultur gestaltet .....	4
1.2	Essen und Ernährung – Verhalten und Handeln. Zwei Begriffe, ein Sachverhalt? .....	5
2	Kultur des Essens und der Ernährung .....	6
2.1	Warum haben Menschen eine Ess- und Ernährungskultur? .....	7
2.2	Was versteht man unter Ess- und Ernährungskultur?.....	7
2.3	Esskultur – Grundlage menschlichen Zusammenlebens .....	10
3	Kategorien und Sprache der Ess- und Ernährungskultur .....	11
3.1	Institutionen der Esskultur .....	11
3.2	Symbolik, Semantik und Mythos .....	14
3.3	Zeit, Orte und soziale Räume.....	16
4	Lebensstile und Wertsetzungen – Zur Bedeutung von Heterogenität.....	18
4.1	Lebensstil .....	19
4.2	Wertsetzungen und Orientierungen.....	19
4.3	Zur Bedeutung von Heterogenität .....	22
5	Ernährung und Esskultur im individuellen und biographischen Kontext.....	27
5.1	Funktionen und Qualitäten des Essens.....	27
5.2	Enkulturation, Sozialisation und Bildung .....	28
5.3	Geschmack – Entwicklung und (Aus-)Bildung.....	29
6	Ernährung und Esskultur in Schule und Unterricht .....	31
7	Folgerungen für die Ernährungs- und Verbraucherbildung .....	33
7.1	Bedeutung der soziokulturellen Grundlagen der Ernährung .....	33
7.2	Esskultur im fächerübergreifenden Unterricht .....	35
	Literatur .....	37
	Anhang: Kriterien zur Beurteilung von Unterricht und Materialien .....	44

## Fachwissenschaftliche Konzeption: Soziokulturelle Grundlagen der Ernährungsbildung<sup>1</sup>

### 1 Einleitung

#### 1.1 Ernährung und Essen – durch Natur geboten, durch Kultur gestaltet

Essen ist eine regelmäßig wiederkehrende Handlung der Menschen, die bohrenden Hunger beseitigen, Wohlgefühl schaffen und Sicherheit geben kann. Essen ist ein höchst individueller Akt, denn was der eine isst, bleibt dem anderen verwehrt. Gleichzeitig ist Essen ein höchst sozialer Akt, denn die Beschaffung, Zubereitung, Verteilung und der Verzehr des Essens war immer durch die Gemeinschaft organisiert und geregelt (Simmel, 1957; Barlösius, 1999).

- Warum essen Menschen so, wie sie essen?
- Welche subjektiven Bedeutungen und sozialen Funktionen haben Nahrungsmittel, Speisen und der Prozess des Essens?
- Was ist ein ‚richtiges Essen‘?
- Welches sind sinnvolle Wege zur Produktion eines ‚guten Essens‘?

Diese Fragen waren und sind auch immer Fragen nach der Kultur und der sozialen Organisation rund um den Handlungsbereich Essen und Ernährung.

Schon in den frühen Schriften der Antike wurden bei der Beantwortung solcher Fragen körper- und gesundheitsbezogene<sup>2</sup>, sozioökonomische, sozialpsychologische und soziokulturelle Aspekte als untrennbar mit einander verknüpft betrachtet.

Seit dem 19. Jahrhundert entwickelte sich eine Differenzierung und Spezialisierung der Wissenschaft, die auch eine naturwissenschaftlichen Erforschung der Ernährung mit wegweisenden Ergebnissen hervorbrachte und durch die Möglichkeiten der Erhöhung und Verteilung der Ernteerträge, der Hygiene u. v. a. m. eine vorher nicht gekannten ‚Sicherheit‘ der Ernährung gewährleistete. Damit wurde jedoch, wie Teuteberg (1979, S. 263f.) feststellte, die Ernährung der Menschen nur zur Hälfte wissenschaftlich erforscht. Die Frage nach den Ursachen und Begründungen für die Verhaltens- und Handlungsmuster der Menschen wurde nicht gestellt. In Folge war eine große Kluft zwischen den (natur-) wissenschaftlichen Ergebnissen und Empfehlungen und dem Alltag der essenden Menschen festzustellen.

Diese Kluft führte zunächst nicht zu einer breiten Erforschung der ‚fehlenden Hälfte‘, nämlich den soziokulturellen Zusammenhängen. Ausgehend von der Frage, warum Menschen sich nicht an die als richtig erachteten Empfehlungen der Wissenschaft halten, wurden Ernährungsverhal-

---

<sup>1</sup> Grundlage dieses Beitrags sind auch Ergebnisse, die im Projekt „Esskultur im Alltag“ erarbeitet wurden (gefördert durch die Dr. Rainer Wild-Stiftung, Stiftung für gesunde Ernährung, Heidelberg). Einige Teile dieses Papiers liegen auch anderen Veröffentlichungen zugrunde (u. a. Methfessel, 2004a, 2004b).

<sup>2</sup> Wieweit man in der Antike von naturwissenschaftlichen Erkenntnissen und Ernährungskonzepten sprechen kann, ist umstritten. Auch die anderen verwendeten Begriffe sind aus dem heutigen Sprachspektrum gewählt und waren in der Antike so nicht gebräuchlich.

ten und -handeln der einzelnen Menschen eher als defizitär, als ‚Störgröße‘ für eine ‚richtige‘ Ernährung analysiert und definiert.

Die Auseinandersetzung mit den Hintergründen, Funktionen und Sinnzusammenhängen des alltäglichen Essverhaltens und -handelns hat erst in den letzten zwanzig Jahren an größerer Bedeutung gewonnen.<sup>3</sup> Die Beiträge dazu machen schon jetzt deutlich, dass weder ein tieferes Verständnis des Inhaltsbereiches Essen und Ernährung noch ein Zugang zum essenden Menschen – und damit auch zum Bildungsprozess – gefunden werden kann, wenn nicht soziokulturelle Zusammenhänge von Essen und Ernährung ein zentraler Teil der Ernährungs- und Verbraucherbildung werden.

Dieser Beitrag soll einen ersten Überblick über die soziokulturellen<sup>4</sup> Zusammenhänge von Essen und Ernährung, die Grundlage für eine alltags- und zukunftsgerechte Ernährungs- und Verbraucherbildung sein sollten, bieten. Dafür sollen zunächst zentrale Begriffe geklärt werden.

## 1.2 Essen und Ernährung – Verhalten und Handeln. Zwei Begriffe, ein Sachverhalt?

Die Begriffe Essen und Ernährung sind im *Alltag* unterschiedlich konnotiert: Der Begriff *Essen* wird für den *realen Vollzug* (bezogen auf Produkt und Prozess) und die damit verbundenen sozialen und psychischen Zusammenhänge genutzt. Mit Essen werden mit dem Essprozess verbundene subjektive Bewertungen (z. B. Geschmack, Gemütlichkeit, Sättigung) verbunden, bei dem Begriff *Ernährung* dagegen ‚objektive‘ naturwissenschaftlich begründete Erfordernisse (z. B. Nährstoffzufuhr, Gesundheit, Vitamine, Gewicht) und damit zusammenhängende Normen, z. B. in Form von Wertungen wie ‚richtig‘ oder ‚falsch‘, assoziiert (vgl. auch Pudiel, 2002, S.374).

Auch im *wissenschaftlichen Diskurs* werden die Begriffe unterschiedlich bevorzugt:<sup>5</sup> Im *naturwissenschaftlichen* Kontext wird – meist mit Fokus auf die physischen und biochemischen Zusammenhänge – der Begriff *Ernährung* genutzt. Im *sozialwissenschaftlichen* Kontext wird Ernährung einerseits weitergehend als „eine Kulturtechnik, die mit Handlungen und Praktiken verbunden ist“ (Hayn & Empacher, 2004b, S.16) verstanden. „Die Handlungen schließen dabei die Ebenen des Anbaus, der Verarbeitung, des Vertriebs, der Nutzung, des Verbrauchs sowie der Entsorgung von Nahrungsmitteln mit ein und zwar sowohl in ihrer stofflichen Dimension als auch in ihrer symbolischen Bedeutung“ (ebd.). Abgeleitet von dieser Definition ist „Essen als Akt der Nahrungsaufnahme nur ein Teil von Ernährung“ (ebd.). Von anderen wird in *sozial- und kulturwissenschaftlichen* Zusammenhängen der Begriff *Essen* bevorzugt. Er soll explizit die Perspektive auf den *handelnden, vor allem essenden Menschen* und die mit dem Prozess des Essens verbundenen Zusammenhänge lenken (vgl. z. B. Barlösius, 1999, S.31).

---

<sup>3</sup> Maßgebliche Autorinnen und Autoren bzw. deren Beiträge zu dieser Diskussion finden sich u. a. in Wierlacher et al. (1993); Teuteberg et al. (1997); Dr. Rainer-Wild-Stiftung (1999); Neumann et al. (2001); Escher & Buddeberg (2003) sowie in den Mitteilungen des *Internationalen Arbeitskreises zur Kulturforschung des Essens* (IAKE) (unter [www.gesunde-ernaehrung.org](http://www.gesunde-ernaehrung.org)).

<sup>4</sup> Mit soziokulturell sollen hier kulturelle, sozioökonomische und sozialpsychologische Aspekte eingeschlossen werden, da der im Weiteren vorgestellte Kulturbegriff diese auch umfasst.

<sup>5</sup> Im Lexikon der Ernährung (2001, Bd. 1, S. 427) ist nachzulesen, dass in der ‚Fachliteratur‘ der Begriff Ernährung bevorzugt wird. Dies kann aber nur auf die naturwissenschaftliche Fachliteratur bezogen sein, es sei denn, man spricht den anderen Disziplinen ihren wissenschaftlichen Anspruch ab. Entsprechend finden sich auch weit über 30 Eintragungen zum Begriff Ernährung (ohne die Nennung in anderen Eintragungen) und nur 11 zum Begriff Essen.

Entsprechend werden auch die Begriffe Ernährungskultur und Esskultur unterschiedlich benutzt. Der Begriff *Ernährungskultur* wird dort bevorzugt, wo man von der Landwirtschaft bis zur Entsorgung die gesamte Breite der Handlungsfelder, die mit Essen und Ernährung verbunden sind, betrachtet (vgl. auch Setzwein, 2003), und der Begriff *Esskultur* dort, wo die handelnden, essenden Menschen im Mittelpunkt stehen.

In der (natur- und verhaltens-) wissenschaftlichen Literatur wurde, bezogen auf die Ernährung, zunächst nur der Begriff Verhalten genutzt.<sup>6</sup> Da der Begriff des *Verhaltens* die reaktive und von der Umgebung bestimmte Seite des Menschen betont, wurde in den sozial- und kulturwissenschaftlichen Zusammenhängen der letzten Jahre mit dem Begriff *Handeln* der Blick auf den interagierenden und letztlich Verantwortung und Folgen tragenden Menschen, sein gestalterisches Potenzial und die implizite und explizite Zielorientierung seines Tuns gelenkt (vgl. u. a. Barlösius, 1999, S. 31).<sup>7</sup>

Die Arbeitsgemeinschaft Ernährungsverhalten (AGEV) nutzt eine Definition (von Bodenstedt, 1983, S. 240) für den Begriff Ernährungsverhalten, der eher die Orientierung auf das Handeln beinhaltet: „Ernährungsverhalten ist „die Gesamtheit aller geplanten und gewohnheitsmäßigen Handlungsvollzüge, deren Sinn es ist, Nahrung zu erzeugen, zu beschaffen, zu bearbeiten, sich einzuverleiben oder auch anderen Zwecken symbolisch-kultureller Art zuzuführen“.

## 2 Kultur des Essens und der Ernährung

Wenn von ‚Esskultur‘ gesprochen wird, dann werden bei vielen Menschen schnell gängige Vorstellungen wach: Wie *man* sich bei Tisch ‚benimmt‘ oder was als ‚Kultur‘ zu bewerten ist. ‚Kultur hat‘ dann z. B. das Familienmahl am Sonntag oder die französische Küche. Als eher ‚kulturlos‘ werden dagegen der Besuch bei McDonalds oder die amerikanische Küche eingestuft. Als ‚Kultur‘ wird auch eher das Fremde (ethnische Esskulturen) erkannt als das Eigene. Ess- und Ernährungskultur sind jedoch weitaus mehr sogar anderes, als die üblichen Vorurteile vermuten lassen. Essen ist ein ‚soziales Totalphänomen‘, wie dies der französische Soziologe Marcel Mauss formuliert hat.

Ein tiefer- und weitergehendes Verständnis von Kultur und deren Bedeutung ist eine zentrale Voraussetzung für die Ernährungs- und Verbraucherbildung.

---

<sup>6</sup> Hier soll nicht vertieft auf die Begriffe eingegangen werden, sondern nur eine bewusstere Wahrnehmung der Unterschiede intendiert werden. Im Lexikon der Ernährung (Bd.1, 2001) finden sich z. B. nur die Begriffe Ernährungs- und Essverhalten und -gewohnheit. Der Handlungsbegriff wird nicht genutzt.

<sup>7</sup> Unter dieser Perspektive wird z. B. seit Beginn der Gründung der Arbeitsgemeinschaft Ernährungsverhalten (AGEV) die Diskussion geführt, ob der Begriff *Essverhalten* nicht sinnvoller wäre und ob der Aspekt des Handelns nicht gleichberechtigt in die Begrifflichkeit übernommen werden sollte.

## 2.1 Warum haben Menschen eine Ess- und Ernährungskultur?

Menschen haben für ihr Ess- und Ernährungshandeln drei wesentliche Voraussetzungen:

1. Sie sind ‚Omnivoren‘, d. h. ‚*Allesfresser*‘. Sie sind nicht, wie Tiere, spezialisiert auf bestimmte Nahrungsmittel oder Nahrungsmittelgruppen. Menschen steht eine breite Auswahl von Nahrungsmitteln zur Verfügung.
2. Sie sind zudem *nicht instinktgeleitet*, sondern wählen ausgehend von unterschiedlichen Voraussetzungen, Motivationen und Einflussfaktoren ihre Nahrung<sup>8</sup>.
3. Sie haben besondere Fähigkeiten entwickelt:
  - a. Sie ‚kultivieren‘, d. h. bearbeiten die Natur, bauen Pflanzen an und domestizieren Tiere.
  - b. Sie bearbeiten Nahrungsmittel. Vor allem mit der Nutzung des Feuers wurden viele Nahrungsmittel erst genießbar und verdaulich, die heute zu den Grundlagen menschlicher Ernährung gehören, wie z. B. stärkehaltige Nahrungsmittel und Hülsenfrüchte. Das ‚Kochen‘ sowohl als Art des Garens als auch, im weiteren Sinn, als die spezifische Zubereitung von Nahrung ist eine weit unterschätzte, zentrale menschliche Kulturleistung, die Voraussetzung für die körperliche und intellektuelle Entwicklung und damit für viele der weiteren Kulturleistungen war.
  - c. Sie entwickelten zudem ein ausdifferenziertes, hoch technisiertes Produktions-, Verarbeitungs- und Verteilungssystem, das gegenwärtig und zukünftig den individuellen und gemeinschaftlichen Essakt mit der umgebenden Gesellschaft und der globalisierten Wirtschaft vielfältig verknüpft.

Menschen können und müssen also *auswählen* und *bearbeiten*, was sie essen. Dies bringt ihnen die *Freiheit* der Wahl und die *Verantwortung* für eine sinnvolle Wahl.

Menschen wählen aus dem breiten Feld des Essbaren und begrenzen sich dabei auf einen kleinen Teil des Möglichen, denn nur relativ wenige Pflanzen und Tiere sind nicht essbar oder sogar giftig. Vieles, was gegessen werden könnte, wird nicht genutzt – selbst in Notzeiten nicht.

Menschen sind, ausgehend von der Notwendigkeit zu essen und ausgehend von der Erkenntnis, dass sie auch bezogen auf das Essen umweltabhängig und auf äußere Reize reagieren, nicht völlig autonom. Aber sie haben einen Handlungsspielraum, den sie nutzen, gestalten und weiterentwickeln (Barlösius, 1999).

## 2.2 Was versteht man unter Ess- und Ernährungskultur?

Kultur wird in den jeweiligen Zusammenhängen unterschiedlich definiert (vgl. Hansen, 2003). Folgt man einem allgemeinen, anthropologischen Kulturbegriff, dann ist Kultur – zusammengefasst – die Summe aller materiellen und immateriellen Errungenschaften der Menschen.

*Kultur ist*

„das Potential des Menschen, in die äußere und innere Natur verändernd und gestaltend einzugreifen, um sich als Art und Einzelorganismus zu erhalten. In diesem Prozess schafft er seine auf die Umwelt bezogenen Werke und Werte, die durch die Institutionalisierung und Tradierung verbindlich werden, bis sie immer wieder neuen Werken und

<sup>8</sup> Hier wie auch im Folgenden wird idealtypisch bzw. vom Prinzip aus argumentiert. Damit wird nicht ausgeschlossen, dass realtypisch Handeln und Verhalten nicht einer jeweils bewussten Wahl oder Rationalität, sondern Traditionen, Routinen etc. folgen.

Werten weichen müssen, die Antworten auf veränderte Umweltbedingungen darstellen. Kultur umfasst alle Bereiche des menschlichen Lebensvollzugs: Von der materiellen Lebenssicherung über die soziale Lebensordnung bis zu einer ästhetischen und wertorientierten Umweltauseinandersetzung“ (Greverus, zitiert nach Schmid, 2003, S. 15).

Ess- und Ernährungskultur<sup>9</sup> umfassen demnach alles, was mit Essen verbunden und von Menschen entwickelt und hergestellt wurde.

Im *Handlungsvollzug* sind Essen und Ernährung also *immer kulturelle Handlungen*, sind Ergebnisse der Entwicklung der *materiellen* (die Produktion, Beschaffung, Verarbeitung, Zubereitung etc. der Nahrung betreffend) und *immateriellen* (Wissen, Können, Kult etc.) Errungenschaften.

*Materielle* Errungenschaften<sup>10</sup> umfassen (die Ernährung betreffend) für uns vor allem:

- Die Gesamtheit der (materiellen) landwirtschaftlichen, industriellen und marktwirtschaftlichen Entwicklung (vom Pflug über TK-Kette bis zur Mikrowelle) – auch in ihrer globalen Dimension;
- ihre Auswirkungen auf Lebensmittelangebot, Lebensmittelqualität und Versorgungsmöglichkeiten (vom Bioladen über Produkte aus gentechnisch verändertem Soja im Supermarktangebot bis zum exotischen Gemüse auf dem Mittagstisch);
- individuelle Rahmenbedingungen für die Nahrungsversorgung (vor allem Haushaltsbedingungen und -ressourcen, vom Einkommen bis hin zur Küchenausstattung);
- kollektive und gesellschaftliche Rahmenbedingungen und Ressourcen (wie gemeinschaftliche Nahrungs- und Versorgungsangebote, wie z. B. Kantinen und Schulverpflegung).

*Immaterielle* Errungenschaften umfassen (die Ernährung betreffend) für uns vor allem:

- Wissenschaftliche und technologische Entwicklung und Orientierung (Wissen, Können und z. B. auch Vorstellungen davon, was Fortschritt oder Gesundheit bedeutet);
- Verbreitung und Nutzung des kollektiven Wissens sowie Bedingungen und Möglichkeiten der Aneignung und Nutzung durch die Einzelnen (z. B. durch familial, schulisch oder über Medien tradierte Informationen und Bildung);
- Wertesystem(e) von Individuen, Gemeinschaften und Gesellschaft und ihre Ausprägungen in sozialer Struktur und Interaktion, Kult und Religion, Künsten etc. (z. B. Vorstellungen von richtig und falsch, gut und schlecht, gottgefällig oder ethisch und sozial gerechtfertigt; hierunter fallen auch Speisetabus, Gesundheitsvorstellungen oder Vorstellungen über Sinn und Inhalt einer Ernährungsbildung);
- Strukturen bzw. Systeme von Gemeinschaften und Gesellschaft (Haushalte und Familien in ihren jeweiligen Ausprägungen, Institutionen wie Mahlzeiten oder rechtliche Ansprüche wie Sozialhilfe);
- sowie auch Träume, Fantasien, Wünsche etc.

<sup>9</sup> In einigen sozialwissenschaftlichen und in den sozial-ökologischen Diskussionen wird bevorzugt der Begriff Ernährungskultur genutzt, weil er stark auf das gesamtgesellschaftliche System der Ernährung („from farm to fork“) bezogen wird.

