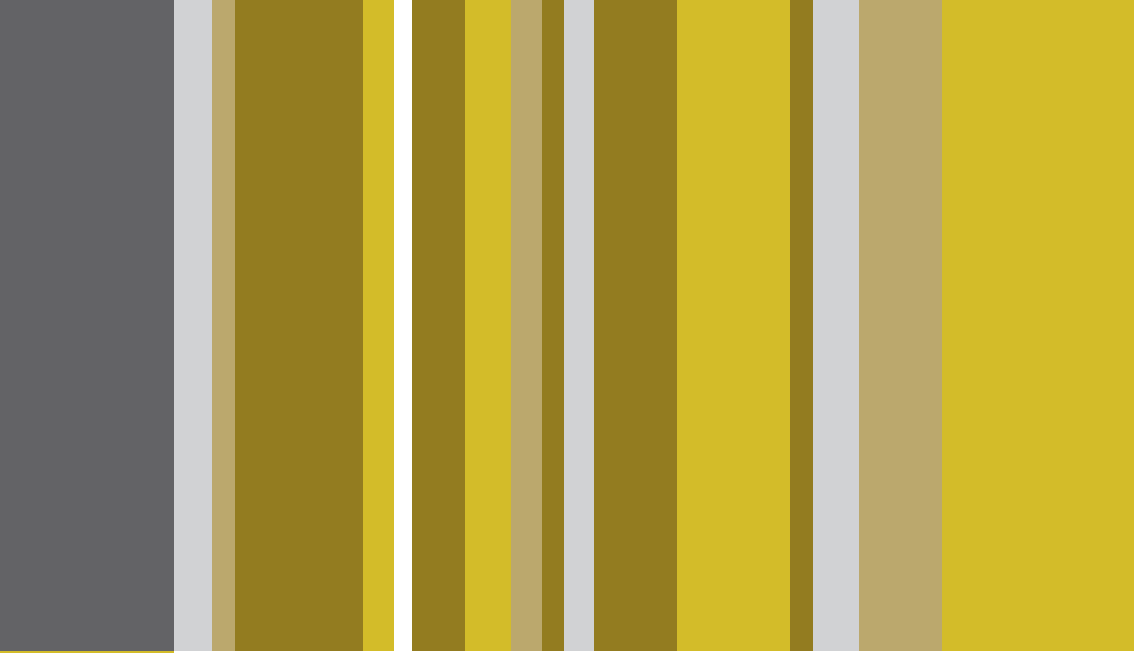




Vicki Täubig (Hrsg.)

Essen im Erziehungs- und Bildungsalltag

BELTZ JUVENTA

Vicki Täubig (Hrsg.)
Essen im Erziehungs- und Bildungsalltag

Vicki Täubig (Hrsg.)

Essen im Erziehungs- und Bildungsalltag

BELTZ JUVENTA

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

© 2016 Beltz Juventa · Weinheim und Basel

Werderstr. 10, 69469 Weinheim

www.beltz.de · www.juventa.de

Satz: Helmut Rohde, Euskirchen

ISBN 978-3-7799-4259-7

Inhalt

Essen, Erziehung, Bildung, Alltag – zur Einführung <i>Vicki Täubig</i>	7
---	---

Überblicke

Children, Food and Care Research <i>Samantha Punch, Ruth Emond, Ian McIntosh and Claire Lightowler</i>	16
---	----

Essen/Trinken und Ernähren – (sozial-)pädagogische Miniaturen zu einer gesundheitsbezogenen sozialen Bildung <i>Hans Günther Homfeldt</i>	31
--	----

Essen in der Familie

Familien sind, wie sie essen: Doing Family und Essalltag in Deutschland und Frankreich <i>Maike Bauer</i>	52
--	----

Tischrituale in Familien <i>Kathrin Audehm</i>	73
---	----

How to do education while eating Die Familienmahlzeit als praktisch-pädagogisches Arrangement <i>Dominik Krinninger</i>	91
---	----

Familienform, soziale Ungleichheit und Ernährung <i>Max Herke, Astrid Fink, Irene Moor und Matthias Richter</i>	109
--	-----