<sup>10</sup> Materielle und immaterielle Errungenschaften sind nicht, wie im Folgenden aus Anschauungsgründen aufgeführt, zu trennen. Jeder Materialtechnik liegt z. B. ein Wissen zugrunde und immaterielle Errungenschaften werden durch materielle Rahmenbedingungen verhindert oder gefördert.



Dazu gehören dann auch

- die Nutzung der Sinne (sinnliche Wahrnehmung ist wie der Verstand von der Natur nur als Potenzial, nicht als entwickelte Kompetenz gegeben, vgl. Heindl, 2003) sowie
- der Geschmack. Geschmack ist – entgegen allgemeiner Annahmen – vorrangig Ergebnis kultureller Einflüsse und Prägungen und nur bedingt naturgeleitet (wie Süßpräferenz und Bitteraversion, s. auch Kap. 5.3).

Diese immateriellen Aspekte umfassen letztlich all das, was auch zum *Humanvermögen* einer Gesellschaft (vgl. V. Familienbericht) zählt.

Auch Wissenschaft ist in der Wahl ihrer Themen, ihrer Bewertung der Ergebnisse und Entwicklung der Aussagen immer Ausdruck kultureller Entwicklung. Eine unumstößliche, ‚richtige‘ Aussage gilt, wenn überhaupt, nur innerhalb eines logischen Systems auf Basis vorhandener Erkenntnisse. Daher verlangt Wissenschaft die (Selbst-) Verpflichtung zu einer intersubjektiv überprüfbaren, möglichst wirklichkeitsnahen und ethisch verantwortbaren Aussage.

Damit umgreift, wie auch Barlösius deutlich macht, Kultur ein breiteres Feld, als in der Alltagssprache erfasst wird.

Die kulturellen (materiellen und immateriellen) Phänomene sind zugleich eine historische Ausprägung von Sinnsetzungen und Bedeutungen. Als solche ist Kultur auch *selektiv* (sie sucht und grenzt aus), *isoliert* (sie ignoriert andere Möglichkeiten) und *interessengebunden* (sie richtet sich nach Verwendungsinteressen) (Barlösius, 1999, S. 33f.).

Dieser Aspekt, die Dialektik von Entwicklung von Kultur durch Ausgrenzung von Handlungsalternativen, ist jedoch selten bewusst. Das Entwickelte bzw. Gewählte erscheint in den jeweiligen kulturellen Systemen als das ‚Normale‘, als das ‚Natürliche‘, das auch gegen das ‚Fremde‘ und eben nicht ‚Normale‘, nicht ‚Natürliche‘ verteidigt wird. Dies ist ein Phänomen, das auch gerade bei der Esskultur immer wieder zu beobachten ist. Kultur ist somit „gewordene, errungene und traditionell bewahrte Einseitigkeit, der die Menschen verfallen, wenn sie sich der Begrenztheit ihrer Werte, Umgangsformen usw. nicht bewusst sind“ (a. a. O. S. 35).

Die Auseinandersetzung mit den soziokulturellen Grundlagen von Essen und Ernährung kann dazu beitragen, diese ‚traditionell bewahrte Einseitigkeit‘ und die ‚Begrenztheit‘ aufzubrechen und Handlungsspielräume sowie Toleranzen zu erweitern.

Kultur unterliegt einem permanenten Wandel. Die kulturellen Errungenschaften beeinflussen das Handeln der Einzelnen und der Gemeinschaft, welche durch ihren spezifischen Umgang mit ihren Handlungsalternativen wiederum Gesellschaft verändert. Die essenden Menschen handeln ebenso als Teile einer kulturellen wie als Teile einer sozialen Gemeinschaft, jeweils in individueller Aneignung und Brechung der Kultur.

Mit Ess- und Ernährungskultur wachsen Menschen auf, sie sind Teil des Alltagslebens und damit zunächst ‚natürlich‘, d. h. selbstverständlich und unhinterfragt. Esskultur wird im Prozess des Aufwachsens ein Teil der Identität und ist nicht einfach auszutauschen.

### 2.3 Esskultur – Grundlage menschlichen Zusammenlebens

Die viel zitierte – und auch diskriminierend genutzte – Feststellung des Philosophen Feuerbach, dass „*der Mensch ist, was er isst*“<sup>11</sup>, macht deutlich, dass bewertet und auf Menschen zurückgespiegelt wurde (und noch wird), was, mit wem und wie Menschen essen. Über das Essen wurden und werden Urteile und Charakterzuschreibungen vorgenommen, über das Essen stellen sich Menschen auch dar. Menschen ordneten sich über das gemeinsame Essen einander zu – darüber, dass sie das *Gleiche* aßen und dass sie dies *zusammen* aßen – und tun dies auch heute noch

Mahlzeiten, so wird vermutet, waren die Grundlage der menschlichen Gemeinschaft. Das gemeinsame Mahl ist Ausdruck der Überwindung des Futterneids zugunsten der Gemeinschaft, der Überwindung der spontanen individuellen gegenüber der geregelten gemeinsamen Bedürfnisbefriedigung (Simmel, 1957; Barlösius, 1999). Diese Gemeinschaft half Einzelnen zu überleben, auch wenn sie krank oder alt waren. Wer mitessen durfte, war aufgenommen, zumindest für eine gewisse Zeit.<sup>12</sup>

Auch die Entscheidung, wer zu welcher Mahlzeit eingeladen wird, drückt den Platz in der Gemeinschaft aus (vgl. Simmel, 1957; Barlösius, 1999). An besonderen Festtagen, wie Weihnachten, lädt man auch heute noch andere Menschen ein als zum Geburtstag oder zu einem lockeren Treffen.

Über das gemeinsame Essen wurden und werden große und kleine Gemeinschaften geschaffen und gefestigt (Integration). Für *Religionen* war und ist z. B. wesentlich, Essregeln zu schaffen, die die Gläubigen zusammenführten, zusammenhielten und von anderen fernhielten, wie z. B. die umfassenden Essregeln des Judentums oder des Islam, um nur die Bekanntesten zu nennen.

Gleichzeitig dienten und dienen Essen und damit verbundene Regeln und Wertsetzungen auch zur Unterscheidung und Abgrenzung (Distinktion) von anderen: der Vegetarier von den Fleischessern, der Feinschmecker von den ‚Fast-Foodern‘, der Muslime von den Christen etc. Wie gravierend dies werden kann, wird deutlich, wenn Anhänger strenger Kostformen (z. B. Veganer) kaum eine gemeinsame Ess-Möglichkeit mit anderen zusammen finden.

Die soziale Organisation und Bedeutung des Essens strukturiert und verändert Gesellschaften und deren natürliche und soziale Bedingungen, folgt gesellschaftlichen Werten und dient so der individuellen und sozialen Identität.

<sup>11</sup> Diese Feststellung gilt nur im physischen Sinn, da der Körper nur aus dem aufgebaut werden kann, was der Mensch zu sich nimmt. In diesem Zusammenhang wird die Qualität der Nahrung als Ausgang für Körperentwicklung und -funktion deutlich. Aber auch hierzu ist festzustellen, dass das gleiche Essen von unterschiedlichen Menschen unterschiedlich für Körperaufbau und -funktionen genutzt wird und werden kann.

<sup>12</sup> In manchen Kulturen wird die gemeinsame Mahlzeit sogar als intimer empfunden als gemeinsame Sexualität (Paczensky & Dünnebier, 1999, S. 292ff.).

### 3 Kategorien und Sprache der Ess- und Ernährungskultur

„Die Zusammensetzung der Nahrung, die Technik ihrer Zubereitung und Konservierung sowie die Verzehrformen sind seit der Zeit, da der Urmensch Beeren, Kräuter und Knollen sammelte sowie Tiere jagte und zu fischen anfang, zu einem verschachtelten Bedeutungssystem zusammengewachsen, das zwischenmenschliche Beziehungen ausdrückt und normiert“ (Teuteberg, 1979, S. 270).

Zur Analyse und Ordnung der Ess- und Ernährungskultur wurden unterschiedliche Strukturen entwickelt, die – je nach Fragestellung – mehr oder weniger hilfreich sein können.

Als Kategorien des kulturellen Systems werden immer wieder folgende angesprochen.

- Wiederkehrende Handlungen und Institutionalisierung
- Symbolisierung und Semantisierung
- Zeiträume
- Soziale Räume
- Wertsetzungen (vgl. u. a. Teuteberg, 1979; Barlösius, 1999).

Füllt man diese Kategorien aus, kommt es zu zahlreichen Überschneidungen. Jede für sich spiegelt jedoch auch zentrale Aspekte des soziokulturellen Systems und lohnt genauer betrachtet zu werden.

#### 3.1 Institutionen der Esskultur

Essen und Trinken gehören zu den wenigen Handlungen, die Menschen täglich wiederkehrend verrichten *müssen*. Auf Basis wiederkehrender Handlungen können sich Gewohnheiten und Strukturen entwickeln, die den generellen Handlungsablauf (wie den Tagesablauf durch Mahlzeiten) und die soziale Gruppe (durch spezifische Zuordnungen) strukturieren und entsprechend auch Folgehandlungen produzieren (z. B. Beschaffung, Säubern, Entsorgen).

Als täglich wiederkehrende Handlung fordert und fördert die Versorgung mit Essen zahlreiche Ebenen der Institutionalisierung<sup>13</sup>:

„Aus losen Moden, Gepflogenheiten und Konventionen werden infolge kontinuierlicher Nachahmung feste Bräuche und Sitten und zuletzt strenge Rechts- und Wertsysteme, die ein Abweichen unter Strafe stellen. Die Erfüllung solcher Normen wird schließlich (mit verschiedener Reichweite und Intensität) zum eigentlichen Sinn erklärt.“  
(Teuteberg, 1979, S. 278)

Die hier von Teuteberg – als sich eher zufällig heraus kristallisierend – geschilderten Phänomene und Entwicklungen folgen nach heutiger Kenntnis auch grundlegenden Versuchen des Menschen, seine physische und soziale Umwelt sowie sein Verhältnis zu überirdischen Kräften zu

<sup>13</sup> Unter Institutionen (Lateinisch *Institutio* = Einrichtung) versteht man im weitesten Sinn alle Formen, in denen sich menschliches Zusammenleben über einen längeren Zeitraum hinweg konkretisiert und stabilisiert (z. B. Ehe, Familie, Märkte, Feste). In diesem Sinn ist hier der Begriff meistens zu verstehen. Im engeren Sinne sind darunter Einrichtungen gefasst, die Organisation und Funktionsfähigkeit einer Gesellschaft erhalten wie z. B. Rechtswesen, Schule, Verwaltung, Kirchen.

ordnen und sich selbst in einen Platz darin zu geben. Wie Barlösius (1999) strukturiert, regelten Menschen ihr Verhältnis zu Nahrungsmitteln, zu deren Zubereitung und deren Verzehr über *drei Institutionen*:

### 1. Die kulturelle Bestimmung von "essbar", und "nicht essbar"

Da Menschen 'Omnivoren', sind und mehr Nahrung genutzt werden könnte, als kulturell als Nahrung gilt, ist die Nahrungsauswahl ein Ausdruck von Normen und Werten: Nahrung ist kulturelles und soziales Zeichen, Tabus verraten Herkunftsmythen und Welt-sicht; Geruch und Geschmack dienen der sozialen Distinktion. Was 'essbar', und 'nicht essbar', ist, unterliegt unterschiedlich starkem Reglement (vom Tabu bis zu Moden in spezifischen Sub-/ Kulturen).

### 2. Die Küche als kulturelles Regelwerk

Küchen sind sowohl Räume mit spezifischer technologischer Ausstattung als auch Arten und Weisen der Zubereitung, die jeweils typisch sind und auch Botschaften beinhalten (Sprache der Küche). In beider Hinsicht sind sie soziokulturelle Phänomene mit entsprechenden Charakteristika und dienen der kulturellen und sozialen Identität.

### 3. Die Mahlzeit als soziale Institution

Mahlzeiten dienen der Herstellung und Bewahrung von Gemeinschaft und Zugehörigkeit. In ihren unterschiedlichen Elementen (Tischgemeinschaften, Tischsit-ten, Tischgespräche), ihren Ausprägungen in Alltag und Festtag, ihren häus-lich/familiär und außerhäuslichen Erscheinungsform haben sie eine soziokulturell strukturierende Bedeutung (Barlösius, 1999, S. 39ff.).

Diese knappen Formulierungen umfassen ein breites Feld an Alltagsphänomenen:

#### Zu 1. Die kulturelle Bestimmung von 'essbar, und 'nicht essbar'

In jeder Kultur wird bestimmt, welche Nahrungsmittel akzeptiert sind oder nicht.

- Das reicht von ausdrücklichen *religiösen Verboten und Tabus*:  
z. B. Schwein im Islam, Rind bei den Hindus;
- über kulturelle *'Tabus'*:  
z. B. Haustiere in westlichen Ländern (deren öffentliches Schlachten, Zubereiten und Verzehren würde heutzutage eine Welle der Empörung hervorrufen);
- rechtliche Ge- und Verbote:  
z. B. Speiseordnungen früherer Zeiten, Regelungen zum Verzehr von Rausch-mitteln;
- Traditionen der Beachtung oder Nichtbeachtung vorhandener essbarer Nah-rungsmittel:  
z. B. von Brennesseln, Vogelbeeren, Felsenbirnen, Heuschrecken;
- bis hin zu den ‚feinen‘ *Bewertungen dazu, was ‚man‘ (in welcher Situation) isst oder nicht isst*.  
z. B. durch Zuschreibung von Eigenschaften (exotisch, ökologisch), Auswirkun-gen (stärkend, belebend), sozialem Status (vornehm, ‚Arme Leute Essen‘) oder Zuordnung zu Alltag oder Feiertag.  
Diese Bewertungen hängen auch mit dem Bedeutungs- oder Symbolgehalt von zusammen. (Dies wird im Weiteren noch einmal aufgegriffen.)

### Zu 2. Die Küche als kulturelles Regelwerk

„Zwischen Bedürfnis (Hunger) und Befriedigung (Essen und Trinken) setzt der Mensch das ganze kulturelle System der Küche“, schreibt Tolksdorf (1976, S. 67) und hebt damit heraus, dass die Auswahl, Bearbeitung und Zusammenstellung von Lebensmitteln zu Speisen und Mahlzeiten einem komplizierten und differenzierten Regelwerk unterliegt. Obwohl viele Nahrungsmittel in vielen Ländern ähnlich oder gleich sind (wie z. B. Bohnen, Linsen, Getreide), schmecken die daraus bereiteten Gerichte aufgrund der unterschiedlichen ‚Küchen‘ völlig anders. Mit ‚Küche‘ sind u. a. die technologischen Voraussetzungen und Praktiken (Spieß über dem Feuer, Herd, Backofen oder Mikrowelle) und Regeln der Zubereitung (Be- und Verarbeitung, Kombinationen von einzelnen Nahrungsmitteln zu Speisen und dabei auch maßgeblich Würzungen gefasst (vgl. Schlegel-Matthies, 2002).

Zum Wert eines Nahrungsmittels (s. oben) gehört auch, wie dieses in einer Speise verarbeitet ist. Die Verarbeitung mit teuren Zutaten (meist Eier, Fett und exotische Beigaben) und mit einem höheren Aufwand (Arbeit, Zeit, Wissen und Fertigkeiten) kann zur Aufwertung führen. Die Küche bestimmt also auch die Auf- und Abwertung von Lebensmitteln durch die damit verbundenen Speisen, Zubereitungsarten und Technologien.

### Zu 3. Die Mahlzeit als soziale Institution

Die Mahlzeit, so sagt man, war der Beginn der Kultivierung des Essens, u. a. durch festgelegte Zeiten, einen gemeinsamen Beginn, Abfolgen des Essens, Regeln des Teilens etc. Die Berechtigung zur Teilnahme diente der Bildung menschlicher Gemeinschaften.

Zur Mahlzeit gehört die Kommunikation. Beim Essen wurden und werden Geschäfte abgeschlossen, Urlaube geplant, Erbtanten umgarnt oder Schulerlebnisse berichtet.

Eine integrierende bzw. ausgrenzende Funktion haben auch die *Tischsitten*. Jede Kultur kennt Regeln zum Essen. Die Bedeutung der gemeinsamen Regeln ist so stark, dass heute noch von vielen Menschen ‚Esskultur‘ zuerst mit dem Benehmen bei Tisch verbunden wird. Dabei sind die Regeln bei genauerer Betrachtung von den jeweiligen sozialen Zusammenhängen abhängig und hatten u. a. die Aufgabe, die soziale Stellung angemessen wiederzugeben. Heute gelten z. B. die traditionellen bürgerlichen Regeln, will man sich nicht im Restaurant blamieren oder andere Menschen, denen sie wichtig sind, ‚vor den Kopf stoßen‘.

Im Alltag vermischen sich solche Institutionalisierungen mit weiteren Prozessen und bilden ein gemeinsames kulturelles System: Religiöse Feiern werden z. B. bei Mahlzeiten mit spezifischen Nahrungsmitteln in besonderer Zubereitung gefeiert, Kommunikation mit bevorzugten Getränken (tagsüber Kaffee und Tee, abends Bier und Wein) verbunden und Beziehungen werden auch über Versorgung und Bereitstellung mit bevorzugten Speisen hergestellt und ausgedrückt (Liebe, die ‚durch den Magen geht‘; Lieblingsgerichte als Trost oder ‚Sozialkitt‘).<sup>14</sup>

<sup>14</sup> Die Strukturierung von Barlösius bietet eine hervorragende Analysegrundlage und alle weiteren vorgestellten Kategorien können sich ihnen gut zu- bzw. unterordnen.

### 3.2 Symbolik, Semantik und Mythos

Eine der Grundlagen für die genannten Institutionen und damit verbundenen Wert- und Bedeutungszuschreibungen liegt darin, dass Essen, d. h. Nahrungsmittel, die daraus geschaffenen Speisen und die Anordnung ihres Verzehrs auch Elemente der Interaktion und Kommunikation zwischen Menschen waren und sind. Sie tragen in unterschiedlicher Weise Botschaften mit sich, sind Zeichen und Symbole<sup>15</sup>, sprechen eine eigene Sprache<sup>16</sup>, sind für einen ‚kulinarischen Code‘<sup>17</sup> zu nutzen.

Mahlzeiten und Speisen hatten, soweit man dies zurückverfolgen kann, immer über die physiologische Qualität hinausgehende Bedeutungen (vgl. Neumann, 1993), welche ihre ‚Essbarkeit‘ entscheidend beeinflusste. Teuteberg hat bei der Sichtung der Veröffentlichungen zu den Bedeutungen der Nahrungsmittel folgende Produktgruppen herausgearbeitet:

- *„Prestigeprodukte* (Nahrungsmittel werden als personale Attribute empfunden, sie dienen exhibitionistischen Schaulusteffekten und sollen eine gesellschaftlich elitäre Position bzw. Abhängigkeit anderer unterstreichen.)
- *Statusprodukte* (Nahrungsmittel dienen zur soziokulturellen Identifikation, sie sollen keine soziale Führungsrolle, sondern Gruppenkonformität demonstrieren und Assimilation erleichtern.)
- *Fetisch- und Sicherheitsprodukte* (Nahrungsmittel werden in Stresszuständen zur Erreichung emotionaler Sicherheit eingenommen; man glaubt, nicht ohne sie auskommen zu können. Sie haben eine magisch-religiöse Bedeutung und dienen zur Entlastung von Angst. Ihre Hauptfunktion ist Ich-Verteidigung, nicht Ich-Verstärkung. Hierzu gehört auch die besondere Kost für Kinder, Kranke und Schwangere. )
- *Hedonistische Produkte* (Nahrungsmittel werden aus Lustgewinn konsumiert, vor allem wegen ihres Geschmacks, Geruchs und Aussehens, was meistens situationsverbunden ist; man belohnt damit eigenes Verhalten und demonstriert dabei Gemütsverfassungen, Vergnügen und Kommunikation.)
- *Nur-funktionelle Produkte* (Nahrungsmittel dienen als Hauptkalorienlieferanten, die Grundnahrungsmittel oder ‚Cultural Super-Foodstuff‘ haben keinen besonderen Sinngehalt, sind symbolneutral.“ (Teuteberg, 1979, S. 169 f.).