Essen in öffentlichen Bildungseinrichtungen

Essen im Kindergarten <i>Marc Schulz</i>	132
---	-----

Gesundes Schulessen – zwischen Diskurs und täglicher Praxis <i>Rhea Seehaus und Tina Gillenberg</i>	151
--	-----

Das Mittagessen in der Ganztagschule – eine schultheoretische Auseinandersetzung mit dem Setting <i>Anna Schütz</i>	169
Gemeinschaft am Tisch Ethnografische Befunde zum Essensalltag in der Heimerziehung <i>Nora Adio-Zimmermann, Michael Behnisch und Lotte Rose</i>	190
Ausblick	
Essen im Erziehungs- und Bildungsalltag erforschen <i>Vicki Täubig</i>	212
Die Autor_innen	233

Essen, Erziehung, Bildung, Alltag – zur Einführung

Vicki Täubig

Essen ist dem Menschen physiologische Notwendigkeit und alltäglichstes Tun. Das Essen von Kindern und Jugendlichen bestimmt in hohem Maße den Erziehungsalltag. Es ist Gegenstand von Sorgebeziehungen sowie der Bedürfnisorganisation und -befriedigung, die Familien und öffentliche Bildungseinrichtungen leisten. Essen ist aus der pädagogischen Praxis nicht wegzudenken. Die erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschung hinkt ihr weit hinterher.

Bei der neueren Aufmerksamkeit für das Essen im Erziehungs- und Bildungsalltag kommt Kindertageseinrichtungen und Ganztagschulen eine besondere Bedeutung zu. Durch den Ausbau in den letzten Jahren ist das Essen von Kindern und Jugendlichen in diesen öffentlichen Bildungseinrichtungen auch in Westdeutschland zum Standardangebot und Massenphänomen geworden. Kinder und Jugendliche haben aber schon immer zu Hause *und* in Bildungseinrichtungen gegessen, wovon das althergebrachte Pausenbrot der Schüler_innen oder die Brottasche der Kindergartenkinder zeugen. Für die weiteren Handlungsfelder der Kinder- und Jugendhilfe gilt dies unabhängig von jüngeren Entwicklungen insbesondere da, wo Traditionen der (Armen-)Fürsorge bestehen (Rose/Sturzenhecker 2009).

Der anthropologische Zusammenhang von Essen und Erziehung wurde unlängst aufgearbeitet (Seichter 2012). Nicht nur dass die Wörter Erziehung und Ernährung in mehreren Sprachen dieselben Wurzeln haben und somit gleichbedeutend waren; Erziehung – dass es diese überhaupt gibt – leitet sich aus der Gegebenheit, dass der Mensch essen muss, ab. Bezugnahmen auf das Essen finden sich in Schriften über Erziehung seit der Antike. Gegenwärtig wird auch „Bildung“ wieder in einen Zusammenhang zum Essen gestellt (Althans/Schmidt/Wulf 2014).

Jenseits anthropologischer Zugänge eröffnet das sogenannte erweiterte Bildungsverständnis (BMFSFJ 2005) einen Blick auf Essen im Erziehungs- und Bildungsalltag. Die Erweiterung wird darin gesehen, die beiläufige

Weltaneignung in den unmittelbaren alltäglichen Lebenskontexten (tautologisch) als Bildung auszuweisen. Dieses Bildungsverständnis schließt somit ausdrücklich solch alltägliches Tun wie Essen ein. Unter dem Stichwort der Alltagsbildung werden neben der Schule die Familien, Peergroups, Medien sowie die institutionalisierten Angebote der Kinder- und Jugendhilfe als Bildungsorte adressiert (Rauschenbach 2007). Besondere Bedeutung erhält die Familie, der der Anfang aller Bildung obliegt (BMFSFJ 2005). Augenfällig wird an dieser Stelle wohl die Parallele zum Essen, für das Gleiches gilt. Auch der Anfang allen Essens kommt „der Primärsozialisation“ (Reitmeyer 2013) in der Familie – insbesondere der (stillenden) Mutter (Seichter 2014) – zu. So ist es nur logisch, dass Essen sowohl konzeptionell als auch in empirischen Untersuchungen Teil der in der Familie stattfindenden Bildung wird: Es werden Ernährungsverhalten und -wissen als eine von fünf in der Familie erworbenen „Alltags- und Daseinskompetenzen“ benannt (Smolka/Rupp 2007). Gesundheitsdenken und -handeln zu Ernährung und körperlicher Bewegung wurden als einer von sechs Bereichen familialer Bildungsstrategien untersucht (Brake 2006). Die Familienmahlzeit wird neben Spielen und Fernsehen fokussiert, um Bildung in der Familie zu erschließen (Krinninger/Müller 2012).

Desgleichen wird in Abhandlungen zum Essen ein Zusammenhang von Essen und Bildung hergestellt, was die beiden folgenden sehr prominenten Quellen untermalen. An ihrer Historizität wird deutlich, dass die dem Essen an die Seite gegebene „Bildung“ auf das ihr zugrundeliegende Verständnis hin befragt werden muss.

„Wir sehen zugleich hieraus, von welcher wichtigen ethischen sowohl als politischen Bedeutung die Lehre von den Nahrungsmitteln für das Volk ist. Die Speisen werden zu Blut, das Blut zu Herz und Hirn, zu Gedanken und Gesinnungsstoff. Menschliche Kost ist die Grundlage menschlicher Bildung und Gesinnung. Wollt ihr das Volk bessern, so gebt ihm statt Deklamationen gegen die Sünde bessere Speisen. Der Mensch ist, was er ißt. Wer nur Pflanzenkost genießt, ist auch nur ein vegetierendes Wesen, hat keine Tatkraft.“ (Feuerbach 1850/1975, S. 263)

„Die Eßgebärden des Ungebildeten sind hart und ungelenk, aber ohne überpersönliche Reguliertheit; die des Gebildeten besitzen diese Regulative, indem sie beweglich und frei wirken – wie ein Symbol davon, daß die soziale Normierung ihr eigentliches Leben erst an der Freiheit des Individuums gewinnt, die sich auf diese Weise als das Widerspiel des naturalistischen Individualismus zeigt.“ (Simmel 1910/1957, S. 246f.)

Feuerbachs „Der Mensch ist, was er ißt.“, ist nicht nur in den allgemeinen Sprichwortschatz eingegangen, sondern wird auch im Kontext der Essens-

forschung breit zitiert und adaptiert.¹ Innerhalb der sozialwissenschaftlichen Essensforschung ebenso berühmt ist Simmels Aufsatz zur Soziologie der Mahlzeit. Auf ihn wird – auch in den Beiträgen dieses Sammelbandes – immer wieder Bezug genommen. Die bekannte Passage Feuerbachs, dass der Mensch über das, was er isst, er selbst ist, gibt zunächst wenig Auskunft über Bildung. Gar scheint ihr der pädagogische Gedanke des Werdens und der Identitätsbildung zu fehlen, die bei Simmel mit der Absetzung des Individuums vom naturalistischen Individualismus aufscheint. Hierin tritt bei Simmel mit dem Erlernen bestimmter Essensweisen, der Kulturalisierung, ein Bildungszusammenhang hervor. Schließlich habe der Gebildete den Naturalismus des Essen(müssen)s überwunden und so die „Freiheit des Individuums“ erlangt. Nach der Art und Weise, wie Menschen essen, klassifiziert Simmel sie in „Gebildete“ und „Ungebildete“. In seiner Hierarchisierung der verschiedenen Essenden liest er am Ideal der (eigenen) bürgerlichen Mahlzeit „Bildung“ ab. Bei Feuerbach werden andere Zusammenhänge zwischen Essen und Bildung virulent. Er fordert in revolutionärer Gesinnung bessere Nahrung für das Volk, die als „Grundlage menschlicher Bildung“ auch zur Besserung des Volkes führe. In philosophischen Schriften setzt sich insbesondere in globalen Perspektiven das Denken an Nahrungsmangel und die Verknüpfung mit Bildung zu einem guten Leben fort (z.B. Nussbaum 1999) wie auch heute das Recht auf angemessene Ernährung Menschenrecht ist. Des Weiteren zeigt sich, dass gesellschaftliche Ideen des richtigen Essens historisch gebunden sind. Feuerbachs Ablehnung der reinen Pflanzekost lässt geradezu schmunzeln, wird doch heute in kompletter Umkehrung Tatkraft gerade mit „gesundem Obst und Gemüse“ in Verbindung gebracht.