Bedeutungszuschreibungen wurden auch beeinflusst durch Knappheit, Preis, Herkunft oder Schwierigkeiten bei der Beschaffung (z. B. bei exotischen Nahrungsmitteln) (vgl. u. a. Schivelbusch, 1988).

<sup>15</sup> Zeichen und Symbole weisen als Bedeutungsträger über sich, ihre eigene ‚Sachlichkeit‘ und Funktion hinaus und vertreten eine weitergehende Bedeutung, ohne sie direkt abzubilden. Setzwein sieht in Zeichen relativ feststehende und weitgehend übereinstimmend entschlüsselbare Bedeutungsbotschaften, während *Symbole* auf Zusammenhänge verweisen, die von (gesellschaftlichen und soziokulturellen) Kontexten abhängig interpretiert werden (Setzwein, 2004, S. 70).

Der *Symbolgehalt des Konsums* (auch Nahrungskonsums) hat Voraussetzungen wie (1) eine übereinstimmende Wahrnehmung der jeweiligen sozialen Bedeutung, (2) die Entwicklung und den Gebrauch von entsprechenden Symbolen und (3) die Kontrolle und Bestimmung des Gebrauchs. Diese drei Voraussetzungen sind zugleich permanenten Wandlungen im Prozess der Interaktion unterworfen (Blumer, 1973; vgl. auch Treibel, 2000, S. 118).

<sup>16</sup> Die ‚Sprache der Küche‘ oder der ‚*Kulinarische Code*‘ vermitteln Botschaften und drücken Beziehungen aus. Wie in der Sprache braucht ein Code: Bedeutung (Semantik), Kombinationsmöglichkeiten (Syntax) und einen soziokulturellen Kontext (Pragmatik) (vgl. Karmasin, 1999, S. 22).

<sup>17</sup> Unter *kulinarisch* wird, wie bei Setzwein (2004, S. 29, FbN. 15) alles gefasst, was das *Essen als Kulturphänomen* betrifft. Vgl. auch Mattheier (1993, S. 29).

Die symbolische Bedeutung der Nahrungsmittel und Speisen dient dem Ausdruck und der Entwicklung von Identität der Essenden. Wäre nicht Bier das Getränk der Erwachsenen (Männer), würden sich nicht Generationen von Jugendlichen – trotz der ‚normalen‘ Bitteraversion – daran gewöhnen (wollen).

Symbole entstehen im sozialen und kulturellen Kontext, ihre Bedeutungen werden von den Individuen im biographischen Prozess gesondert angeeignet. Auch wenn heute weitere Differenzierungen möglich sind und die Beispiele wechseln, so sind die von Teuteberg genannten Gruppen von Bedeutungsträgern immer noch festzustellen.

Die Werbung reagiert auf diese Zusammenhänge, indem sie inzwischen mehr mit dem Symbolwert als mit dem funktionalen Wert eines Produktes wirbt. „Marken unterscheiden sich ja nicht so sehr durch ihre reale Produktbasis, sondern durch die Zeichenwelten, mit denen sie sich verbinden“ (Karmasin, 2004, S. 136). Geworben wird dabei mit allem, was den Menschen wichtig ist. Erotik (bei Schokolade), Fitness (bei Margarine), Mutterliebe (bei Joghurt). ‚Added value‘, ‚core needs‘ u. Ä. sind Begriffe, die im Prozess des Spiels mit den Gefühlen und Bedürfnissen der Menschen vom Marketing genutzt werden. Denn für das, was ihnen lieb und teuer ist, sind Menschen auch bereit, viel zu zahlen.

In Alltagssituationen entfaltet der Symbolwert seine Wirkung über das Zusammentreffen von emotionaler/sozialer Lage, Lebensmittel/Speise und Situation. Die Bedeutung von Kartoffeln unterscheidet sich z. B. danach, ob Kartoffeln auf dem Kontinentablett als Pellkartoffel oder als Folienkartoffeln neben einem Steak im Restaurant liegen. Ein Käsebrot kann ein ebenso ‚praktisches‘ wie geliebtes ‚normales‘ Abendessen an einem beliebigen Wochentag sein, es würde jedoch unpassend wirken, wenn man Gäste eingeladen hat, schon gar ‚hochrangige‘ Gäste (vgl. auch Karmasin, 1999, S. 9ff.).

Noch weitergehende Zuschreibungen erhalten Nahrungsmittel, wenn sie Teil eines *Mythos*<sup>18</sup>, d. h. eines Bedeutungszusammenhangs werden, der über eine Symbolbedeutung hinaus erklärenden und festlegenden Charakter hat.

*Ursprungsmythen* erklären z. B. die Herkunft der Menschen aus Tieren bzw. aus Tierinkorporationen von Gottheiten. Solche Tiere wurden zu Totemtieren und ihre Tabuisierung ein Teil religiöser Systeme. Die Verehrung des Rindes in Indien (als Inkorporation einer Gottheit) ist hier ebenso einzuordnen wie die Verachtung des Schweins (als Gottheit der feindlichen Religion) durch Juden und Moslems (Weber, 1992, Josuttis & Martin, 1980; Voss, 1993). Auch Pflanzen konnten diese Bedeutung erlangen, wie z. B. der Mais für die Mayas (Kaller-Dietrich, 1997).

*Magische* Vorstellungen, wie die Übernahme der Eigenschaften des Gegessenen oder die Einverleibung besonderer Kräfte – wie durch Fleisch, Blut oder Innereien –, leiteten

---

<sup>18</sup> Der Begriff *Mythos* (gr.: Wort, Erzählung, Rede) verweist auf eine spezifische Deutung der Welt, die in Vorstellungen, Erzählungen oder auch materialisiert ihren Ausdruck findet (Weber, 1992). Barthes (1996) zeigt dabei, wie in den ‚Mythen des Alltags‘ diese Deutungen ihren aktuellen Ausdruck finden.

und leiten Vorstellungen von einer besonderen, über die Nährstoffe hinausgehenden Wirkung von Nahrungsmitteln auf die Essenden (Schlegel-Matthies, 2001).

*Mythen zum Zusammenhang von Volks-, Standes- oder Geschlechtscharakteren* und bestimmten Nahrungsmitteln und Essweisen dienten u. a. der Identitätssicherung (z. B. beim Zusammenhang der demokratischen Gesinnung der Schweizer und ihrem Käsekonsum), der Sicherung des Standesgrenzen (das ‚grobe Essen‘ für die ‚groben Bauern‘, das ‚feine Essen‘ für die ‚feinen Herrschaften‘) und der Sicherung der Geschlechterhierarchie (Männer brauchen stärkendes Essen, Frauen milde Speisen) (Tanner, 1996).

Symbolik, Semantik und Mythos unterliegen einem kontinuierlichen historischen *Wandel*<sup>19</sup> und werden nicht in allen *Zeiten* und *soziokulturellen Gruppen* gleich entschlüsselt. So galt Salat als Rohkost d. h. als unbearbeitete und ungegarte Speise, in der Antike als ‚unkultiviert‘ und im Mittelalter bzw. der Renaissance galt er als eine ‚kühlende Speise‘, die sich negativ auf die Potenz auswirken konnte (van Winter, 2004; vgl. auch Paczensky & Dünnebier, 1999, S. 491ff.). Heute symbolisiert Salat vielleicht für Vollwertköstler ‚den vollen Wert‘ der Rohkost, für Manager Fitness, für Frauen Schlankheit und für Bauarbeiter Kaninchenfutter, allenfalls eine Beilage zum ‚richtigen‘ Essen (vgl. auch Kap. 4).

In der *Bildung* wurden diese Bedeutungszusammenhänge bisher meist als störend für eine gesunde Ernährung betrachtet. Ernährungsbildung sollte jedoch auch einen Zugang zu diesem kulturellen Erbe schaffen, auch um dessen verantwortliche Weiterentwicklung zu ermöglichen. Außerdem kann und sollte Bildung auch die Bedeutungsebenen nutzen, muss allerdings – anders als Werbung – einen (selbst-) reflexiven Umgang fördern (vgl. Methfessel et al., 2001).

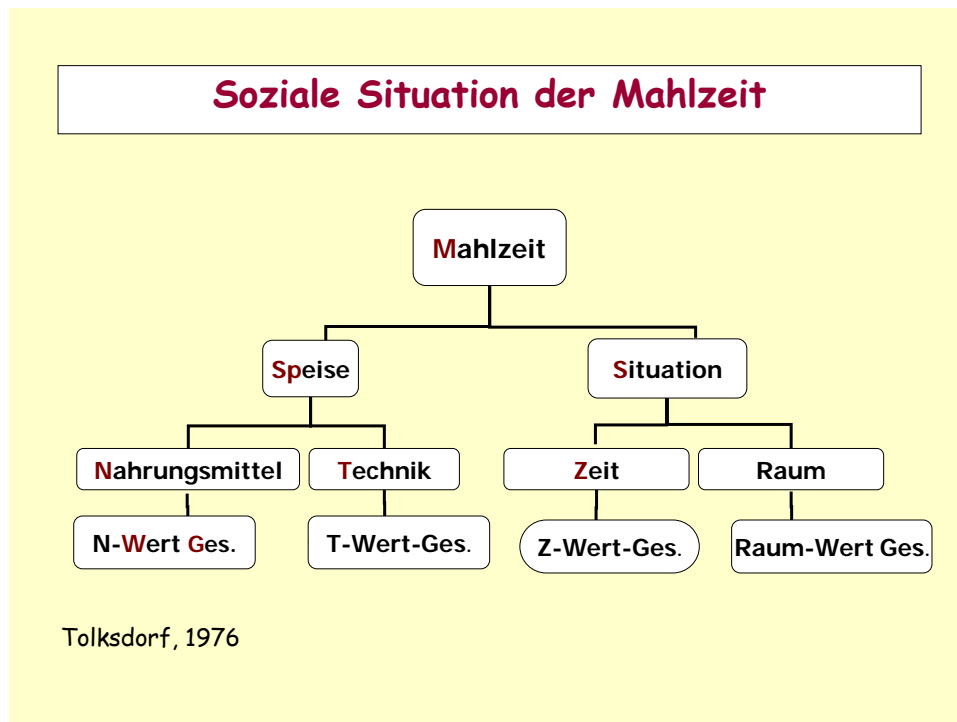
### 3.3 Zeit, Orte und soziale Räume

Hunger bzw. Nahrungsaufnahme sind zwar zentrale Zeitgeber im Biorhythmus der Menschen. Sie sagen aber nicht an, was zu welcher Zeit mit wem wie zubereitet und gegessen werden soll. Zu den Strukturen des soziokulturellen Systems gehört so auch das Zusammenspiel von Zeit, Orten und sozialen Räumen. Bezogen auf die drei Institutionen des Essens bedeutet dies, dass etwas auch abhängig davon als ‚essbar‘ gewertet wird, *wann* es gegessen wird, in *welchem sozialen Zusammenhang* und *wie zubereitet*. Ein Essen gilt nur in Beachtung dieser Zusammenhänge als ‚richtig‘ oder ‚passend‘.

Die Elemente Nahrungsmittel, Technik, Zeit und Raum, jeweils in ihrer gesellschaftlichen Bewertung, hat Tolksdorf als analytische Größen zur Bestimmung der sozialen Situation einer Mahlzeit entsprechend geordnet.

<sup>19</sup> Ein Unterrichtsbeispiel dafür findet sich bei Rößler-Hartmann (2002).





**Abb. 2: Struktur der Mahlzeit nach Tolksdorf (1976, 1988)<sup>20</sup>**

Die *zeitliche* Zuordnung von spezifischen Nahrungsmitteln und Speisen sind zentrale Grundlage eines esskulturellen Systems (Methfessel, 2004d).<sup>21</sup> Nahrungsmittel und Speisen haben einen spezifischen Platz im Rhythmus der Tageszeiten (Frühstück, Mittagessen, Abendessen) und der Jahreszeiten<sup>22</sup>, in der zeitlichen Abfolge der einzelnen Speisen (Vorspeise, Nachtisch), in Lebenszeiten und biographischen Rhythmen. Nahrung bzw. Speisen und Mahlzeiten kennen auch die Bindung an Räume (Popcorn im Kino, Wurst beim Grillen), soziale Situationen (Hamburger schnell zwischendurch, Gänsebraten zum Familientreffen an Weihnachten) und soziale Räume (Currywurst und Pommes für den Arbeiter am Imbiss; Lambraten an Rosmarinkartoffeln für das Management im Restaurant) (vgl. u. a. Spiekermann, 2003; Methfessel, 2004d, 2004e).

Nahrungsmittel werden nicht nur mit Raum und Situation in Beziehung gesetzt, auch die *Technik der Zubereitung* differiert entsprechend und spricht eine ‚eigene Sprache‘. Frittierte Kartoffeln sind z. B. bei vielen Menschen beliebt, aber sie genießen in der feinen Küche keinen hohen kulinarischen Rang. Der ‚kulinarische Code‘ unterliegt allerdings auch dem stetigen Wandel: Zubereitungen wie Kroketten verlangten früher neben wertvollen Zutaten (Fett und Eier) auch Zeit und Arbeit. Heute kann man Kroketten relativ preiswert im TK-Regal des Supermarkts fin-

<sup>20</sup> Weiterentwicklungen dieses Systems finden sich auch bei Schmid, 2003 und Schack, 2004).

<sup>21</sup> Aufgrund der vielfältigen Zusammenhänge von Zeit und Ernährung und deren gesellschaftliche Bedeutung fordert eine von der Dr. Rainer Wild-Stiftung und der Ev. Akademie Tutzing initiierte Arbeitsgruppe die Entwicklung einer ‚Chronoökotrophologie der Zeit‘. Ergebnisse der Arbeitsgruppe werden auf einer Tagung vom 27.-29.9.2005 in Tutzing vorgestellt.

<sup>22</sup> Zwar verschwimmt mit der globalen Ganzjahresverfügbarkeit von Nahrungsmitteln die Bedeutung der Jahreszeiten, sie fällt aber nicht weg und bekommt mit der Forderung nach Bevorzugung saisonaler und regionaler Produkte zur Förderung einer nachhaltigen Ernährung eine neue Bedeutung.

den. Nicht der ‚zeitraubende‘ Braten sondern Kurzgebratenes genießt heute das höhere Ansehen, zumindest bei ‚höheren‘ sozialen Milieus (Bourdieu, 1993; Karmasin, 1999).

Zuordnungen zu Zeit und Raum werden zunehmend weniger streng gehandhabt, haben jedoch immer noch Bedeutung. Nach dem Einkauf können Austern inzwischen als Fast Food am Stehtisch des Feinkostgeschäftes zusammen mit Chablis geschlürft werden. Sie repräsentieren damit jedoch auch nur eine neue Variante dessen, *was* ‚man‘ *wann* und *wo* und *mit wem* isst. Diese Situation trägt den sozialen Raum (Ausdruck des gehobenen Lebensstils) in sich.

Wenn auch die Medien und die darüber transportierte Werbung die Botschaft vermitteln, soziale Unterschiede bei *Nahrungsmittel- und Speisenpräferenzen* und *-konsum* könnten durch die entsprechende Auswahl von Nahrungsmitteln schnell verändert werden, so finden sich immer noch beharrliche Unterschiede im Ernährungsstil in Abhängigkeit vom sozialen Milieu. Wie Bourdieu (1993) schon für Frankreich feststellte, sind Nahrungsmittelpräferenzen verschiedener Gruppen nicht nur durch die unterschiedliche sozioökonomische Situation und die damit verbundenen Ressourcen sowie durch den Statuswert der Nahrungsmittel und Speisen bestimmt. Präferenzen spiegeln auch den realen Bedarf (körperlich schwer Arbeitende könnten nicht mit einem Salat satt werden), die biographisch gewachsenen Geschmacksvorlieben (vgl. Kap. 5.3) und die mit beidem verbundene Identität. Entsprechend differiert nach soziokulturellen Milieus auch der Status- und Symbolwert der Nahrung.

Der gesellschaftliche Wandel wird zunehmend dynamischer. Während Zeit und Raum in früheren Zeiten das Nahrungsangebot dominierten, leben wir heute in einer Epoche, in der ‚Entzeitlichung‘ und ‚Enträumlichung‘ nicht nur selbstverständlich, sondern Kennzeichen und Voraussetzung der globalen Wirtschaft sind (Prahla & Setzwein, 1999, S. 181ff.). Die ehemals selbstverständliche vorrangige Nutzung regionaler und saisonaler Angebote ist heute aus ökologischen Gründen erforderlich und verlangt eigene Bildungs- und Überzeugungsanstrengungen. Sie ist für den einzelnen Haushalt meist die aufwändigere Alternative gegenüber dem schnellen Griff in die vollen Regale der Supermärkte.

Der globalisierte Nahrungsmittelmarkt bietet allerdings nicht nur Produkte aus aller Welt, er bringt den Verbrauchern damit zugleich auch die Mitverantwortung für die Arbeits- und Lebenssituation in fernen Ländern und die Forderung nach ‚fairem Konsum‘ (vgl. Beck, 1986; Methfessel, 1999b; Schlegel-Matthies, 1999, 2001, 2004, 2005; Kollmann, 2005).

#### **4 Lebensstile und Wertsetzungen – Zur Bedeutung von Heterogenität**

Die bisherigen Ausführungen fokussierten auf die Strukturen und einzelnen Elemente von Ernährungs- und Esskultur. Im Alltagsleben der Menschen stehen diese in einem bestimmten Verhältnis zueinander und bilden im Rahmen der Lebensführung Muster, die Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen sozialen Gruppen und deren Alltagskulturen erkennen lassen. Im Weiteren werden diese unterschiedlichen Muster bzw. Stile, die dahinter stehenden Werte und ihre spezifischen Ausprägungen bei sozialen Gruppen betrachtet.

#### 4.1 Lebensstil

Während in früheren Gesellschaftsformen viele Elemente des Alltagslebens vorgegeben waren (z. B. im Feudalismus durch eine Stände- und dazugehörige Nahrungsordnung), ist – zumindest formal – in der modernen Gesellschaft die Gestaltung des Alltagslebens weitgehend frei. Trotzdem lassen sich Strukturen und Stile der Lebensführung und -gestaltung ausmachen: Bezogen auf die Einzelnen (bei einer Person wird ein spezifisches Muster der Lebensführung und -gestaltung erkennbar) und bezogen auf eine Gruppe.<sup>23</sup>

„Die Art und Weise, wie die einzelnen ihr Alltagsleben organisieren, bezeichnet man als ‚Lebensstil‘. Ein Lebensstil ist demnach der regelmäßig wiederkehrende Gesamtzusammenhang der Verhaltensweisen, Interaktionen, Meinungen, Wissensbestände und bewertenden Einstellungen eines Menschen. Aber nicht jeder Mensch hat einen anderen Lebensstil. Gemeinsamkeiten und damit Lebensstilgruppierungen ergeben sich unter anderem deshalb, weil Menschen ähnliche Sinnvorstellungen haben und sich bei der Gestaltung ihres Lebens an Vorbilder anlehnen“ (Hradil, 2001, S. 46).

Lebensstile beinhalten auch Essstile, und Essstile spiegeln wiederum die jeweils präferierten Lebensstile (Leonhäuser, 1993). In den jeweiligen Essstilen finden sich die vorgestellten Elemente des esskulturellen Systems entsprechend wieder. Menschen zeigen in diesen Lebens- und Essstilen einerseits eine gewisse Beständigkeit (d. h. dass diese nicht so schnelllebig und oberflächlich sind wie Trends) und reagieren andererseits auch dynamisch auf individuelle und gesellschaftliche Prozesse (Hayn & Schultz, 2004).

Lebens- und vor allem Essstile stehen in der Kritik, dass sie sich selten ‚rein‘ und ‚geschlossen‘ präsentieren, voller Brüche und z. T. ‚Patchwork-Stile‘ sind<sup>24</sup> (wenn z. B. morgens Müsli, mittags Hamburger und abends ‚italienisch‘ gegessen wird). Dennoch kristallisieren sich spezifische Muster im Rahmen der Lebensführung heraus und deren leitende Werte werden erkennbar.