Anhand der bisherigen Ausführungen wird Essen im Kontext von Erziehung und Bildung als sehr weites Feld erkennbar. Wichtig festzuhalten erscheint mir, dass in der Alltagspraxis des Essens herrschende Erziehungs-, Bildungs- und Ernährungsverständnisse kumulieren sowie soziale Ungleichheit hergestellt wird. Mit dieser Schwerpunktsetzung fokussiert der Sammelband Essen in Familien und öffentlichen Bildungseinrichtungen in seinem alltäglichen Vollzug.

Die Didaktik des Essens als ein weiterer Zugriff auf Essen und Bildung wird hier in Klammern gesetzt. Die Ernährungsbildung – bei Feuerbach angesprochen als „Lehre von den Nahrungsmitteln“ – ist in Deutschland

1 Zum Beispiel „Gesellschaften sind so, wie sie essen“ (Barlösius 2011, S.11); „You Eat What You Are“ (Fox 2009; Shaw 2014); „we are where we eat“ (Bell/Valentine 2006); „Familien sind, wie sie essen“ (Bauer in diesem Band).

fachlich stark an die Haushaltswissenschaften gebunden und wird einerseits als Curriculum gefasst, das seinen festen Platz in Unterrichtsfächern haben soll (Heindl 2009). Andererseits werden in Anleitungen für die Praxis der Vollzug von Essen und die Ernährungsbildung verquickt, indem diese zum Ziel von Essen erklärt wird (Leicht-Eckardt/Straka 2011; Rösch/Fellmeth/Radke 2012). Solche Ernährungsbildung in professionellen pädagogischen Kontexten wie das allgemein zugängliche und damit auffordernde zeitgemäße Wissen über Nahrung schlagen sich letztlich in der fokussierten Essenspraxis von Familien und öffentlichen Einrichtungen nieder.

Essen im Erziehungs- und Bildungsalltag hat erst in den letzten Jahren die Aufmerksamkeit der empirischen Forschung erreicht. Bei der Auflistung des Forschungsstandes ist es nach wie vor notwendig, auf Untersuchungen zu verweisen, die Essen *auch* zum Thema machen oder fast schon zufällig Aussagen dazu treffen. Die dezidierte Erforschung des Essens insbesondere aus sozial- und erziehungswissenschaftlicher Sicht ist noch lückenhaft und für die einzelnen Bereiche von Erziehung und Bildung unterschiedlich stark ausgeprägt:

“research has started to explore the meanings of food within family settings and within foster care. In relation to children and food, the school setting has increasingly attracted attention from researchers. While residential child care has long been debated academically and politically, there is limited research which explores the meanings and implications attached to daily food interactions” (Punch/McIntosh 2014, S. 72f.²).

Diese Feststellung für die Erforschung des Essens von Kindern und Jugendlichen in Großbritannien gilt – bis auf die Ausnahme des Pflegekinderwesens – ganz analog für Deutschland. Auch hier ist im zeitlichen Verlauf zu sehen, dass zunächst begonnen wurde, das Essen in der Familie, darauffolgend in der Schule sowie nach wie vor marginal in anderen Bildungseinrichtungen, wie etwa den Kindertagesstätten und der Heimerziehung, zu untersuchen.³ Dieser Dramaturgie folgt der Aufbau des Sammelbandes.

2 Im Zitat aufgeführte Literaturverweise wurden zur besseren Lesbarkeit entfernt. Die Quellen finden sich aber im Beitrag von Punch et al. in diesem Band.

3 So sind einige Felder der Kinder- und Jugendhilfe im Sammelband nicht präsent, da keine einschlägige Forschung zu ihnen vorliegt. Eine kleinere und einzige (mir bekannte) Studie zum Essen in der offenen Jugendarbeit (Kullmann 2009) hat bislang keine Fortsetzung gefunden.