#### 4.2 Wertsetzungen und Orientierungen

Lebens- und Essstile oder spezifische soziokulturelle Muster sind beeinflusst von der natürlichen und sozialen Umwelt. Ihre Entwicklung allein aus unreflektierten Wiederholungen und Institutionalisationen, aus dem sozialen Prozess der Distinktion und Integration abzuleiten, würde ignorieren, dass hinter all dem leitende Werte die jeweilige Entwicklung (mit-) bestimmen. Diese Werte sind durch vielfältige Quellen gespeist: Religiöse und ethische Überzeugungen, Beziehungen zur Natur, Vorstellungen von Eigenverantwortlichkeit und Verantwortung für andere, Zuschreibung von Eigenschaften an Nahrungsmittel, Bedeutung von Gesundheit und Vorstellungen von deren Zustandekommen, Bedeutung von Genuss und Askese, Gegenwarts- und Zukunftsorientierung. Dies alles sind nur wenige Beispiele dafür, dass und wie Menschen in

<sup>23</sup> Die Themenbereiche Lebensführung und Lebensstil können hier nicht ausführlich bearbeitet werden (s. dazu auch die Diskussion in Methfessel & Schlegel-Matthies [2003] und die darin angegebene Literatur).

<sup>24</sup> Wie selbst innerhalb einer bevorzugten Ernährungsweise eine pragmatische Synthese von Zielen, Bedingungen und Handlungsalternativen (denn dies wird meist unter dem Patchwork-Begriff gefasst) gesucht und gefunden wird, beschreibt Schack (2004) in ihrer Studie zu Haushalten, die die Vollwert-Ernährung praktizieren.

ihrem Handeln – ob bewusst oder unbewusst – Wertsetzungen folgen. Wenn auch deutliche Zusammenhänge zwischen Wertsetzungen und soziokulturellen Strukturen (vor allem Bildung) bestehen, so ist immer wieder festzustellen, dass zentrale Werte noch stärker als sozioökonomische Muster handlungsleitend sind. Leitend sind letztlich nicht die Einkommen sondern die Überzeugungen.<sup>25</sup>

Werte und Überzeugungen sind allerdings eng verbunden mit

- Bildung bzw. kulturellem Kapital<sup>26</sup>: Zusammenhänge kennen und verstehen sowie Handlungsalternativen kennen und nutzen können sind zentrale Grundlagen für wertegeleitetes Handeln.
- Selbstwirksamkeitsvorstellungen und Zukunftsorientierung: Wer überzeugt ist, mit dem eigenem Handeln die eigene und gemeinsame Zukunft gestalten zu können, kann auch einen Sinn im bewussten Nutzen von zukunftsorientierten Handlungsalternativen (wie z. B. gesundheitsfördernde oder nachhaltigere Ernährung) sehen (Faltermeier 1994, Faltermaier et al., 1998).<sup>27</sup>

Durch soziale Eingebundenheit werden nicht nur Werte unterschiedlich bedeutsam, sie werden auch unterschiedlich interpretiert. Leitende Werte, die heute die Diskussion um Ernährungs- und Esskulturbildung dominieren sind z. B. Gesundheit, Nachhaltigkeit, Solidarität / Soziale Gerechtigkeit, Kultur des Zusammenlebens.

Ihre Beachtung erfüllt die Anforderungen an ein verantwortungsbewusstes und (selbst-) reflektiertes Konsumentenhandeln, ‚Consumer Citizenship‘ (Schlegel-Matthies, 2004, 2005). Aber schon das Verständnis und die *Interpretation* dieser Werte sind unterschiedlich.

Nimmt man z. B. den Wert der *Solidarität*, so interpretieren die Menschen aus sozioökonomisch abgesicherten Milieus diesen z. B. eher als Solidarität mit der Dritten Welt oder mit einheimischen Produzenten. Bei Sozialhilfeempfängern wird darunter eher die Solidarität im engeren Familien- und Freundeskreis verstanden. Diese Solidarität ist für sie notwendig, um gemeinsam mit Knappheit umgehen zu können (Bödecker, 1992).

Unterschiedliche Vorstellungen können auch umweltbezogenen Motiven zu Grunde liegen und Handlungsorientierungen zugeordnet werden: ‚Naturbelassenheit‘, ‚Bioprodukte‘, ‚Regionale Produkte‘ und ‚Massentierhaltung‘ werden z. B. in unterschiedlicher Gewichtung und Kombination zur Begründung für ökologisch orientierte Begründungen und Wertungen herangezogen (Hayn & Empacher, 2004, S. 43f.; Schack, 2004).

<sup>25</sup> So finden sich sicherlich mehr Menschen aus wohlhabenderen Haushalten in Bioläden, aber lange nicht deren Mehrheit; dagegen kaufen auch relativ viele Menschen, die weniger Einkommen haben, Bioprodukte aus Gründen der Umwelt-, Sozial- und Gesundheitsgerechtigkeit (vgl. auch Schack, 2004). Die vorrangige Bedeutung der Werte für Lebensstilgruppen oder Milieus betonten auf dem 2. Workshop des Projektes Zeit und Ernährung (vgl. FBn. 18) sowohl Doris Hayn als Vertreterin des Projektes *Ernährungswende* als auch Horst Nowak als Vertreter von Sinus.

<sup>26</sup> Der Begriff *kulturelles Kapital* ist von Bourdieu eingeführt, der damit herausstellen wollte, dass das ökonomische Kapital nicht allein die gesellschaftliche Platzierung bestimmt. Unter kulturellem Kapital fasst Bourdieu die Gesamtheit der Kompetenzen zur Verfügung über die kulturellen Errungenschaften einer Gesellschaft. Menschen eignen sich das kulturelle Kapital an: erstens ‚verinnerlicht‘ (inkorporiert) als Wissen, Bildung und Habitus (inkorporiertes Set von Verhaltens-, Denk- und Urteilsformen), zweitens ‚objektiviert‘ in Form von Büchern, Bildern, Lexika, (Musik-)Instrumenten, Maschinen etc. und drittens institutionalisiert als Titel oder allgemein anerkannte und erkennbare Formen (wie Schulabschluss).

<sup>27</sup> In diesem Zusammenhang bekommt auch das Salutogenese Konzept Antonovskys, das im didaktischen Konzept der Ernährungs- und Verbraucherbildung leitend ist, eine Bedeutung (Antonovsky, 1997; Haushalt & Bildung H. 3/2002; Heindl, 2005).

Gesundheit ist für ältere Menschen, die bei sich vielleicht schon die ersten Anzeichen des Metabolischen Syndroms<sup>28</sup> feststellen, von anderer Bedeutung als für männliche Jugendliche, die darunter vor allem körperliche Leistungsfähigkeit verstehen. Erstere denken dabei an (für sie) gesundheitsförderliche Ernährungsweise, letztere halten dies angesichts von vorhandener Gesundheit für überflüssig bzw. wollen die Leistungsfähigkeit oder den Muskelansatz vielleicht noch mit ‚Fitness‘-Produkten steigern. Ein bestimmter Typus ‚moderner‘ jüngerer Menschen sieht Functional Food Produkte als ideale gesundheitsfördernde Lebensmittel. Andere, wie Anhänger der Vollwertkost, sehen Gesundheit vorrangig durch die Ernährungsweise im Rahmen einer förderlichen Lebensweise gesichert.

So wurden z. B. im Projekt Ernährungswende<sup>29</sup> sechs *unterschiedliche Gesundheitsorientierungen* festgestellt bzw. herausgearbeitet:

1. ganzheitlich,
2. funktional-leistungsbezogen,
3. Wellness,
4. krankheitsbedingt,
5. gewichtsbezogen,
6. desinteressiert (Hayn & Empacher, 2004c, S. 44f.).

Mit Ausnahme der sechsten würden alle beanspruchen, sich für ihre Gesundheit besonders einzusetzen. Im Projekt wurden in Interviews anhand der verschiedenen Gesundheitsorientierungen, unterschiedlichen Bedeutungsorientierungen von Essen und Ernährung und dem tatsächlichen Ernährungsverhalten *sieben verschiedene Ernährungstypen* klassifiziert:

1. *Desinteressiert-beiläufig*  
Essen soll schmecken und satt machen, ohne zuviel Arbeit zu verlangen.
2. *funktional-körperbezogen*  
Essen soll Leistungsfähigkeit und Schönheit dienen.
3. *überfordert*  
Eigenversorgung wird durch (z. T. lustlosen) Umgang mit knappen Ressourcen bestimmt.
4. *pragmatisch-versorgend*  
Der Essstil ist zwar auch wertorientiert, wird jedoch den Situationen und verfügbaren Ressourcen pragmatisch untergeordnet.
5. *traditionell-eingebunden*  
Zubereitung und Verzehr folgen relativ festen traditionellen Mustern und den aktuellen gesundheitlichen Bedingungen.
6. *ganzheitlich-natürlich*  
Einkaufsorte, Zubereitung und Verzehrsgestaltung sind wertebesetzt und -geleitet; Qualität wird vorrangig im Rahmen einer als nachhaltig und gesundheitsförderlich angesehenen Ernährungsweise gesichert.

<sup>28</sup> Begriffliche Zusammenfassung für die Krankheiten, die oft mit dem zu reichhaltigem Genuss an Essen und Trinken bei relativer Bewegungsarmut einhergehen: Bluthochdruck, Herz-Kreislaufkrankheiten, Stoffwechselstörungen des Zucker-, Eiweiß- und Fettstoffwechsels etc.

<sup>29</sup> Vgl. [www.ernaehrungswende.de](http://www.ernaehrungswende.de). Umfrageergebnisse wie diese geraten immer in die Kritik, weil komplexe Zusammenhänge begrenzt erfasst werden können und Ergebnisse der Handhabbarkeit wegen stark strukturiert (z. B. zu Typen verdichtet) und reduziert werden. Gleichwohl können diese Ergebnisse gesellschaftliche Entwicklungen spiegeln und Hinweise für die weitere Diskussion geben. Als solche werden sie hier vorgestellt und auch der Beachtung im Unterricht empfohlen.

nenen Lebensweise definiert. ‚Natürlichkeit‘, Regionalität, Saisonalität, Biolandbau sowie das eigene ‚Kochen‘ sind u. a. leitende Kriterien.

7. *kultiviert-gepatchworked*

Gehobene Ansprüche werden mit unterschiedlichen Möglichkeiten ihrer Umsetzung durch Kombination verschiedener, sich auch widersprechender Stilelemente in Einklang gebracht und realisiert (Hayn & Empacher, 2004, S. 45ff.).

Auffällig bei diesen Ergebnissen ist, dass die genannten Gruppen nicht nur soziokulturellen Milieus sondern auch Generationen zugeordnet werden können.<sup>30</sup> Typ 1 und 2 betreffen eher weibliche und männliche Jugendliche, Typ 5 ältere Frauen. Jüngere Vertreter/-innen kennen nicht nur weniger Gesundheitsbesorgnis, sondern folgen auch weniger Rollenanforderungen und festen traditionellen Mustern. Lebensstile sind somit auch von Alter und ‚Zeitgeist‘ beeinflusst.

Wie Hayn und Empacher feststellen, haben alle Orientierungen eine eigene Rationalität und Logik, die aus dem Alltagskontext heraus verständlich werden sowie Lebensbedingungen und -anforderungen der Akteure repräsentieren. Eine Ernährungsbildung, die diese Logiken nicht ernst nimmt, kann mit den Menschen ungenügend Handlungsalternativen für ihren jeweiligen Handlungsraum entwickeln.

### 4.3 Zur Bedeutung von Heterogenität

„Essen ist im Alltag Teil eines lebenspraktischen Arrangements knapper Fähigkeiten und Ressourcen mit jeweils eigenen Vorstellungen vom ‚guten‘ Leben, vom ‚richtigen‘ und ‚schmackhaften‘ Essen, vom ‚vernünftigen‘ Wirtschaften. Diese Vorstellungen sind historisch gewachsen, unterscheiden sich von Generation zu Generation, von Schicht zu Schicht, von Region zu Region. Ernährung und Essen gründen daher auf einer sehr heterogenen, für den einzelnen aber vergleichsweise ‚vernünftigen‘ Art der Ernährung, die zwischen Individuen und Gruppen wieder und wieder ausgehandelt und von ihnen mit Sinn versehen werden“ (Spiekermann, 2004, S. 20).

Die bisher angesprochenen Lebensstile und Wertsetzungen entwickeln sich, wie am Beispiel der Essstilgruppen des Projektes Ernährungswende gezeigt, nicht beliebig. Vielmehr werden sie beeinflusst durch die jeweilige kulturelle Tradition (welche wiederum historische, regionale, religiöse und ethnische Muster hat), das soziale Milieu, das Alter bzw. die Stellung in den Generationen und nicht zuletzt das Geschlecht. In solchen Gemeinschaften und/oder für die jeweiligen Gruppen (abhängig von der Platzierung in der sozialen Hierarchie) wird auch festgelegt, was essbar ist und was nicht, wie dies kombiniert und zubereitet sein darf und wie die Mahlzeiten gestaltet sein sollten. Zwischen den Gruppen können sehr große Unterschiede bei Wertungen und Deutungen bestehen, die auch dazu führen, dass in weiten Bereichen keine ‚gemein-

---

<sup>30</sup> Die Gruppen und ihre Zuordnungen zu Altersgruppen und sozialen Milieus sind auf einer Zusammenfassung der Projektergebnisse des Projektes *Ernährungswende* zu den Ernährungsstilen zu finden – allerdings mit leicht anderen Bezeichnungen (vgl. [www.ernaehrungswende.de](http://www.ernaehrungswende.de)).

same Sprache' (vgl. Kap. 3.2), z. B. über Geschmack oder Qualität<sup>31</sup> vorausgesetzt werden kann.

Die wissenschaftlichen Empfehlungen und die öffentliche Diskussion um eine ‚richtige‘ Ernährung – und auch die Ernährungsbildung und Beratung – standen und stehen in der Kritik, von Leitbildern auszugehen, die an der deutschen bürgerlichen Mittelschicht orientiert sind (vgl. Schlegel-Matthies, 1998; Barlösius, 1999; Spiekermann, 1999, 2004; Schlegel-Matthies, 2005). In dieser Orientierung sind zwar Differenzierungen für Altersgruppen, Geschlechter oder soziale Milieus vorgesehen, allerdings als – offene oder verdeckte – normative Setzungen zu Quantitäten und Qualitäten der Nahrung und nicht als Akzeptanz von soziokultureller Unterschiedlichkeit. So wurde in Deutschland und Westeuropa noch bis in die 60er Jahre des letzten Jahrhunderts erwartet, dass sich Jüngere, Frauen und Abhängige bzw. sozial Schwächere bescheiden<sup>32</sup> (z. B. bei der Menge und Qualität des Fleisches) oder Arbeiter Hülsenfrüchte statt Fleisch und Getreidekaffee statt Bohnenkaffee akzeptieren, aber auch, dass andere soziale und ethnische Gruppen ihre eigenen Ess- und Geschmacksgewohnheiten aufgeben zugunsten der ‚leitenden Esskultur‘.<sup>33</sup>

In der Kritik wird offen gelegt, dass und wie über normative Setzungen Hierarchien geschaffen und gefestigt, andere soziale Kulturen diskriminiert und ‚abweichendes‘ Ernährungsverhalten als defizitär erklärt wird. Bezogen auf Bildung und Beratung ist hervorzuheben, dass die Kenntnis der Unterschiede und deren Hintergründe ermöglicht, den Zielgruppen sowohl in ihren kulturellen Traditionen als auch in ihrem spezifischen Bedarf gerecht zu werden (vgl. Schlegel-Matthies, 2005).

Heterogenität<sup>34</sup> wird im pädagogischen Zusammenhang unterschiedlich mit Deutungen und Bedeutungen bedacht als:

1. Verschiedenheit (mit dem Blick auf die Unterschiedlichkeit von Menschen als Tatsache, Ausdruck von Mannigfaltigkeit und Bereicherung);
2. Veränderlichkeit (als „*prozesshaft, in Bewegung, dynamisch sich entwickelnd*“, da Menschen sich immer weiterentwickeln);
3. Unbestimmtheit (als „*unbegreiflich, unvorhersehbar, unsagbar*“, was „Offenheit für Unbestimmtes, Unvorhergesehenes ...“ verlangt und „etikettierende Zuschreibungen“ verbietet (Prenzel, 2005, S. 21f.).

<sup>31</sup> Wenn muslimische Kinder gelernt haben, dass Schweinefleisch Ekel erregend ist, dann kann man mit ihnen ebenso wenig über dessen Geschmack und Nährstoffreichtum reden wie mit christlichen deutschen Kindern über den Geschmack von Maden, Schlangen oder anderen als eklig empfundenen Tieren.

<sup>32</sup> In den meisten Ländern der Welt gilt dies heute noch. In Deutschland wird heute vor allem erwartet, dass man mit den vorhandenen Ressourcen ‚rational‘ wirtschaftet.

<sup>33</sup> Vgl. dazu u. a. Tornieporth (1979), Ketschau und Methfessel (1993), Schlegel-Matthies (1995; 1998), Spiekermann (1999, 2004), Hayn & Empacher (2004), Methfessel (2004a), Schlegel-Matthies (2005); für die USA z. B. Levenstein (1997), Mennell, (1997), Ostendorf (2003). In dieser Hinsicht aufschlussreich ist auch die von der CDU/CSU geführte Debatte um die deutsche ‚Leitkultur‘.

<sup>34</sup> Prenzel definiert Heterogenität ausgehend vom Griechischen (*heteros* = verschieden und *gennáo* = erzeugen, schaffen) als ‚voneinander verschieden ohne untergeordnet zu sein‘ (Prenzel, 2005, S. 20).

Alle drei Deutungen müssen im Folgenden bedacht werden, um nicht – unter dem Anspruch zu differenzieren – der Gefahr zu erliegen, Stereotype zu bilden und individuelle Prozesse vor-schnell kulturell zuzuordnen und so die einzelnen Individuen aus dem Blick zu verlieren.

Die Kenntnis von gemeinsamen Merkmalen kultureller Gruppen kann allerdings helfen, die Individuen schneller und besser zu verstehen. Ohne die Komplexität der Einflussfaktoren und Stile unnötig reduzieren zu wollen, werden daher vier Kategorien vorgestellt, die in der Diskussion um Heterogenität aktuell für Ernährung und Esskultur sowie deren Thematisierung in Bildung und Beratung relevant sind, aber dort oft ignoriert werden (Reihenfolge ohne Wertung):<sup>35</sup>

- *Geschlecht*  
Die Konstruktion von Geschlecht über Ernährung und Esskultur hat eine lange Tradition und besteht auch heute noch. Männer und Frauen unterscheiden sich über Nahrungspräferenzen, Ernährungsweisen, Körperideale oder Körperumgang. Sie werden darüber auch unterschieden, denn wenn beide dasselbe tun (z. B. vegetarische Kostformen bevorzugen), wird dies unterschiedlich bewertet<sup>36</sup>. Hinzu kommt, dass auch die Ernährungsverantwortung und -arbeit geschlechtsspezifisch zugeordnet ist, da sich immer noch Frauen vorrangig dafür Kompetenzen aneignen und Verantwortung übernehmen<sup>37</sup> (Sellach, 1996; Setzwein, 2004) und Männer „Trendsetter aus Inkompetenz“ sind (Spiekermann, 1999, S. 49).
- *Alter/Generation*  
Die Bedeutung von Essen und Ernährung variiert mit dem Alter. Mit höherem Alter wächst nicht nur das Bewusstsein für die Funktionen von Essen und Ernährung sowie die Verantwortung für die eigene Versorgung; auch die Fähigkeit zu genießen und die Bedeutung des Essens für die Lebensqualität nehmen zu.  
Hinzu kommt, dass sich Generationen von einander abgrenzen und Jugendliche sich auch im Bereich der Ernährung vom Elternhaus (teilweise) distanzieren müssen, neue Entwicklungen bereitwilliger aufgreifen und somit neue Stile entwickeln und zum Wandel von Esskultur beitragen.<sup>38</sup>
- *Soziales Milieu*  
In Abhängigkeit vom sozialen Milieu<sup>39</sup>, also jeweils vorhandenen sozioökonomischen Rahmenbedingungen, präferierten Lebensstilen und vorherrschenden Werten und Zielen ist Esskultur unterschiedlich ausgeprägt. So haben ‚höhere‘ soziale Milieus aufgrund des größeren ökonomischen und kulturellen Kapitals nicht nur einen breiteren Handlungsspielraum und mehr Handlungsalternativen, sondern auch eine stärkere Überzeugung davon, mit ihrer Ernährung sich, ihre Entwicklung und ihre Umwelt positiv beeinflussen zu können. Sie setzen daher Essen und Ernährung auch bewusst (für gesundheitliche, hedonistische oder soziale Ziele) ein – und sind entsprechend auch eher be-

<sup>35</sup> In der Beschreibung dieser Kategorien wird u. a. deutlich, wie die schon angeführten drei Institutionen des Essens (Kap. 3.1) jeweils spezifische Ausprägungen erfahren.