Die einzelnen Beiträge

Zunächst geben *Samantha Punch, Ruth Emond, Ian McIntosh und Claire Lightowler* einen Überblick über den britischen Forschungsstand zum Essen im Erziehungs- und Bildungsalltag. Dabei ordnen sie die vorliegenden Untersuchungen nach Schwerpunkten, die Essenspraktiken sowohl in familiären als auch öffentlichen „Care Settings“ übertiteln. Die breite symbolische Bedeutung von Essen führt hin zu Fragen von Zugehörigkeit, Macht, Widerstand sowie Rechten von Kindern und Jugendlichen. Die Finalisierung der Ergebnisse in Richtung institutioneller Betreuung begründet sich aus der eigenen Forschung heraus. Der Beitrag gewährt auch einen Einblick in empirisches Material und schließt mit Folgen für die pädagogische Praxis sowie für die Forschung.

In einem auch sehr persönlichen Beitrag schreibt *Hans Günther Homfeldt* zur Thematisierung von Essen in der (Sozial-)Pädagogik. Bei historischen und globalen Bezügen des Zugangs zu ausreichender Nahrung ansetzend widmet er sich dem Essen als Gegenstand von pädagogischer Praxis und geht dabei bis ins 19. Jahrhundert zurück. Des Weiteren werden als Ego-Histoire aufbereitet Stationen in der Beschäftigung mit Essen in Lehre und Forschung vergegenwärtigt. Der Überblick über die vielen Felder in Pädagogik und Sozialer Arbeit, in denen Essen präsent ist, reicht über die nationale Sicht hinaus und richtet sich dezidiert auf die Katastrophenhilfe. Eine gesundheitsbezogene soziale Bildung wird als normativer Bezugspunkt der pädagogischen Beschäftigung mit Essen entwickelt.

Der erste der beiden empirischen Blöcke im Band stellt Untersuchungen des Essens in der Familie vor. *Maike Bauer* untersucht das Doing Family von Familien in Deutschland und Frankreich anhand deren Essalltages. Sie fragt damit nach kulturellen Unterschieden und Gemeinsamkeiten sowohl des Essens als auch von Familie. Die viel beschworene, gerade bei und mit der Familienmahlzeit hergestellte Gemeinschaft zeigt sich ebenso als kulturell gebunden wie die Praxis von Mahlzeiten und Lebensmitteleinkäufen. Die gebildeten Typen des Doing Family im Essalltag bezeugen sinnstiftende Alltagsorganisationen, die Familien leisten. Die Einbindung von Familienmitgliedern in Erwerbsarbeit und Schule sowie in die innerfamiliäre geschlechtshierarchische Arbeitsteilung wird verdeutlicht.

Quasi in einer Mikroperspektive anknüpfend führt uns *Kathrin Audehm* an den Frühstückstisch der Familie Zobel. An diesem Fallbeispiel erörtert sie das rituelle Potenzial von Familienmahlzeiten. Die Tischrituale als wichtigstes Alltagsritual von Familien werden insbesondere als pädagogische Praktiken nachgezeichnet. Der Tisch wird als Ort konzentrierter erzieheri-

scher Strenge der Eltern präsentiert, an dem magische Zeichen und Spiele zur alltäglichen Wiederaufführbarkeit des Rituals verhelfen. *Dominik Krinninger* setzt die Überlegungen, in welchem Zusammenhang Familienmahlzeiten mit Erziehung und Bildung stehen, fort. Er plädiert vor dem Hintergrund, dass Familie und Ernährung gesellschaftlich in Normalisierungsdiskursen verhandelt werden, für eine wertschätzende Perspektive gegenüber den Praktiken der Familien. Die Familienmahlzeit wird als praktisch-pädagogisches Arrangement, in dem die Familienmitglieder auch ästhetische Erfahrungen machen, gezeigt.

Kinder und Jugendliche wachsen in ganz unterschiedlichen Familienkonstellationen auf. *Max Herke, Astrid Fink, Irene Moor und Matthias Richter* greifen in ihrem Beitrag die Ausdifferenzierung der Familienformen auf. Sie untersuchen den Einfluss der Familienform und des sozioökonomischen Status auf das Ernährungsverhalten von Kindern und Jugendlichen, die mit beiden Eltern, in einer Stieffamilie oder mit alleinerziehendem Elternteil im Haushalt leben. Tatsächlich stellt sich heraus, dass Kinder und Jugendliche nach den Familienformen unterschiedlich und Unterschiedliches essen. Wird das als „gesunde Ernährung“ definierte Verhalten dabei zum Maßstab, ergibt sich eine Benachteiligung von Kindern und Jugendlichen, die in Stieffamilien oder mit alleinerziehendem Elternteil aufwachsen.

Den Block zum Essen in öffentlichen Bildungseinrichtungen beginnt *Marc Schulz* mit seinem Beitrag zum Essen im Kindergarten. Dabei interessiert ihn, inwiefern Essen im Kindergarten als Bildung gesehen wird bzw. werden kann. Eingebettet ist die daraufhin unternommene Durchsicht der bisher wenigen empirischen Studien in die Entwicklungen um den Ausbau der frühkindlichen Betreuungseinrichtungen, ihre Bildungsverortung sowie die Diskurse zu gesunder Ernährung.

Ähnlich wird in den beiden Beiträgen zum Schulesen die Deutungshoheit von Ernährungswissenschaften und Medizin beschrieben und zur (Gegen-)Folie für praxeologische Forschungszugangszugänge. So zeigen *Rhea Seehaus und Tina Gillenberg*, was Kinder mit der als „gesund“ zertifizierten Nahrung auch anderes anzufangen wissen als diese zu essen. Diese Praktiken der Umdeutung treffen sich in der Situation des Schulesens mit den Praktiken der Erwachsenen, die wiederum die ernährungswissenschaftlichen Vorgaben in eigene Regulierungen etwa der Speisenart und -menge transformieren. *Anna Schütz* bezieht sich auf mehrere Studien zum Essen in der Ganztagschule und entwickelt eine theoretische Perspektive auf das schulische Mittagessen, das als diskursiv überfordertes Setting eingeführt wird. Es werden die Möglichkeitsräume, die verschiedene Gestaltungsformen des schulischen Mittagessens eröffnen, nachgezeichnet. Die schultheoretischen Überlegungen zeigen unter anderem, dass die Durchführung des

vormalen privaten, außerschulischen Settings zugeordneten Essens in der Schule einerseits die Institution Schule transformiert sowie andererseits das Essen formalisiert und Essen damit auch Schule ist.

Das Forschungsprojekt zum Essen in der Heimerziehung, aus dem *Nora Adio-Zimmermann, Michael Behnisch und Lotte Rose* berichten, kann für die deutsche Forschungslandschaft als Pionierstudie gelten. Der Beitrag gibt desgleichen Einblick in die Organisation der Essenszubereitung, die Strukturierung des Tagesablaufs über die Mahlzeitenfolge sowie eine permanente Herstellung der Gruppenförmigkeit von Heimerziehung durch die gemeinsam einzunehmenden Mahlzeiten. Die Dominanz der Mahlzeiten steht einem ansonsten eingeschränkten Zugang zu Essen gegenüber.

Der Sammelband schließt mit einem Beitrag der Herausgeberin zum Erforschen des Essens im Erziehungs- und Bildungsalltag. Die Einordnung des bisherigen Forschungsstandes, die wesentlich durch die Einzelbeiträge des Sammelbandes präsentiert wird, mündet in einer Konturierung weiterer Forschung im Themenfeld.

Dank

Das Thema des Essens im Erziehungs- und Bildungsalltag begleitet mich nun schon einige Jahre. Viele Kolleginnen und Kollegen haben mich immer wieder ermutigt, daran weiterzuarbeiten. Eine besondere Ermutigung ging diesem Buchprojekt voraus und somit ist das Erscheinen des Sammelbandes eine gute Gelegenheit, mich für die erfahrenen Bestärkungen zu bedanken. Ein großer Dank richtet sich an Helena Kliche, die mich in den letzten Monaten sehr in der Durchsicht der Beiträge unterstützt hat.