<sup>36</sup> Vgl. hierzu Methfessel (1999, 2001, 2004c), Spiekermann (2002), Setzwein (2004). Das Bewusstsein für die Bedeutung des Gender-Aspektes ist inzwischen gewachsen, wie auch die erste Professur für den Zusammenhang von Gender und Ernährung an der Universität Stuttgart-Hohenheim dokumentiert.

<sup>37</sup> Überholte Vorstellungen bleiben wirksam, wie auch die letzte Eltern-Studie mit 3.000 Eltern belegt (s. Süddeutsche Zeitung vom 23.3.2004, S. 11 unter der Überschrift: „Kochen bleibt Sache der Frau“): bei 85,5 % der Haushalte kochen die Mütter und bei 11 % wird das Kochen aufgeteilt.

<sup>38</sup> Vgl. Methfessel (1999), Bartsch und Methfessel (2004), Bartsch (2004) sowie die im Kap. 4 genannten Ergebnisse des Projektes Ernährungswende.

<sup>39</sup> Der Begriff Milieu wurde eingeführt, weil der Begriff der sozialen Schicht zu eng an die sozioökonomischen Bedingungen (Einkommen, Beruf) gebunden ist und die Differenzierungen innerhalb eines Milieus sowie schichtübergreifende gemeinsame Lebensstile nicht erfasst. Das soziale Milieu umfasst neben der sozioökonomischen Lage/sozialen Schicht auch den Lebensstil und das Wertesystem (Vester et al., 1993).



reit, sich mit wissenschaftlichen Erkenntnissen zum Themenbereich zu beschäftigen. Damit ist jedoch für andere soziale Milieus Essen und Ernährung nicht beliebig oder weniger bedeutsam. Auch sie haben deutliche Präferenzen für Nahrungsmittel und Ernährungsweisen und können diese rational begründen, wobei ihre Begründungen anderen Zielen und Argumenten folgen. Die stärkende, nährnde und sensorische Funktion des Essens kann vorherrschend sein und die Zielsetzung zudem eine stärkere Gegenwartsbedeutung aufweisen. Teilweise werden auch weniger Möglichkeiten oder weniger Sinn gesehen, sich um eine ‚richtige‘, d. h. den jeweils wissenschaftlich gültigen Werten und Normen folgende Ernährung zu bemühen. Entsprechende Empfehlungen werden auch schnell als unpassend, unwirksam und ungültig abgewertet.<sup>40</sup>

- *Regionale Einflüsse, Ethnie und Religion*

Esskulturen haben meist eine *regionale* Prägung. So ist in Deutschland der Unterschied zwischen Nord- und Süddeutschland größer als der zwischen den einzelnen Regionen und ihren Nachbarn anderer Nationalitäten (wie Baden und Elsass). Eine *nationale* Identität wird meist nur von ‚außen‘, unter Heraushebung einzelner esskultureller Elemente konstruiert. ‚Von außen‘ kann dabei bedeuten, dass Migranten aus verschiedenen Regionen erst in der Fremde eine gemeinsame nationale Tradition als Teil ihrer kulturellen Identität entwickeln, wie z. B. die Italiener in New York Pizza und Pasta zu ‚italienischem Essen‘ werden ließen (Levenstein, 1997). ‚Von außen‘ kann auch bedeuten, dass von anderen nur einzelne, von Außenstehenden als bemerkenswert erachtete Elemente herausgegriffen werden und zur Typisierung einer Esskultur genutzt werden (Sauerkraut und Wurst für die Deutschen, Froschschenkel oder Baguette für die Franzosen, Hamburger für die USA, Pizza für die Italiener etc.). Eine solche Typisierung von Esskulturen hat jedoch nichts mit deren Kenntnis und Verständnis zu tun.

*Religionen* geben vorrangig rituelle Gebote und Verbote vor. Wie diese eingehalten werden, ist regional geprägt.<sup>41</sup> Ge- und Verbote beziehen sich auch nicht nur auf einzelne Tabus, sondern umfassen Nahrungsmittel, Speisen und Mahlzeiten. Für Muslime und Juden ist nicht nur Schweinefleisch als Nahrung tabu sondern auch die Nutzung von Küchengeräten, die mit Schweinefleisch in Berührung gekommen sind. Ebenso sind im Islam und Judentum Schlachtmethode oder die Kombination von Fleisch- und Milchgerichten besonders geregelt. Religionen können auch vorgeben, wer mit wem was zusammenspeisen darf und wie man sich bei Tisch verhält.<sup>42</sup>

Bei vielen Vorgaben, die Religionen zugeschrieben sind, finden sich bei genauer Sichtung jedoch auch viele regionale und ethnische Einflüsse, die in religiöse Rituale und Regeln aufgenommen werden.

Der Begriff *Ethnie und ethnisch* ist umstritten. Er umfasst meist einzelne Volksgruppen bzw. ihnen zugeschriebenen Phänomene, welche jedoch häufig kaum von regionalen und religiösen Einflüssen zu trennen sind (und umgekehrt). Daher werden Küchen anderer Kulturen oft zusammenfassend als ethnische Küchen bezeichnet. Ethnische Küchen werden in der wissenschaftlichen Diskussion bisher weitgehend ausgegrenzt oder unter ‚folkloristische‘ Perspektive reduziert (vgl. Schlegel-Matthies, 2005; Methfessel, 2004c).<sup>43</sup> Wie die jeweilige Esskultur bewertet wurde und wird, hing und hängt vom sozialen Status der Gruppe und der Esskultur ab. So galt (und gilt) z. B. die französische Küche als ‚feine‘ Küche. Dagegen werden Migrantenküchen, wie die türkische, vielleicht

<sup>40</sup> Vgl. Bourdieu (1993), Barlösius et al. (1995), Leonhäuser und Lehmkuhler (2002), Heindl (2003), Meier et al. (2004). Das fehlende Wissen und Verständnis für diese Zusammenhänge ist eine Ursache für den eher stigmatisierenden Umgang mit Ernährungsproblemen bei sozial Schwachen.

<sup>41</sup> Damit unterscheiden sich nicht nur Muslime aus der Türkei und aus Nordafrika oder Indonesien sondern auch Türken aus unterschiedlichen Regionen.

<sup>42</sup> Eine für Bildung und Beratung besonders geeignete Veröffentlichung zum Themenbereich Religion und Esskultur ist mir noch nicht bekannt. Einzelne Informationen und Zusammenhänge sind zu entnehmen bei Josuttis und Martin (1980) und Setzwein (1997); zur haushalts- und ernährungswissenschaftlichen Diskussion s. auch Schlegel-Matthies (2001).

<sup>43</sup> Erst in den letzten Jahren wurden einzelne Fragen zu ethnischen Küchen und zur Internalisierung der Ernährungsgewohnheiten breiter diskutiert (vgl. Ziemann, 1999; Schmid, 2003; Bartsch, Methfessel & Schlegel-Matthies, 2004).

als ‚interessant‘, aber meist nicht als gleichwertig angesehen; sie können jedoch ‚aufsteigen‘, wie z. B. die italienische Küche von der ‚Pizza- und Spaghettiküche‘ zur gehobenen Restaurantküche. Mit der Internalisierung der Ernährungsgewohnheiten und der – durch Migration, Tourismus oder anderen Folgen der Globalisierung – hervorgerufenen multikulturellen Entwicklung der Gesellschaft ist jedoch eine wissenschaftlich fundierte Auseinandersetzung mit ethnischen Differenzen nicht mehr die alleinige Aufgabe der Ethnologen sondern auch eine Aufgabe der Ernährungswissenschaft.

Diese vier Aspekte sind Differenzlinien, an denen sich Unterschiedlichkeit bzw. Vielfalt beschreiben lässt. Die Reduktion von Heterogenität auf Unterschiede würde nicht nur die Perspektive auf die Vielfalt in der Verschiedenheit verbauen, sondern auch die damit verbundenen Potenziale ungenutzt lassen und die Gefahr der ungewollten Stigmatisierung des ‚Anderen‘ fördern.

Im Umgang mit kultureller Heterogenität arbeitet Schlegel-Matthies folgende problematische Aspekte heraus, die auf *alle* hier angesprochenen Gruppen übertragen werden können:<sup>44</sup>

- *Unkenntnis*  
Diese führt auch zu falschen Erwartungshaltungen gegenüber den Schülerinnen und Schülern und deren Vorwissen, (symbolischer und Fach-) Sprache und Wertsetzung.
- *Unreflektierte Verabsolutierung*  
Phänomene (z. B. Gerichte) werden nicht exemplarisch nach ihrer Gültigkeit für das Ganze (eine türkische Esskultur) sondern beliebig nach zufälliger Kenntnis (aus dem Urlaub) der Lehrkraft genutzt. Einzelne Elemente (z. B. das Schächten) werden – ohne Hintergrundanalyse – verallgemeinert (z. B. als barbarische Grausamkeit) und dienen der Bewertung bzw. Stigmatisierung. Im Zusammenhang mit sozialen und Geschlechterdifferenzen führen solche Verabsolutierungen oft zur Stereotypbildung und -fortschreibung.
- *Folklore*  
Einzelne Elemente werden ohne Zusammenhänge und Hintergründe als unterhaltsame und ‚schmückende‘ Information vermittelt. Im Esszusammenhang dient dazu oft die von inhaltlicher Erarbeitung losgelöste Zubereitung von Gerichten auf der Basis von Rezeptbüchern, ggf. mit zu den Rezepten gebotenen Anekdoten.
- *Tabuisierung*  
Unter dem Vorwand, alle gleichbehandeln zu wollen, werden bestehende Unterschiede ignoriert und ausgeklammert.
- *Hierarchisierung*  
Unhinterfragt werden Kulturen unterschiedlich gewichtet, u. a. dadurch, dass die Lehrkraft andere Kulturen nur in ihrer Unterschiedlichkeit zur eigenen vorstellt und unterordnet und damit (ob bewusst oder unbewusst) als geringer schätzt.
- *Kulturrelativismus*  
Differenzen werden wahrgenommen, jedoch unreflektiert nebeneinander gestellt oder stehen gelassen,<sup>45</sup> Wenn so z. B. diskriminierende Äußerungen gegenüber Frauen oder undemokratische Vorstellungen und Wertungen mit dem Hinweis auf die Gleichberechtigung der anderen Kultur nicht zurückgewiesen werden, wird der Bildungsauftrag nicht wahrgenommen (vgl. Schlegel-Matthies, 2005, S. 209f.).

Eine wissenschaftliche und demokratisch orientierte Diskussion zu Ernährung und Esskultur sollte für unterschiedliche Kulturen Verständnis entwickeln, in dem diese gleichberechtigt analy-

<sup>44</sup> Die Aspekte werden hier z. T. mit anderen Beispielen gefüllt.

<sup>45</sup> Dies geschieht oft aus Angst vor Diskriminierung oder als andere Variante der Tabuisierung.

siert und reflektiert, auf Hintergründe und implizite Setzungen befragt und offen diskutiert werden. Das schließt Kritik an einzelnen Elementen durchaus mit ein. Bei genauer Sichtung wird man, wie Schlegel-Matthies auch feststellt, bei allen Kulturen Stärken und Schwächen feststellen, was letztlich eine Hierarchisierung von Kulturen verbietet und verhindert. Mit einer solchen Vorgehensweise kann auch eher der ‚Kulturblick‘, eine Reduktion der Auseinandersetzung auf das Trennende und Andere und eine „kulturalistische Reduktion“, d. h. die vorschnelle und alleinige Erklärung mit kulturellen Differenzen, wie Diehm (2005, S. 89f.) dies als Gefahr sieht, vermieden werden.

## 5 Ernährung und Esskultur im individuellen und biographischen Kontext

In den vorherigen Kapiteln stehen die soziokulturellen Strukturen von Essen und Ernährung sowie ihre Repräsentation in den Esskulturen einzelner sozialer Gruppen im Vordergrund. In diesem Kapitel soll, ausgehend vom Individuum, gefragt werden, welche Funktionen Essen hat und wie das Individuum sich eine Esskultur aneignet. Daraus sollen dann Schlussfolgerungen für den Bildungsprozess abgeleitet werden können.

### 5.1 Funktionen und Qualitäten des Essens

Für den *einzelnen* Menschen müssen die oben genannten Elemente der Esskultur in das Alltagshandeln integriert werden. Aus subjektiver Sicht können die angesprochenen Elemente auch unter den jeweils unterschiedlichen *Funktionen des Essens* analysiert werden, die Barlösius (1999) auch als *Qualitäten des Essens* bezeichnet.

#### 1. Die *physische Qualität*

bezieht sich auf den menschlichen Körper, vor allem den Nahrungsbedarf und seine Deckung, Mangel und Überfluss an Nähr- und Wirkstoffen, die gesundheitsförderliche und toxische Wirkung der Nahrung. Essen wird geleitet durch Hunger und dient der Sättigung und Körperfunktion. Essen also muss satt machen, individuell vertragen werden und dem Wohlbefinden und der Leistungsfähigkeit dienlich sein. Dies ist nach heutiger Erkenntnis jedoch nicht nur ein physischer Prozess. Ob etwas sättigt und gut tut, hat auch entscheidend mit der jeweiligen subjektiven Bewertung der Nahrungsmittel und Speisen zu tun.

#### 2. Die *psychische Qualität*

erfasst die Gefühle und Empfindungen, die mit Essen und der konkreten Nahrung und Nahrungsaufnahme verbunden werden wie z. B. Motivationen, Vorlieben/Präferenzen, Abneigungen/Ekel sowie weitere psychische Funktion des Essens wie Entspannung oder Trost. Essen wird durch Emotionen geleitet (z. B. Frust) und leitet Emotionen (Zufriedenheit). Essen dient der Entwicklung und Stabilisierung der aktuellen psychischen Balance (Geborgenheit, Heimweh) und der (religiösen, ethnischen, sozialen etc.) Identität.

#### 3. Die *soziale Qualität*

umfasst die sozialen Bestimmungen und Voraussetzungen bzw. Folgen für die drei Institutionen (Essbarkeit, Küche und Mahlzeit). Die soziale Funktion äußert sich z. B. über Regeln für ‚In und Out‘, Symbolgehalt, Essstile, Mahlzeitengestaltung oder Geschmack. Das Essen der Einzelnen wird so durch soziokulturelle Regeln geleitet und dient ihnen dazu, sich sozial ein- bzw. zuzuordnen (Integration) und/oder zu unterscheiden (Distinktion) (Barlösius, 1999, S. 43ff.).

*Warum Menschen wie essen* hat somit mehrere Bedeutungen. Bedingt durch unsere gesellschaftlichen Werte ist z. B. Gesundheit eine zentrale Zielsetzung der Ernährung, aber nicht die einzige und für die Einzelnen nicht notwendigerweise die vorrangige.

Die Kluft zwischen den wissenschaftlichen Empfehlungen und dem Handeln der Menschen ist meist in den unterschiedlichen Bedeutungen begründet, die Essen und Ernährung von der Wissenschaft und von den Einzelnen im Alltag zugeschrieben werden. Eine gemeinsame Kommunikation zum Essen kann erst möglich werden, wenn die jeweiligen Ziele, Präferenzen und Bedeutungen offen gelegt und gemeinsam (ab)geklärt werden.

## 5.2 Enkulturation, Sozialisation und Bildung

Essen, Esskultur müssen erlernt und angeeignet werden, wie andere kulturelle Felder auch. Umgekehrt ist Essen als zentrales Element der alltäglichen Lebenswelt und der Alltagskultur auch ein zentrales Feld für Sozialisation und Enkulturation.<sup>46</sup> Dabei ist von Seiten der Entwicklungs-<sup>47</sup> und Sozialisationsforschung dem Essen weitaus weniger Aufmerksamkeit gewidmet worden als z. B. in Erziehungsratgebern<sup>48</sup>, die Essen als zentrales Erziehungsfeld sahen. Essen bzw. Sich Ernähren sind aufgrund ihrer zentralen individuellen und gesellschaftlichen Bedeutung zentrale Kulturkompetenzen. Sie werden durch Enkulturation, Sozialisation und Akkulturation<sup>49</sup> einerseits in der alltäglichen Auseinandersetzung mit der Lebenswelt erworben, andererseits über Erziehungs- und Bildungsprozesse gewährleistet. Primäre Sozialisationsinstanz ist dabei der Familienhaushalt. Schule und außerschulische Bildungsträger bekommen jedoch durch den beschleunigten gesellschaftlichen Wandel und die sinkenden und zudem ungleich verteilten Möglichkeiten der Vermittlung kultureller Kompetenzen in den Familien ein zunehmendes Gewicht. Essen und Ernährung müssen daher auch Teil des gesellschaftlichen

<sup>46</sup> Sozialisation und Enkulturation beziehen sich z. T. auf die gleichen Lebensprozesse, allerdings mit einer unterschiedlichen Perspektive. Während Sozialisation den Fokus auf die Aneignung der Fähigkeiten zur sozialen Teilhabe an einer Gesellschaft durch soziale Interaktion legt, fokussiert Enkulturation auf die Fähigkeiten zur kulturellen Teilhabe. In der soziologischen Forschung wird die Enkulturation meist als Element der Sozialisation verstanden (Scherr, 2000, S. 47). Andere, wie z. B. Anthropologen, sehen Sozialisation als Element der Enkulturation.

<sup>47</sup> In der entwicklungspsychologischen Diskussion hat die Kultur als Teil des menschlichen ‚Ökosystems‘ und als Entwicklungs- und Handlungsfeld auch erst in den letzten Jahren Aufmerksamkeit erlangt (z. B. bei Oerter, 2002, S. 78). Die Interaktion zwischen Menschen und natürlichem und kulturellem Ökosystem ist entscheidend für die Weiterentwicklung von Gesellschaft. Sie verlangt daher Kompetenzen. „Menschliche Entwicklung bedeutet die Aneignung der Handlungskompetenzen, die für das Leben im menschlichen Ökosystem nötig sind. Diesen Prozess nennt man *Enkulturation*“ (Oerter, 2002, S. 78).

<sup>48</sup> In dem aktuellen und empfehlenswerten Ratgeber von Juul (2002) wird empfohlen, wie im Handlungsfeld Essen und Ernährung familiäre Beziehungen gestaltet werden können und sollten. Der Ratgeber enthält auch wesentliche Orientierungen für Schule und Unterricht.

<sup>49</sup> Die Auseinandersetzung mit einer fremden Kultur und die Fähigkeit, sich in dieser kompetent zu behaupten.

Bildungsauftrages bleiben bzw. werden. Zur Entwicklung einer Kulturkompetenz sollten dabei die naturwissenschaftlichen *und* soziokulturellen Zusammenhänge vermittelt werden.

### 5.3 Geschmack – Entwicklung und (Aus-)Bildung

*Wir essen nicht, was wir mögen, wir mögen vielmehr, was wir essen.*

Gefragt danach, was beim Essen wichtig ist, antwortet die Mehrheit der Befragten zuerst *Geschmack* (Pudel, 2002, S. 375). In der pädagogischen Diskussion bekommt Geschmack<sup>50</sup> daher die Rolle des größten Gegners für eine gesundheitsorientierte Erziehung. Zwischen dem ‚Geschmack‘ und dem Gesundheitswert entwickelte sich eine durch Gegensätzlichkeit gezeichnete Beziehung, die z. B. bei Kindern und Jugendlichen dazu führen kann, dass sie erstaunt sind, wenn ihnen etwas schmeckt, was auch gesundheitsförderlich ist.

Damit wird die grundlegende Bedeutung des Geschmacks – für die Entwicklung der individuellen Essweisen und auch für das Wohlbefinden der Menschen – verkannt. Die Beschäftigung mit dem Geschmack und ein Verständnis seiner Entwicklung und Bedeutung ist daher eine zentrale Voraussetzung für die Ernährungsbildung. Zudem wird ohne eine geschmackliche Akzeptanz kein Nahrungsmittel, keine Speise, keine Ernährungsweise angenommen (vgl. auch Methfessel, 2004a).

#### *Prägungen auf Geschmackskulturen beginnen im Mutterleib*

Welche Vorlieben und Abneigungen mit Nahrungsmitteln und Speisen verbunden sind, wie sich dies in die weitere Ess- und Alltagskultur einbettet, hängt von den Esserfahrungen ab, mit denen ein Mensch aufwächst.

Die genannten geschmacksprägenden Wirkungen kommen von der Entwicklung im Mutterleib<sup>51</sup> bis zum hohen Alter zum Tragen. Die beim Füttern übliche gleichzeitige liebevolle Zuwendung der Eltern (oder anderer Personen), die Orientierung auf das Kind, lassen Stillen und Füttern zu einem Prozess werden, in dem mehrere grundlegende menschliche Bedürfnisse gleichzeitig befriedigt werden: Körperliche Grundbedürfnisse, wie Essen und Trinken sowie nach Sicherheit, sozialer Zugehörigkeit, Anerkennung und Liebe, fließen in den Akt des Fütterns ein. Da Präferenzen für Aromen gemeinsam mit Emotionen gespeichert werden, ist nicht verwunderlich, dass die Geschmäcker und Speisen der Kindheit untrennbar mit Gefühlen der Kindheit verknüpft sind. Positive Erinnerungen führen dazu, dass Essen bzw. Speisen eine große psychische Be-

<sup>50</sup> Die Diskussion um die Bedeutung des (richtigen) Geschmacks zur sozialen Distinktion (vgl. Bourdieu, 1993; Barlösius, 1999) kann hier nicht geführt werden. Dieser Prozess wirkt jedoch auch, wenn Lehrerinnen Schülern einen ‚schlechten Geschmack‘ zuschreiben, weil diese Hamburger dem Essen der Lehrerin vorziehen.

<sup>51</sup> Teile der Aromen des Essens der Mutter gelangen schon in das Fruchtwasser und später in die Muttermilch und werden mit Fruchtwasser und Milch aufgenommen. So erklärt man, dass schon Säuglinge bestimmte Aromen, die für die heimische Küche typisch sind, akzeptieren. Italienische Kinder reagierten z. B. positiv auf Knoblauch. Gehörte dieser nicht zum Speiseplan der Mütter, wurde er zunächst abgelehnt, wie z. B. bei skandinavischen Kindern (vgl. u. a. Grunert, 1993; Logue, 1995).

deutung bekommen können.<sup>52</sup> Typische Gerichte der Familie, die bestimmte Art zu würzen, etwas zu kombinieren, gehören zu dem, was Menschen Trost spenden, was Geborgenheit, Zugehörigkeit und Sicherheit vermitteln kann wie kaum ein Wort.<sup>53</sup> Vertrautes – auch vertrauter Geschmack – trägt zur Identität und zur Sicherheit bei. Menschen versuchen – ob bewusst oder unbewusst – auch über Essen Geborgenheit zu erlangen. Der ‚Geschmack der Kindheit‘ kann daher nie vollständig ‚abgelegt‘ werden, er kann jedoch durch die lebenslang stattfindende Geschmackssozialisation und -enkulturation beständig erweitert werden.

Im Laufe des Lebens können kognitive Steuerungen des Essverhaltens zunehmen (Pudel & Westerhöfer, 1998). Menschen können sich über ‚vernunftgeleitete‘ Ernährung an mehr Gemüse, fettärmere Gerichte oder gesundheitszuträglichere Zwischenmahlzeiten so gewöhnen, dass sie diese letztlich auch bevorzugen. Dazu brauchen sie jedoch Zeit und eine positive emotionale Besetzung dieses Prozesses.

Zusammenfassend ist festzustellen: Geschmack ist mehr als ein sinnlich erfahrbares und hedonistisches Moment, er ist gleichzeitig Botschafter oder Träger von zentralen Emotionen, Zugehörigkeit, Sicherheit und Identität. Diese tragen ebenso wie Nähr- und Wirkstoffe zum Wohlbefinden und zur Gesundheit der Menschen bei. Will man diese Funktion des Geschmacks mit erwünschten Ernährungsgewohnheiten verknüpfen, dann muss in der Schule nicht nur eine sensorische Bildung geboten werden, sondern auch eine Prägung und Weiterentwicklung der jeweiligen Geschmacksakzeptanzen- und -präferenzen erfolgen.

*Was bestimmt, dass ein neuer Geschmack akzeptiert wird:*

- Zunächst einmal: *häufiges Probieren* (nicht zu viel, denn das kann zu Aversionen führen!). Man gewöhnt sich langsam an den Geschmack, er wird vertraut und kann dann irgendwann auch die angesprochenen positiven Gefühle vermitteln.
- *Positive Emotionen*: Eine fröhliche Tischrunde, eine besondere Feier, Urlaub – alles, was positiv besetzt ist, lässt auch die Speisen und deren Geschmack positiver erscheinen. Man kann zwar nicht den an die Stimmung gebundenen Geschmack vollständig wiederholen (im Urlaub schmecken Essen und Getränke immer anders als die gleichen Produkte zu Hause), aber man hat sie ‚positiv besetzt‘.
- *Tischgemeinschaft*: Mag man die Menschen, dann probiert man deren Essen bereitwilliger, dann überträgt sich die gute Laune auf die Akzeptanz der Speisen.
- *Soziale Akzeptanz und Vorbilder*: Was Menschen essen, die ein Vorbild sind oder auf deren Achtung Wert gelegt wird, hat (nicht nur) bei Kindern einen großen Einfluss auf die Akzeptanz. Der Besuch bei Menschen, vor denen man sich nicht blamieren will, trägt auch zur Offenheit gegenüber unbekanntem Essen bei.
- *Hoher Status*: Wird ein Lebensmittel hoch geachtet, dann wird es eher probiert, auch gegen geschmackliche Widerstände (wie z. B. bitterer Spargel, Austern).

<sup>52</sup> In Spannungssituationen wird in unserer Kultur gerne auf ‚unsere‘ Kinderessen zurückgegriffen: Milchreis, Griesbrei, überhaupt Milchprodukte, süß und breiig, begleiten so manche Prüfungsvorbereitung, wie übrigens auch die ‚Gläschen‘ mit ‚Babykost‘ (vgl. Heindl, 2003b; Rößler-Hartmann, 2003).

<sup>53</sup> Kindernahrungsanbieter versuchen Kinder an einen bestimmten Geschmack ihrer Produkte zu gewöhnen, die dann über die Altersstufen hinweg angeboten werden. Ebenso operieren übrigens auch Hunde- und Katzenfutterfirmen, die schon junge Tiere an ‚ihren‘ Geschmack gewöhnen wollen und so eine ‚Markentreue‘ erreichen. Die Industrie weiß dies auch darüber hinaus zu nutzen: Vanille, das häufigste Aroma der Kindernahrung, wird inzwischen sogar zunehmend in anderen Produkten wie Parfums oder Zigaretten verarbeitet.

- *Positive und ‚besondere‘ Beziehungen* zu den Menschen, mit denen man zusammen isst bzw. bei denen man isst. Eine Wertschätzung von Menschen überträgt sich auf das Essen, man ist bereit zu probieren und etwas gut zu finden. Plötzlich essen Kinder Speisen, um deren Verzehr zu Hause Kämpfe geführt werden.
- *Freiwilligkeit, Selbstständigkeit und Selbstverständlichkeit*: Essen wird zunehmend zum „Kampfbereich“. Kinder und Jugendliche reagieren unter Druck oft mit Widerstand. Mit Entdeckerlust und Selbstzubereitem reizen oder mit ‚Selbstverständlichkeiten unterlaufen‘ hat langfristig mehr Effekt, als ein Geschmackserlebnis zu schaffen, das mit Streit verknüpft ist.
- *Beziehungen stiften*: Was man kennt, das schätzt man mehr. Eine Beziehung zum Lebensmittel ist eine relativ sichere Garantie für die Bereitschaft, Akzeptanz zu erweitern. Sie kann z. B. über das Wissen gefördert werden, wie Lebensmittel produziert und Speisen hergestellt werden: Radieschen selbst aussäen, beim Kochen mithelfen, abschmecken oder gestalten etc. ist für Kinder wichtig.
- *Anschlussfähigkeit zu den vertrauten Speisen*: Ein Gericht, das Neues an Vertrautes knüpft, bietet die ‚Brücke‘, um zu dem Neuen zu gelangen.

Dies wirkt natürlich nur, wenn die positiven Besetzungen auch stattfinden, und Kinder nicht ihre Widerstandsfähigkeit entwickeln.

*Wo findet Geschmackserweiterung seine Grenzen?*

Es gibt immer wieder Grenzen der Bereitschaft, einen neuen Geschmack anzunehmen bzw. korrekter, ein neues Nahrungsmittel oder eine neue Speise zu akzeptieren, vor allem wenn:

- *grundlegende Werte* eine starke Barriere bilden: z. B., wenn man mit dem Tier, das gegessen werden soll, vorher noch gespielt hat, oder wenn man damit aufgewachsen ist, dass etwas abzulehnen ist, wie z. B. Pferdefleisch;
- *tief sitzende Aversionen* individuell herausgebildet wurden oder
- *kulturelle Vorstellungen* davon verinnerlicht wurden, was z. B. (wie Würmer) *Ekel erregend* ist.

## 6 Ernährung und Esskultur in Schule und Unterricht

Wenn die präferierte Essweise ein Ergebnis von Erfahrungen ist, dann kommt Schule und Unterricht eine große Verantwortung zu. Durch ein entsprechendes Angebot müssen sinnvolle Geschmackspräferenzen ausgebaut werden können – und sie müssen möglichst mit positiven Emotionen und Deutungen besetzt werden können.

Esskultur ist immer Teil einer Schulkultur. Sie ist eng verflochten mit der übernommenen Verantwortung für die Gesundheit und das Wohlbefinden der Schülerinnen und Schüler und Teil der Kultur des schulischen Zusammenlebens. In schulische Esskultur fließen daher Elemente wie die Kultur der Versorgung und Sorge sowie Strukturen und Rituale der Gemeinschaft ein. Zu bestimmen, welche Freiheiten und Grenzen den Einzelnen gegeben werden, welcher Grad von Verbindlichkeit oder Beliebigkeit den Umgang mit dem Essen bestimmt etc., ist ein *pädagogischer Auftrag* der Schule, der heute leider nur in seltenen Fällen wahrgenommen wird. Wie in kaum einem anderen Bereich bestimmen vor allem ökonomische Erwägungen (z. B. Ver-

dienstmöglichkeiten des Hausmeisters) und die Ablehnung des Erziehungsauftrags<sup>54</sup> (für die Pausenverpflegung sind die Eltern zuständig) den schulischen Alltag.<sup>55</sup>

Die familiale Erziehung rund um das Thema Essen hat einen starken Wandel erfahren. Strukturen und Regeln können heute sehr unterschiedlich sein, und Kinder haben zunehmend an Einfluss gewonnen. Sie agieren mit Verhandlungen und Verweigerung, um ihre jeweiligen Interessen (wie aktuelle Geschmacksvorlieben) durchzusetzen. Das war in früheren, weniger reichen und stärker normativen Zeiten seltener ein Problem. Heute gibt es weniger Hunger und eine liberalere Erziehung.<sup>56</sup> In solch einer Situation ist die Ernährungsbildung eine pädagogische Herausforderung, der sich Schule und Lehrkräfte auch stellen müssen.

Die Herausforderung betrifft dabei nicht nur den Erziehungs- und Bildungsauftrag gegenüber den Kindern und Jugendlichen sondern auch das Vorbildverhalten der Lehrkräfte. Hier wird deutlich, dass Lehrkräfte nicht (nur) Wissen vermitteln, vielmehr haben sie als pädagogische Kräfte einen Bildungsauftrag, der über ihr Fach hinausgeht. Dies bedeutet, dass sie sich mit ihrer eigenen Rolle und Essweise auseinandersetzen müssen, um dies authentisch tun zu können.

Wie der Auftrag der Schule zu bewältigen ist, kann hier nicht im Einzelnen erläutert werden.<sup>57</sup> Zwei Grundregeln sollten Orientierung bieten: Ungünstige Ernährungsweisen sollten ausgeschlossen werden (z. B. durch ein entsprechende Kioskangebot; Verbot von Verzehr von Limonaden und Müsliriegeln in der gemeinsamen Frühstückspause im Klassenzimmer) und günstige Ernährungsweisen sollten möglich sein und erleichtert werden (durch Trennung von Ess- und Bewegungspause; sinnvolles Essangebot, Wassertrinken während des Unterrichts etc.). Ziel sollte dabei vor allem die Erweiterung der Geschmackpräferenzen sein, die in vieler Hinsicht wichtig und daher auch zu fördern ist – insbesondere angesichts der zunehmenden freiwilligen Selbstbeschränkung auf das PiPaPo Prinzip (auf die drei Gerichte: Pizza, Pasta, Pommes). Je breiter das Spektrum der akzeptierten Nahrungsmittel (vor allem bei Gemüse) ist und je intensiver es genutzt wird, desto eher besteht die Wahrscheinlichkeit einer gesundheitsförderlichen vielseitigen Ernährung. Desto besser kann sich auch jemand in der internationalisierten Esswelt zurechtfinden.

---

<sup>54</sup> Hier wird vom Erziehungsauftrag gesprochen, weil gefordert ist, Grenzen zu setzen, konkrete Bedingungen durchzusetzen und Werte zu vermitteln. Dies widerspricht nicht dem Bildungsverständnis, wenn die damit verbundenen Werte und Normen offen gelegt und im Diskurs mit Eltern und Schülerinnen und Schülern gemeinsam erarbeitet werden.

<sup>55</sup> Dies kann bis dahin führen, dass (wie in einer Mannheimer Schule) Lehrkräfte begrüßen, dass Coca Cola das Schulfest ausrichtet. Eltern übernehmen ihre Verantwortung jedoch auch nicht, wenn sie den Vorschlag akzeptieren, dass die Mittagsverpflegung durch McDonalds organisiert wird.

<sup>56</sup> Gegessen wurde, was angeboten wurde – und auch nicht immer, zumindest nicht von Beginn an, mit Begeisterung. Der Hunger, die unhinterfragten Regeln und/oder die Strenge der Lehrer/-innen unterbanden die heute üblichen Widerstände. Die Besorgnis der Eltern führt heute sogar dazu, dass die Kinder die Essensversorgung als einen Bereich entdecken, an dem sie die Eltern und Erzieher/-innen manipulieren können. Nicht die Kinder sind dankbar, wenn sie etwas zu essen bekommen, sondern die Erwachsenen, wenn das Kind etwas isst. Dies führt zu einem Teufelskreis von Interaktionen, die Essen einen ‚verrückten‘ Platz geben, zwischen Machtkampf und Resignation (vgl. Juul, 2002; Methfessel, 2004a).

<sup>57</sup> Zur Diskussion um die Schulverpflegung vgl. Beer et al. (2003) sowie die Hinweise der Deutschen Gesellschaft für Ernährung zur Ganztagschulverpflegung [www.dge.de](http://www.dge.de). Zu Möglichkeiten und Notwendigkeit der Gestaltung vgl. Juul (2002), Methfessel (1996)



Für unterrichtliche Ernährungsbildung gilt dies entsprechend, wobei im Unterricht durch das Kennenlernen und Probieren ungewohnter Geschmacksrichtungen (was nicht nur an die Nahrungszubereitung gebunden sein muss), durch die gemeinsame Nahrungszubereitung und das gemeinsame Essen zusätzliche Möglichkeiten gegeben sind.

## 7 Folgerungen für die Ernährungs- und Verbraucherbildung

### 7.1 Bedeutung der soziokulturellen Grundlagen der Ernährung

Zusammengefasst werden mit den bisherigen Ausführungen zu den soziokulturellen Grundlagen von Essen und Ernährung (Teil-)Kompetenzen gefordert und gefördert, die sowohl der Professionalität der Lehrenden als auch der kulturellen Kompetenz der Lernenden dienen. Sie betreffen:

- „Kennen, Verstehen und Akzeptieren von Funktionen, Einflussfaktoren und Zusammenhängen;
- Respektieren der Bedeutungen von Ess-/Ernährungskultur sowie Wahrnehmen der (notwendigen) kulturellen ‚Blindheit‘ von Individuen;
- Reflexion und Selbstreflexion der Mittlerkräfte und ihrer jeweiligen kulturellen Begrenzung;
- Reflexion der Bildungs- und Beratungsbeziehungen und -prozesse.
- Einbezug von soziokulturellen Grundlagen für die Anleitung zur (Selbst-)Reflexion des Ernährungshandelns;
- Entwickeln und Wählen von Handlungsoptionen, die ‚soziokulturell‘ verträgliche Lösungen ermöglichen bei der Erweiterung des Blickfeldes und der Öffnung für Neues“ (Methfessel, 2004a).

Diese (Teil-)Kompetenzen ordnen sich ein in eine allgemeine Professionalität, die von Lehrkräften gefordert wird, wie dies Schlegel-Matthies (2005, S. 211) formuliert:

„- die Bereitschaft zu entwickeln, lebenslang Wissen zu erwerben und eigene (begriffliche) Systematiken nicht als allgemein gültige, sondern als eine Möglichkeit unter anderen zu verstehen (Ernährungs- bzw. Nährstoffempfehlungen unterscheiden sich z. B. in verschiedenen Zusammenhängen und Kulturen);

- Offenheit zu entfalten für mögliche eigene unbewusste Setzungen und diese für unterrichtliches Handeln zu reflektieren (z. B. sollten eigene Nahrungsmittelvorlieben und -abneigungen bewusst gemacht werden, damit zwischen „es schmeckt mir nicht“ und „es schmeckt nicht“ unterschieden werden kann);

- Reflexion anstelle von Folklore zu setzen, also Vielfalt – auch bei scheinbarer Nähe – für unterrichtliches Handeln produktiv zu nutzen und nicht als unwesentlich zu verstehen (z. B. Einflüsse auf Esskulturen erarbeiten, Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Esskulturen diskutieren und hinterfragen, „Gewordenheit“ von Esskulturen auf verschiedenen Ebenen - Individuum, Familie, Region, Nation etc. - thematisieren);

- Vielfalt als solche wahrzunehmen und in ihrer Bedeutung für das Handeln im Unterricht anzuerkennen statt zu tabuisieren und zu negieren (z. B. durch die vermeintlich „neutrale“ Orientierung am Stoff und durch die Vermittlung von „Rezeptwissen“ sowie die Überschätzung von Produkten);

- Schülerinnen und Schüler als Menschen mit unterschiedlichem Hintergrund, unterschiedlichen Erfahrungen und unterschiedlichen Zugängen zu den Unterrichtsinhalten zu verstehen (z. B. vielfältige (Sinnes)Erfahrungen und unterschiedliche Zugänge ermögli-

chen oder die Expertise der Schülerinnen und Schüler hinsichtlich ihres eigenen Konsum- und Ernährungshandelns zu berücksichtigen);

- Vielfalt anzuerkennen und zu respektieren statt eigene kulturelle Muster und Praktiken als höherwertig zu präsentieren (z. B. unterschiedliche Möglichkeiten der Lebensführung und Lebensgestaltung nebeneinander zu diskutieren, Vor- und Nachteile herauszuarbeiten, Abhängigkeit von jeweiligen Lebenssituationen deutlich machen ohne diese hierarchisch zu bewerten);

- eigene Standpunkte zu beziehen, zu begründen und argumentativ zu verteidigen (z. B. die Beachtung von Nachhaltigkeitskriterien bei Konsumententscheidungen oder einen gesundheitsförderlichen Umgang mit dem eigenen Körper einfordern, begründen und dabei auch Konflikte aushalten“ (Schlegel-Matthies, 2005, S. 211).

Die bisher entwickelten Überlegungen dienen dem *Verständnis* der Lehrenden im Bereich Ernährungsbildung, sie geben aber ebenfalls eine *didaktische Orientierung* für den Unterricht.

Wenn Ernährung und Essen kulturellen Mustern folgen, sich in Abhängigkeit von sozio-ökonomischen Bedingungen und Interessen entwickeln und individuelle und gemeinschaftliche physische, soziale und psychische Bedürfnisse und Bedarfe bedienen, dann kann sich *Ernährungsbildung* nicht auf naturwissenschaftliche Grundlagen beschränken. Sie muss auch *zentrale kulturelle Aspekte* berücksichtigen wie

- die kulturelle Ausformung des Essens (Wahl der Lebensmittel, Küche, Mahlzeit),
- die über die physische Funktion hinausgehende soziale und psychische Bedeutung des Essens, wodurch u. a. auch entscheidend die soziale und individuelle Identität bestimmt wird/werden kann (dies betrifft auch die Körperbilder und -beziehungen sowie die soziale und Geschlechtsidentität),
- die Bedeutung der unterschiedlichen Werte und Ziele, die Essen und Ernährung leiten und die auch durch (ideologische, religiöse, politische etc.) Konzepte missbraucht werden können,
- eine Bewertung von Ernährungsweisen unter Berücksichtigung von Bedingungen und Bedürfnissen sowie individuellen und gemeinschaftlichen/gesellschaftlichen Werten,
- ein Verständnis des kulturellen Hintergrundes des wissenschaftlichen Wandels und wissenschaftlicher und subjektiver Theorien (soweit diese unterschieden werden können).