Literatur

- Althans, B./Schmidt, F./Wulf, C. (Hrsg.) (2014): *Nahrung als Bildung. Interdisziplinäre Perspektiven auf einen anthropologischen Zusammenhang*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Barlösius, E. (2011): *Soziologie des Essens. Eine sozial- und kulturwissenschaftliche Einführung in die Ernährungsforschung*. 2. Auflage. Weinheim und München: Juventa.
- Bell, D./Valentine, G. (2006): *Consuming geographies. We are where we eat*. London und New York: Routledge.
- BMFSFJ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend) (2005): *Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland*. Berlin.

- Brake, A. (2006): Der Bildungsort Familie. Methodische Grundlagen der Untersuchung. In: Büchner, P./Brake, A. (Hrsg.): Bildungsort Familie. Transmission von Bildung und Kultur im Alltag von Mehrgenerationenfamilien. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S.49–79.
- Feuerbach, L. (1850/1975): Die Naturwissenschaft und die Revolution. In: Feuerbach, L.: Werke in sechs Bänden. Hrsg. von Erich Thies. Bd.4. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S.243–265.
- Fox, R. (2009): Food and Eating: An Anthropological Perspective. In: Social Issues Research Centre. www.sirc.org/publik/food_and_eating_5.html (Abruf 27.3.2015).
- Heindl, I. (2009): Ernährungsbildung – curriculare Entwicklung und institutionelle Verantwortung. In: Ernährungs Umschau 56, H. 10, S.568–573.
- Krinninger, D./Müller, H.-R. (2012): Die Bildung der Familie. Zwischenergebnisse aus einem ethnographischen Forschungsprojekt. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 32, S.233–249.
- Kullmann, K. (2009): Pizza oder Suppe? Verhandlungen zum Essen im Jugendhaus. In: Rose, L./Sturzenhecker, B. (Hrsg.): ‚Erst kommt das Fressen...!‘ Über Essen und Kochen in der Sozialen Arbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S.177–190.
- Leicht-Eckardt, E./Straka, D. (2011): Ernährungsbildung und Schulverpflegung. Bd.1: Grundlagen – Strategien – Projekte; Bd.2: Umsetzung – Rezepte. Wiesbaden: Umschau Zeitschriftenverlag.
- Nussbaum, M. C. (1999): Gerechtigkeit oder Das gute Leben. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Punch, S./McIntosh, I. (2014): ‘Food is a funny thing within residential child care’: Intergenerational relationships and food practices in residential care. In: *Childhood* 21, S.72–86.
- Rauschenbach, T. (2007): Im Schatten der formalen Bildung. Alltagsbildung als Schlüsselfrage der Zukunft. In: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* 2, S.439–453.
- Reitmeier, S. (2013): Warum wir mögen, was wir essen. Eine Studie zur Sozialisation der Ernährung. Bielefeld: transcript.
- Rösch, R./Fellmeth, S./Radke, M. (2012): Essen lernen in Kita und Tagespflege – Ernährungsbildung für Kleinkinder. Bonn: aid.
- Rose, L./Sturzenhecker, B. (2009): Einleitung: Warum die Beschäftigung mit Essen und Kochen Potentiale für die Soziale Arbeit enthält. In: Rose, L./Sturzenhecker, B. (Hrsg.): ‚Erst kommt das Fressen...!‘ Über Essen und Kochen in der Sozialen Arbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S.9–17.
- Seichter, S. (2012): Erziehung und Ernährung. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Seichter, S. (2014): Erziehung an der Mutterbrust. Eine kritische Kulturgeschichte des Stillens. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Shaw, H. J. (2014): The Consuming Geographies of Food. Diet, food deserts and obesity. London und New York: Routledge.
- Simmel, G. (1910/1957): Soziologie der Mahlzeit. In: Simmel, G. (Hrsg.): Brücke und Tür. Essays des Philosophischen zur Geschichte, Religion, Kunst und Gesellschaft. Stuttgart: K. F. Köhler Verlag, S.243–250.
- Smolka, A./Rupp, M. (2007): Die Familie als Ort der Vermittlung von Alltags- und Da-seinskompetenzen. In: Haring, M./Rohlf, C./Palentien, C. (Hrsg.): Perspektiven der Bildung. Kinder und Jugendliche in formellen, nicht-formellen und informellen Bildungsprozessen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S.219–236.