Diese genannten Aspekte können in unterschiedlicher Weise im Unterricht zum Tragen kommen. Sie können zu neuen Inhalten und Themenfeldern führen (vgl. Anhang), jedoch auch im traditionellen Ernährungsunterricht eine Rolle spielen u. a. bei

- Nahrungswahl und -beschaffung,
- Nahrungszusammenstellung zu Speisen,
- Zubereitung und Zuordnung der Nahrung
- Mahlzeit und Verzehr,
- Diskussionen um
  - Geschmackspräferenzen,
  - Körperbilder und -beziehungen,
  - Geschlechter- und Generationenverhältnis.

Ernährungsbildung beinhaltet somit (zumindest) folgende Aspekte bzw. Dimensionen<sup>58</sup> (alphabetisch geordnet): ästhetisch-kulinarische<sup>59</sup>, biographische, ethische, historische, ökologische, ökonomische, physische, politische, psychische, religiös/kultische, sensorische, soziale und technologische. Diese Dimensionen repräsentieren die wesentlichen Merkmale einer Esskultur, sie werden aber im Rahmen der Ernährungsbildung nur selten explizit formuliert und behandelt.

Auch wenn diese Dimensionen im Unterricht nicht immer explizit thematisiert werden müssen, sollten sie auf jeden Fall Bestandteile der Ernährungsbildung im Rahmen der Lehramtsausbildung sein. Lehrkräfte sollten im Wissen über die Alltags- und Verhaltensrelevanz der relevanten Dimensionen des Essens den Unterricht gestalten (können).

Die Dimensionen können und sollten im fachbezogenen wie im fächerübergreifenden Unterricht jeweils auch exemplarisch herausgehoben und thematisiert werden.

## 7.2 Esskultur im fächerübergreifenden Unterricht

Zum ‚Kulturthema Essen‘ kann sehr gut im fächerübergreifenden oder -verbindenden Unterricht gearbeitet werden. Entsprechend der genannten Dimensionen kann mit vielen Fächern kooperiert werden: Essen in Literatur, Bildender Kunst, Film etc. sind ebenso möglich wie geographische, historische, politische oder religiöse Zusammenhänge.

In der bisherigen Tradition des fächerübergreifenden Arbeitens wurden häufig inhaltliche Zusammenhänge in den anderen Fächern vermittelt, im Ernährungsunterricht wurde dann das ‚passende Essen dazu gekocht‘. Abgesehen davon, dass dies die genannten reduzierten, folkloristischen Zugänge (vgl. Kap. 4.3) par Excellence widerspiegelt, wird zugleich ein Verständnis der Ernährungsbildung praktiziert, das eher einer bösen Karikatur als seiner Zielsetzung entspricht.

Professionelle Lehrkräfte der Ernährungsbildung sollten die kulturellen Dimensionen der Ernährung kennen, um deren *generellen* Einfluss wissen und diesen im Alltagshandeln reflektiert berücksichtigen. Das weitergehende *spezifische* Wissen (aus der Ökonomie, der Kunst, der Geographie) sollten die entsprechenden Fachvertreter/-innen der anderen Fächer haben. Dabei haben diese allerdings selten Erfahrung, das auf das Thema Essen anzuwenden. Dies erfordert eine gemeinsame Anstrengung – wie idealtypisch beim interdisziplinären Arbeiten gefordert. Der fachliche Anteil der Ernährungsbildung bezieht sich also auf das Verständnis der thematisierten Dimensionen und ihrer Relevanz für das Ernährungshandeln und -verhalten der Menschen. Erst und nur im diesem Rahmen bekommt die Nahrungszubereitung einen sinnvollen Platz.

---

<sup>58</sup> Die Begriffe Aspekte und Dimensionen werden oft nebeneinander genannt. Unter *Aspekt* wird im Allgemeinen verstanden: Gesichtspunkt, Betrachtungsart (Duden), d. h. der Begriff des A. verweist auf die Analyse einer ‚Sache‘ unter einer spezifischen, auch eingeeengten und vom Blick der Betrachtenden bestimmten Fragestellung. Unter Dimension wird hier eine (relevante) Ebene einer Sache/Frage/eines Themas verstanden. D. sind einer Thematik/Sache immanent. Ihre Analyse beinhaltet eine quantitative und qualitative Bestimmung der Relevanz in einem spezifischen Zusammenhang, wie z. B. die ökologische Dimension im Zusammenhang mit der Ernährung. Aspekte können inhaltlich gleich sein mit Dimensionen.

<sup>59</sup> Vgl. dazu Heindl (2005) bzw. die Ausführungen im Glossar.

Eine fachpraktische Aufgabe kann in solch einem fächerübergreifenden Unterricht sinnvoll genutzt werden, um beispielhaft zu zeigen, wie die behandelten Themen sich im Rahmen der Alltagspraxis wiederfinden. Alltagspraxis kann jedoch nicht nur die Zubereitung von Speisen bedeuten, sie beinhaltet viele praktische Dimensionen von Essen und Ernährung (z. B. auch Auswahl und Einkauf der Lebensmittel etc.).

Diese Aspekte sind einerseits Grundlagen der Reflexion und Bewertung des eigenen Ernährungshandelns bzw. -verhaltens. Sie müssen andererseits – verantwortungsvoll – zur schulischen Ernährungssozialisation bedacht und genutzt werden. *Auch wenn nicht alle in gleicher Weise und Intensität thematisiert werden können, sollten sie dennoch alle Elemente des Basis-, Struktur- und Orientierungswissens von Lehrkräften sein und die Kenntnis ihrer Bedeutung und Zusammenhänge den Unterricht leiten.*

Das Wissen um die jeweiligen soziokulturellen Hintergründe und Zielsetzungen dient dem Verständnis und der besseren Interaktion im Rahmen der Ernährungsbildung. Es befreit jedoch nicht vom gesellschaftlich gebotenen Bildungsauftrag, der Wissen und Verantwortung für die gesundheitlichen, sozialen, ökologischen und politischen Wechselwirkungen verlangt, die mit der individuellen Ernährungsweise einhergehen.

## Literatur

- Antonovsky, A. (1997). *Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit*. Tübingen: Deutsche Gesellschaft für Verhaltenstherapie.
- Barlösius, E. (1993). Anthropologische Perspektiven einer Kultursoziologie des Essens und Trinkens. In A. Wierlacher, G. Neumann & Teuteberg, H.-J. (Hrsg.), *Kulturthema Essen. Ansichten und Problemfelder* (S. 85-102). Berlin: Akademie-Verlag.
- Barlösius, E. (1999). *Soziologie des Essens. Eine sozial- und kulturwissenschaftliche Einführung in die Ernährungsforschung*. Weinheim: Juventa.
- Barlösius, E.; Feichtinger, E.; Köhler, B. M. (1995). *Ernährung in der Armut. Gesundheitliche, soziale und kulturelle Folgen in der Bundesrepublik Deutschland*. Berlin: Ed. Sigma.
- Barthes, R. (1996). *Mythen des Alltags*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Bartsch, S. & Methfessel, B. (2004). Jugendliches Essverhalten zwischen Familie, Peer-Gruppe und Markt. In P. Lysarth (Hrsg.), *Changing Tastes: Food Culture and the Processes of Industrialisation*. (S. 296-307). Basel: Schweizer Ges. für Volkskunde.
- Bartsch, S. & Methfessel, B. (2004). Jugendliches Essverhalten zwischen Familie, Peer-Gruppe und Markt. In P. Lysarth (Hrsg.), *Changing Tastes: Food culture and the processes of industrialisation. Proceedings of the 14th Conference of the International Commission for ethnological Research.*, Basel, Vervy, 3.-6.10.2002 (S. 296-307). Basel: Schweizerische Gesellschaft für Volkskunde.
- Bartsch, S.; Methfessel, B. & Schlegel-Matthies, K. (in Druck). *Pizza, Pasta, Döner Kebab - Mediterranean Dishes in the Everyday Life of German Young People*. In P. Lysarth (Hrsg.), *Mediterranean Food and its Influence Abroad. Proceedings of the 15th Conference of the International Commission for Ethnological Research.*, Dubrovnik, 27.9.-3.10.2004
- Bayer, O., Kutsch, T. & Ohly, H. P. (1999). *Ernährung und Gesellschaft. Forschungsstand und Problembereiche*. Opladen: Leske + Budrich.
- Beck, U. (1986). *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Beer, S., Hesecker, H., Schlegel-Matthies, K., Heindl, I., Methfessel, B., Oberritter, H. & Rademacher, C. (DGE-AK Ernährung und Schule). (2003). Ernährung in der Ganztagschule. *Ernährungs-Umschau*, 50 (3), B9-B12.
- Blumer, H. (1973). Der methodologische Standort des Symbolischen Interaktionismus. In J. Matthes et al. (Hrsg.), *Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit* (Bd. 1, S. 80-146). Reinbek: Rowohlt.
- Bodenstedt, A. (1983). Ernährungsverhalten und Ernährungsberatung. In H. D. Cremer (Hrsg.), *Handbuch der Landwirtschaft und der Ernährung in den Entwicklungsländern* (Bd. 2, S. 239-267). Stuttgart:
- Bödeker, S. (1992). *Haushaltsführung in einem sozialen Brennpunkt. Eine qualitative Analyse*. Frankfurt/M.: Campus.
- Bourdieu, P. (1993). Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft (S. 183-198). Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Diehm, I. (2005). Interkulturelle Pädagogik: Die programmatische Antwort auf wachsende ethnische Heterogenität im Unterricht. In K. Bräu & U. Schwerdt (Hrsg.), *Heterogenität als Chance. Vom produktiven Umgang mit Gleichheit und Differenz in der Schule* (S. 85-94). Münster: Lit.
- Dr. Rainer Wild-Stiftung (Hrsg.). (1999). *Gesunde Ernährung zwischen Natur- und Kulturwissenschaft*. Münster: Rhema.

- Escher, F. & Buddeberg, C. (Hrsg.). (2003). Essen und Trinken zwischen Ernährung, Kult und Kultur. Zürich: vdf.
- Faltermaier, T. (1994). Gesundheitsbewußtsein und Gesundheitshandeln. Über den Umgang mit Gesundheit im Alltag. Weinheim: Beltz.
- Faltermaier, T.; Kühnlein, I. & Burda-Viering, M. (1998). Gesundheit im Alltag. Laienkompetenz in Gesundheitshandeln und Gesundheitsförderung. Weinheim: Juventa.
- Grunert, S. C. (1993). Essen und Emotionen. Die Selbstregulierung von Emotionen durch das Eßverhalten. Weinheim: Beltz.
- Hansen, K. P. (2003). Kultur und Kulturwissenschaft. Tübingen: Francke (3. Auflage).
- Haushalt & Bildung (2003). Salutogenese., 80 (H. 3).
- Hayn, D. & Empacher, C. (Hrsg.). (2004a). Ernährung anders gestalten. Leitbilder für eine Ernährungswende. München: oekom.
- Hayn, D. & Empacher, C. (2004b). Leitbilder und Ernährung. In D. Hayn & C. Empacher (Hrsg.), Ernährungsleitbilder für eine Ernährungswende (S. 13-17). München: ökom.
- Hayn, D. & Empacher, C. (2004c). Ernährungsleitbilder und Alltag. In D. Hayn & C. Empacher (Hrsg.), Ernährungsleitbilder für eine Ernährungswende (S. 40-50). München: ökom.
- Hayn, D. & Empacher, C. (2004d). Ernährungsleitbilder für eine Ernährungswende - Von Visionen zur Praktikierbarkeit im Alltag. In D. Hayn & C. Empacher (Hrsg.), Ernährungsleitbilder für eine Ernährungswende (S. 139-146). München: ökom.
- Hayn, D. & Schultz, I. (2004). Ernährung und Ernährungsstile in der sozial-ökologischen Forschung. In Bundesamt für Naturschutz (Hrsg.), Ernährungskultur: Land (wirt)schaft, Ernährung und Gesellschaft. 26. Wissenschaftliche Jahrestagung der AGEV, BfN Skripten Nr. 123 (S. 53-65). Bonn: BfN.
- Heindl, I. (2003). Studienbuch Ernährungsbildung - Ein europäisches Konzept zur schulischen Gesundheitsförderung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Heindl, I. (2005). Gesundheitswissenschaftliche Fundierung der Ernährungsbildung im Forschungsprojekt REVIS. Paderborn: upb (auf [www.evb-online.de](http://www.evb-online.de)).
- Hradil, S. (2001). Soziale Ungleichheit in Deutschland. Opladen: Leske+Budrich (UTB).
- Josuttis, M. & Martin, G. M. (1980). Das heilige Essen. Kulturwissenschaftliche Beiträge zum Verständnis des Abendmahles. Stuttgart: Kreuz.
- Juul, Jesper. (2002). Was gibt's heute? Gemeinsam essen macht Familien stark. Düsseldorf: Walter.
- Kaller-Dietrich, M. (1997). Mais-Menschen. In Historisches Museum der Stadt Wien, (Hrsg.), GÖTTERSPEISEN, bearbeitet von Ramesh Kumar Biswas; Siegfried Mattl & Ulrike Davis-Sulikowski (S. 64-73). Wien: Springer.
- Karmasin, H. (1999). Die geheime Botschaft unserer Speisen. Was Essen über uns aussagt. München: Bastei Lübbe.
- Karmasin, H. (2004). Werbung und ihre Bedeutung für Ernährungsleitbilder. In D. Hayn & C. Empacher (Hrsg.), Ernährungsleitbilder für eine Ernährungswende (S. 135-138). München: ökom.
- Kettschau, I., & Methfessel, B. (1993). Emanzipation durch haushaltsbezogene Bildung? Allgemeine und schulbezogene Überlegungen. In Gräbe, S. (Hrsg.), Der private Haushalt im wissenschaftlichen Diskurs (S. 303-330). Frankfurt: Campus.
- Kettschau, I. & Methfessel, B. (1997). Werte - Normen - Ziele. Ein neuer Blick auf qualitative Standards für die Haushaltsführung. In Meier, U. (Hrsg.), Vom Oikos zum modernen Dienstleistungshaushalt (S. 184-204). Frankfurt/M.: Campus.

- Kollmann, K. (2005). Konsum, E-Commerce und moderne Randbedingungen. *Haushalt & Bildung*, 1 (82), 13-24.
- Leonhäuser, I.-U. (2003). Ernährungskompetenz im Kontext einer Risiko- und Erlebnisgesellschaft. In B. Methfessel & K. Schlegel-Matthies (Hrsg.), *Fokus Haushalt - Beiträge zur Soziökonomie des Haushalts* (S. 117-128). Baltmannsweiler: Schneider.
- Leonhäuser, I.-U. & Lehmkuhler, S. (2001). Ernährungsprobleme von Privathaushalten mit vermindertem Einkommen (Sozialhilfe) - sozialökonomische und ernährungswissenschaftliche Aspekte. In *Lexikon der Ernährung* (Bd. 1, S. 403-407). Heidelberg: Spektrum.
- Leonhäuser, I.-U. & Lehmkuhler, S. (2003). Armut und Ernährung - Zum Stand der Forschung und Forschungsperspektiven. In Deutsche Gesellschaft für Hauswirtschaft (dgh) e. V. (Hrsg.), *Konzepte und Modelle zur Armutsprävention. Armutsprävention - Aufgabe und Ergebnis aktivierender Gesellschaftspolitik. Dokumentation der Fachtagung der dgh vom 30.9. - 2.10. 2002.* dgh.
- Levenstein, H. (1997). The Food Habits of European Immigrants to America: Homogenization or Hegemonization. In H.-J. Teuteberg, G. Neumann & A. Wierlacher (Hrsg.), *Essen und kulturelle Identität. Europäische Perspektiven* (S. 465-472). Berlin: Akademie-Verlag.
- Lexikon der Ernährung* (Bd. 1) (2001). Heidelberg: Spektrum.
- Lexikon der Ernährung* (Bd. 2, (2002). Heidelberg: Spektrum.
- Logue, A. W. (1995). *Die Psychologie des Essens und Trinkens.* Heidelberg: Spektrum.
- Mattheier, K. J. (1993). Das Essen und die Sprache. Umriss einer Linguistik des Essens. In A. Wierlacher, G. Neumann & Teuteberg, H.-J. (Hrsg.), *Kulturthema Essen. Ansichten und Problemfelder* (S. 245-256). Berlin: Akademie-Verlag.
- Meier, U.; Preuße, H. & Sunnus, E. M. (2003). *Steckbriefe von Armut: Haushalte in prekären Lebenslagen.* Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Mennell, S. (1997). The Culinary Culture of Europe Overseas. In H.-J. Teuteberg, G. Neumann & A. Wierlacher (Hrsg.), *Essen und kulturelle Identität. Europäische Perspektiven* (S. 459-464). Berlin: Akademie-Verlag.
- Methfessel, B. (1996). Hauptsache es schmeckt! In *Ministerium Ländlicher Raum Baden-Württemberg* (Hrsg.), *Kinderernährung heute* (S. 83-98). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Methfessel, B. (1999a). Körperbeziehungen und Ernährungsverhalten bei Mädchen und Jungen. Lehr- und Lernvoraussetzung in der Ernährungserziehung. In B. Methfessel (Hrsg.), *Essen lehren - Essen lernen. Beiträge zur Diskussion und Praxis der Ernährungsbildung.* (S. 31-76). Baltmannsweiler: Schneider.
- Methfessel, B. (1999b). Zunehmende Globalisierung und ihre Bedeutung für private Haushalte. In Maria Thiele-Wittig (Hrsg.), *Internationale Perspektiven in Hauswirtschaft und Haushaltswissenschaft* (Bd. 76 (4), S. 11-24). Baltmannsweiler: Schneider.
- Methfessel, B. (2002). Essen und Erotik - eine Feier der Sinne. *Haushalt & Bildung*, 79 (1), 16-26.
- Methfessel, B. (2004a). Esskultur und familiale Alltagskultur. In *Staatsinstituts für Frühpädagogik* (Hrsg.), *Familienhandbuch.* [http://www.familienhandbuch.de/cmain/f\\_Aktuelles/a\\_Ernaehrung/s\\_1311.html](http://www.familienhandbuch.de/cmain/f_Aktuelles/a_Ernaehrung/s_1311.html)).
- Methfessel, B. (2004b). Ernährungsleitbilder und Geschlecht. In D. Hayn & C. Empacher (Hrsg.), *Ernährung anders gestalten. Leitbilder für eine Ernährungswende* (S. 31-39). München: ökom.

- Methfessel, B. (2004c). Welche Rolle spielt Ernährungskultur in der Ausbildung von Mittlerkräften? In Bundesamt für Naturschutz (Hrsg.), Ernährungskultur: Land (wirt)schaft, Ernährung und Gesellschaft. 26. Wissenschaftliche Jahrestagung der AGEV, BfN Skripten Nr. 123 (S. 91-103). Bonn: BfN.
- Methfessel, B. (2004d). Esskultur, Essen und Zeit. In Internationaler Arbeitskreis für Kulturforschung des Essens & Dr. Rainer Wild-Stiftung (Hrsg.), Mitteilungen 12, S. 10-17.
- Methfessel, B. (2004e). Zeit-Räume für eine gemeinsame Esskultur. Warum wir sie in der Schule brauchen und wie wir sie ermöglichen. Haushalt & Bildung, 81(1), 2-10.
- Methfessel, B. (in Druck\_a). Ernährungskommunikation in Sozialgeschichte und Kulturwissenschaft. Beitrag zum Workshop "Politikfeld Ernährung und öffentliche Ernährungskommunikation" des "Katalyse-Instituts für angewandte Umweltforschung" im Rahmen des Verbundforschungsprojekts "Ernährungswende - Strategien für sozial-ökologische Transformationen im gesellschaftlichen Handlungsfeld ,Umwelt-Ernährung-Gesundheit'", Köln, 4.12.2003.
- Methfessel, B. (in Druck\_b). Ernährung als Thema von Schule und Unterricht. Schriftfassung zum Beitrag auf der Fortbildungstagung der Sächsischen Landesanstalt für Landwirtschaft in Kooperation mit Organisationen aus dem Ernährungsbereich, Dresden, Deutsches Hygiene Museum 6. Oktober 2004 (Veröffentlichung erfolgt demnächst über Public Health Dresden).
- Methfessel, B., Bartsch, S. & Rößler-Hartmann, M. (2001). Zielgruppe: Kinder und Jugendliche - Bildung: Marketing oder Warentest. In Deutsche Gesellschaft für Ernährung (DGE), Werbung und Ernährungsverhalten (S. 74-88). Schorndorf: DGE.
- Methfessel, B. & Schlegel-Matthies, K. (Hrsg.). (2003). Fokus Haushalt - Beiträge zur Sozioökonomie des Haushalts. Baltmannsweiler: Schneider.
- Methfessel, B. (2003). Wandel von Lebensstil und Lebensformen - Zur gesellschaftsgestaltenden Bedeutung von Haushalten. In B. Methfessel & K. Schlegel-Matthies (Hrsg.), Fokus Haushalt - Beiträge zur Sozioökonomie des Haushalts (S. 129-151). Baltmannsweiler: Schneider.
- Meyer, S. (2002). Mahlzeitenmuster in Deutschland. München: Utz.
- Neumann, G. (1993). "Jede Nahrung ist ein Symbol". Umriss einer Kulturwissenschaft des Essens. In A. Wierlacher, G. Neumann & Teuteberg, H.-J. (Hrsg.), Kulturthema Essen. Ansichten und Problemfelder (S. 385-444). Berlin: Akademie-Verlag.
- Neumann, G.; Wierlacher A. & Wild, R. (Hrsg.). (2001). Essen und Lebensqualität. Natur- und kulturwissenschaftliche Perspektiven. Frankfurt/M.: Campus.
- Oerter, R. (2002). Kultur, Ökologie und Entwicklung. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), Entwicklungspsychologie (S. 72-104). Weinheim: Beltz.
- Ostendorf, B. (2003). Melting Pot, Salad Bowl, and Gumbo. Die neue Welt und ihre Küchen: Nationale, regionale oder ethnische? In Internationaler Arbeitskreis für Kulturforschung des Essens (Hrsg.), Mitteilungen, 11, 36-47.
- Paczensky, G. v. & Dünnebier, A. (1999). Kulturgeschichte des Essens und Trinkens. München: Orbis
- Prahl, H.-W. & Setzwein, M. (1999). Soziologie der Ernährung. Opladen: Leske + Budrich.
- Prenzel, A. (2005). Heterogenität in der Bildung - Rückblick und Ausblick. In K. Bräu & U. Schwerdt (Hrsg.), Heterogenität als Chance. Vom produktiven Umgang mit Gleichheit und Differenz in der Schule (S. 19-36). Münster: Lit.
- Pudel, V. (2002). Medien und Ernährungsverhalten. In Lexikon der Ernährung (Bd. 2, S. 375-379). Heidelberg: Spektrum.
- Pudel, V. & Westenhöfer, J. (1998). Ernährungspsychologie. Eine Einführung. Göttingen: Hogrefe.



- Rößler-Hartmann, M. (2002). Neue Zugangsweisen in der Ernährungsbildung. *Haushalt & Bildung*, 3 (79), 52-60.
- Rößler-Hartmann, M. (2003). Unterrichtsbeispiel: Lieblingsgerichte der Kinder lassen grüßen. *Haushalt & Bildung*, 1 (80), 51-53.
- Schack, P. (2004). Nachhaltige Ernährungsstile im Alltag. Eine qualitative Studie zur Praktikierbarkeit der Vollwerternährung in Familien. Baltmannsweiler: Schneider.
- Scherr, A. (2000). Sozialisierung, Person, Individuum. In H. Korte & B. Schäfers (Hrsg.), *Einführung in die Hauptbegriffe der Soziologie* (S. 45-64). Opladen: Leske + Budrich.
- Schivelbusch, W. (1988). *Das Paradies, der Geschmack und die Vernunft. Eine Geschichte der Genußmittel*. München: Carl Hanser.
- Schlegel-Matthies, K. (1995): *Im Haus und am Herd. Zum Wandel des Hausfrauenbildes und der Hausarbeit 1880 – 1918*, Stuttgart: Steiner
- Schlegel-Matthies, K. (1998). *Zwischen Wissenschaft und Lebenswelt. Entwicklung, Stand und Zukunftsperspektiven haushaltsbezogener Bildung*. Habilitation. Münster:
- Schlegel-Matthies, K. (2001). Ernährung als Schnittstelle von Naturwissenschaften und Kulturwissenschaften - am Beispiel Fleisch. *Hauswirtschaft und Wissenschaft*, 49 (3), 120-127.
- Schlegel-Matthies, K. (Hrsg.). (2001). *Schwerpunkt Lebensstil*. *Haushalt & Bildung*, 4.
- Schlegel-Matthies, K. (2002). "Liebe geht durch den Magen". Mahlzeit und Familienglück im Wandel der Zeit. In Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg (Hrsg.), *Nahrungskultur. Essen und Trinken im Wandel*. Reihe: Der Bürger im Staat ([www.lpb.bwue.de/aktuell/bis/4\\_02/liebe.htm](http://www.lpb.bwue.de/aktuell/bis/4_02/liebe.htm)).
- Schlegel-Matthies, K. (2004). "Verbraucherbildung im Projekt REVIS". In Kooperationsprojekt 'Reform der Ernährungs- und Verbraucherbildung' (REVIS), *Paderborner Schriften zur Ernährungs- und Verbraucherbildung* (Bd. 2). Paderborn: upb
- Schlegel-Matthies, K. (2005). Fachdidaktische Perspektiven auf den Umgang mit Heterogenität im haushaltsbezogenen Unterricht. In K. Bräu & U. Schwerdt (Hrsg.), *Heterogenität als Chance. Vom produktiven Umgang mit Gleichheit und Differenz in der Schule* (S. 197-217). Münster: Lit.
- Schlegel-Matthies, K. (2005). Verbraucherbildung vor neuen Herausforderungen (Editorial). *Haushalt & Bildung*, 1, 1.
- Schlegel-Matthies, K. (2005). Zwischen Selbstbestimmung und Verantwortung - Herausforderungen für Verbraucherbildung. *Haushalt & Bildung*, 1, 25-33.
- Schmid, B. (2003). *Ernährung und Migration - empirische Untersuchungen zum Ernährungsverhalten italienischer, griechischer und türkischer Migrantinnen in Deutschland*. München: Herbert Utz.
- Sellach, B. (1996). *Wie kommt das Essen auf den Tisch. Die Frankfurter Beköstigungsstudie*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Setzwein, M. (1997). *Zur Soziologie des Essens. Tabu, Verbot, Meidung*. Opladen: Leske+Budrich.
- Setzwein, M. (2002). Sex & Food & Hierarchie: Überlegungen zum Zusammenhang von Ernährung, symbolischer Geschlechterordnung und sexueller Ideologie. In I. Jahn & U. Voigt (Hrsg.), *Essen mit Leib und Seele. Theorie und Praxis einer ganzheitlichen Ernährung* (S. 75-100). Bremen: Edition Temmen.
- Setzwein, M. (2003). Was ist Ernährungskultur? Ein Diskussionsbeitrag. In Internationaler Arbeitskreis für Kulturforschung des Essens & Dr. Rainer Wild-Stiftung (Hrsg.), *Mitteilungen*, H. 11, S. 64-65.
- Setzwein, M. (2004). *Ernährung - Körper - Geschlecht. Zur sozialen Konstruktion von Geschlecht im kulinarischen Kontext*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Simmel, G. (1989). Soziologie der Mahlzeit. In G. Simmel (Hrsg.), *Brücke und Tür. Essays zur Geschichte, Religion, Kunst und Gesellschaft* (243-250). Stuttgart
- Spiekermann, U. (1997). Was kann die Geschichtswissenschaft zur Analyse gegenwärtigen Ernährungsverhaltens beitragen? In Bundesforschungsanstalt für Ernährung (Hrsg.), *Materialien zur Ermittlung von Ernährungsverhalten* (S. 61-82). Karlsruhe: BFE.
- Spiekermann, U. (1999). Eßkultur heute. Was, wie und wo essen wir? In Dr. Rainer Wild-Stiftung (Hrsg.), *Gesunde Ernährung zwischen Natur- und Kulturwissenschaft* (S. 41-56). Münster: Rhema.
- Spiekermann, U. (2002). Das Andere verdauen. Begegnungen von Ernährungskulturen. In U. Spiekermann & G. Schönberger (Hrsg.), *Ernährung in Grenzsituationen* (S. 89-105). Berlin: Springer.
- Spiekermann, U. (2002). Das Deftige für den Mann, das Leichte für die Frau? Über den Zusammenhang von Ernährung und Geschlecht im 20. Jahrhundert. In I. Jahn & U. Voigt (Hrsg.), *Essen mit Leib und Seele. Theorie und Praxis einer ganzheitlichen Ernährung* (S. 51-74). Bremen: Edition Temmen.
- Spiekermann, U. (2003). Demokratisierung der guten Sitten? Essen als Kult und Gastro-Erlebnis. In F. Escher & C. Buddeberg (Hrsg.), *Essen und Trinken zwischen Ernährung, Kult und Kultur* (S. 53-84). Zürich: vdf.
- Spiekermann, U. (2003). Verfehltter Gegensatz?! Fast Food contra Slow Food . *Ernährungs-Umschau*, Jg. 50, 344-346, 348-349.
- Spiekermann, U. (2004). Von Ernährungszielen zu Leitbildern für den Alltag - Rückfragen aus kulturwissenschaftlicher Perspektive. In D. Hayn & C. Empacher (Hrsg.), *Ernährungsleitbilder für eine Ernährungswende* (S. 18-23). München: ökom.
- Tanner, J. (1996). Der Mensch ist, was er ißt. Ernährungsmythen und Wandel der Eßkultur. In U. Luig & H. Wunder (Hrsg.), *Historische Anthropologie. Kultur, Gesellschaft, Alltag*. Köln: Böhlau, Jg. 4 (3) 399-419.
- Teuteberg, H. J. (1979). Die Ernährung als psychosoziales Phänomen. Überlegungen zu einem verhaltenstheoretischen Bezugsrahmen. In *Hamburger Jahrbuch zur Wirtschafts- und Gesellschaftspolitik* (S. 263-282). Tübingen: Mohr.
- Teuteberg, H.-J.; Neumann, G. & Wierlacher, A. (Hrsg.). (1997). *Essen und kulturelle Identität. Europäische Perspektiven*. Berlin: Akademie-Verlag.
- Teuteberg, H. J. & Wiegelmann, G. (1986). Unsere tägliche Kost. Geschichte und regionale Prägung. In *Studien zur Geschichte des Alltags Band 6* (2. Aufl.). Münster: F.Coppenrath.
- Thiele-Wittig, M. (1983). Hauswirtschaft International - ein Thema für Ausbildung und Schule. In Deutsche Gesellschaft für Hauswirtschaft (Hrsg.), *Hauswirtschaft International* (S. 42-58). Essen:
- Tolksdorf, U. (1976). Strukturalistische Nahrungsforschung. Versuch eines generellen Ansatzes. In *Ethnologia Europaea* (Bd. 9, S. 64-85). Berlin: Reimer.
- Tolksdorf, U. (1988). Nahrungsforschung. In R. W. Brednich (Hrsg.), *Grundriß der Volkskunde* (S. 243-272). Berlin: Reimer.
- Tornieporth, G. (1979). *Studien zur Frauenbildung* (2. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Treibel, A. (2000). Einführung in soziologische Theorien der Gegenwart. In *Einführungskurs Soziologie, Band III, 5. überarb. Auflage*. Opladen: Leske + Budrich.
- Van Winter, J. M. (2004). Green Salads: An Innovation in the Diet of the Renaissance Period. In P. Lysarth (Hrsg.), *Changing Tastes.: Food Culture and the Processes of Industrialisation*. (S. 182-190). Basel: Schweizer Ges. für Volkskunde.

Vester, M.; von Oertzen, P.; Geiling, H.; Hermann, T. & Müller, D. (2001). Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Voss, J. (1993). Das Schwarzmond-Tabu. Stuttgart: Kreuz.

Weber, H. (1992). Religion. Lexikon der Grundbegriffe in Christentum und anderen Religionen. Reinbek: Rowohlt.

Wierlacher, A.; Neumann, G.; Teuteberg, H.-J. (1993). Kulturthema Essen. Ansichten und Problemfelder. Berlin: Akademie-Verlag.

Wulf, C. (1997). Vom Menschen. Handbuch historische Anthropologie. Weinheim: Beltz.

Ziemann, M. (1999). Internationalisierung der Ernährungsgewohnheiten in ausgewählten europäischen Ländern. Frankfurt/M.: Lang.

## Anhang: Kriterien zur Beurteilung von Unterricht und Materialien

Nicht alle hier entwickelten Inhalte können gleichberechtigt Themenbereiche des Unterrichts sein und in gleicher Weise und Intensität thematisiert werden. Was bedeutet aber, dass sie *Elemente* des Basis-, Struktur- und Orientierungswissens von Lehrkräften sein und die Kenntnis ihrer Bedeutung und Zusammenhänge den Unterricht leiten sollten? Woran erkennt man einen solchen Unterricht? Und woran kann man erkennen, ob Unterrichtsmaterialien diesen Ansprüchen genügen?

Eine Beurteilung kann auf *drei Ebenen* erfolgen:

1. Ebene der Integration: Ist die notwendige soziokulturelle Offenheit gegeben, dass alle Schüler/-innen einbezogen werden können? Oder werden Schüler/-innen durch implizite oder explizite Festlegungen ausgeschlossen?
2. Ebene der Information: Werden soziokulturelle Dimensionen thematisiert? Falls ja, wie?
3. Ebene der Reflexion: Werden soziokulturelle Dimensionen reflektiert, auch bezogen auf die eigene Person?

Dazu können im Einzelnen folgende Kriterien entwickelt werden:

1. Soziokulturelle Offenheit (↔ eingeeengte Festlegung)<sup>60</sup>:
  - a. für die Realisierung der Ernährung/Nahrungszubereitung (↔ zu eingeeengte Vorgabe von Mahlzeiten, Nahrungsmitteln, Zubereitungsart);
  - b. für unterschiedliche Haushaltssituationen (↔ zu eingeeengte Vorgabe von Haushaltshandeln, z. B. nur Mittelschichtkultur);
  - c. für unterschiedliche soziale Akzeptanz;
  - d. für beide Geschlechter bzw. unterschiedliche Geschlechtsrollen (↔ Vorgabe und Verstärkung von Rollen und Stereotypen);
  - e. für unterschiedliche Dimensionen von Bedarfsgerechtigkeit und Gesundheit (↔ Verabsolutierung von einzelnen Kriterien);
  - f. für unterschiedliche weltanschauliche/religiöse/politische Wertungen (↔ unhinterfragte und vorgegebene/diskriminierende Wertungen);
  - g. für Vielfalt an Beispielen mit unterschiedlichen (sozial- und ethno-)kulturellen Hintergründen (↔ nur deutsche/regionale Mittelschichtkultur).

Diese Offenheit kann durch die Vorgaben der Lehrerinnen möglich sein, sie erfordert jedoch meistens auch kontinuierliche Gespräche mit den betroffenen Schülerinnen und Schülern über die verschiedenen Interpretationen, Handlungsalternativen, Wahlmöglichkeiten und die Einigung über pragmatische Vorgehensweisen.<sup>61</sup> Diese Offenheit ist nicht zu verwechseln mit Opportunismus gegenüber den Präferenzen der Schüler/-innen.

2. Thematisierung kultureller Dimensionen, z. B.
  - a. der drei Dimensionen/Funktionen des Essens, nämlich physische, psychische und soziale sowie ihre Wechselwirkungen (↔ nur die physische Dimension oder

<sup>60</sup> Hierbei wird nicht jede Vorgabe negativ bewertet, sondern Vorgaben müssen auf ihre (wiederkehrende) Einseitigkeit, ihre Wirkung auf die Schüler/-innen und (mangelnde) Flexibilität hin analysiert werden.

<sup>61</sup> Gerade die Fachpraxis erfordert viel Vorbereitung und kann nicht aus der Situation heraus entschieden werden. Die Beteiligung der Schüler/-innen erfordert zudem, dass im Vorfeld schon gemeinsam Entscheidungen getroffen werden, was eine entsprechende Unterrichtsplanung verlangt.

- die Bearbeitung der psychischen und sozialen Faktoren als ‚Störung‘ gesunder Ernährungsweisen);
- b. von Ernährung als notwendig kulturellem Phänomen: Welche kulturellen Erscheinungsformen kennen wir? Was unterscheidet, was verbindet? Welche Körperbilder sind leitend? (↔ Setzung von Essweisen als ‚natürlich‘ und selbstverständlich);
  - c. von unterschiedlichen Kulturen als Ausdruck unterschiedlicher Bedingungen, Ziele und Wertungen (↔ ab und zu folkloristische Behandlung anderer Kulturen);
  - d. von Ernährung und Identität: Was bedeuten mir/anderen bestimmte Nahrungsmittel, Speisen, Mahlzeitsituationen? (↔ rein funktionale Sicht der Ernährung);
  - e. von Ernährung und Religion: Welche generellen und spezifischen Bedeutungen haben religiöse Essregeln? Welche identitätsstiftende Bedeutung haben sie für Migranten (↔ einzelne wenig klärende und eher diskriminierend wirkende Informationen<sup>62</sup>);
  - f. der Genderrelevanz: Welche geschlechtsspezifischen Verhaltensweisen/kulinarischen Codices, Körperbilder etc. waren und sind wirksam (↔ einseitige, auch Stereotypen verstärkende Zuschreibungen oder Ignoranz gegenüber unterschiedlichen Bedeutungen);
  - g. von Ernährung und Essen als Träger von Werten (↔ Setzung der Werte, z. B. der Lehrkraft);
  - h. der symbolischen Bedeutung von Essen und Ernährungsweisen (↔ Ignoranz gegenüber der spezifischen Sprache des Essens und Voraussetzung der Akzeptanz der eigenen Sprache);
  - i. von Nachhaltigkeit und sozialer Gerechtigkeit als politisch begründeter Entscheidung (↔ Ignoranz oder moralischer Druck);
  - j. des Expertenstreits als Ausdruck von wissenschaftlichen *und* kulturellen Differenzen (↔ vorschnelle Wertung als ‚absolut ‚richtig‘ und ‚falsch‘; einseitige Reklamation (natur-) wissenschaftlicher Evidenz).
3. Reflexion kultureller Dimensionen, auch bezogen auf die eigene Person:
- a. soziokulturell-biographische Prägung und Interpretation (die eigene und die der anderen ↔ ‚Natürlichkeit‘ des Essverhaltens);
  - b. Differenzierung zwischen soziokulturellen Einflüssen und individuellen Interpretationen und Entwicklungen (↔ vorschnelle Zuschreibung eines kulturellen Einflusses statt Abwägung mehrerer; Ignorieren individueller Prozesse durch soziokulturelle Stigmatisierung);
  - c. Zusammenhänge und Wechselwirkungen von Ernährung und Kultur (↔ isolierte und individualisierte Betrachtung);
  - d. Zusammenhänge und Wechselwirkungen von Ernährung und Lebensstil (↔ isolierte und individualisierte Betrachtung);
  - e. Notwendigkeit und Grenzen der Verantwortung der Einzelnen (↔ Individualisierung von Verantwortung einerseits, Beliebigkeit des Handelns andererseits);
  - f. Reflexion auf ‚gleicher Augenhöhe‘ und Anerkennung der Einzelnen als Experten ihrer selbst (↔ Trivialisierung individueller Bedingungen und Bedeutungen und eine defizitäre Sicht auf individuelle Handlungsweisen).

<sup>62</sup> Diskriminierend wirkt z. B., wenn man nur darüber informiert, dass Hindus keine Rinder essen, weil sie darin eine Inkarnationsstufe sehen. Ausgehend vom eigenen (christlichen, muslimischen) Glauben ohne Verständnis der Zusammenhänge finden Kinder das oft lächerlich.