Überblicke

Children, Food and Care Research

Samantha Punch, Ruth Emond,
Ian McIntosh and Claire Lightowler

Food, and the interactions and rituals around food, are a part of our everyday lives that is often taken for granted. When considering food and social care, food is most readily associated with providing a healthy diet, and allowing people to have a degree of choice and control over what they eat. Public policies and guidance concerning food tend to focus on its nutritional importance and its preparation and storage. Yet the way in which food is experienced can play an essential part in experiences of social care. The recurring and familiar cycle of routines that surround food practices, from shopping and preparing to consuming and cleaning up, may lead us to overlook the social dimensions and the link to wider care principles. Food can come to represent the feelings, thoughts and behaviours of those in formal caring roles, as well as those being cared for. So while the provision of food plays a central role in people's basic physical well-being, its social dimensions and its interconnection with the fulfilment of rights are sometimes neglected. Thinking about food practices can therefore be a useful way to reflect on broader issues about care. This chapter reviews the British research on the ways in which food practices affect children in different care settings, drawing heavily on the experience of children in foster and residential care.

Research on food and food practices

Research on food has provided a lens to explore other facets of social life (Jackson 2009a) within a range of different contexts. Food is of course linked to caring, nutrition and the body (Cunningham 2003; Kaplan 2000; Metcalfe et al. 2008). Research has explored the changing meanings of food as a social and symbolic object, and the different ways people use it in their interactions (Dorrer et al. 2010; Kohli et al. 2011; McKendrick 2004a), e.g.

to create and maintain a 'family' and a 'home' (Curtis et al. 2011; Backett-Milburn et al. 2006). More specifically, there has been an increase in research exploring the social significance of food practices in relation to childhood and in interactions between children and adults (Jackson 2009b; James et al. 2009a). Other studies have emphasised the role of food in the demonstration of care, and its use for the exchange of affection (Kaplan 2000; Gillen/Hancock 2006; Punch et al. 2009), and have examined how power relations between adults and children are played out and negotiated via food practices, for example through the contesting of rules for family and school mealtimes (Alcock 2007; Grieshaber 1997; Pike 2008). Such research has demonstrated that food serves as a key tool in the construction of children's identities (James et al. 2009a), including the different socio-economic and moral identities of families (James et al. 2009b; Wills et al. 2008), young people's gendered peer group identities (Valentine 2000), or children's peer group positions within a mixed, multi-ethnic school community (Nukaga, 2008; Gillen/Hancock 2006). Research on the family has explored parents' and children's food practices (e.g. Backett-Milburn et al. 2006; James et al. 2009b; Wills et al. 2008)), and has also highlighted the tension between wanting to control children on the one hand, and acknowledging their growing autonomy on the other (McIntosh et al. 2010). Food is also a key way in which family and home life is actually 'done' (Backett-Milburn et al. 2006; Curtis et al. 2011; McIntosh et al. 2011). Meals and the ideal of 'eating together' are often seen as a central element of this (Alcock 2007; Grieshaber 1997; McKendrick 2004b). Below we expand on many of these issues.

Symbolism, shared meanings and belonging

Food works not only on a material level as sustenance, but also on a symbolic level as something that may represent thoughts, feelings, and relationships. For instance, the same food can mean different things depending on who makes it, how and when it is eaten, and the relationship between the person making the food and the person eating it. What, where, when and with whom we eat can send all sorts of messages. Food can play a powerful role in the demonstration of care and affection (Punch et al. 2009).

In research conducted in three residential care homes in Scotland (see www.foodforthoughtproject.info), several children suggested that knowing how somebody likes their food or drink, and paying attention to details (such as how a child likes to eat cheese on toast) helped children feel cared

about. It was also a useful way for children to show care to others, for example by offering someone a cup of tea and remembering how they like it. Food interactions were tangible illustrations of thinking about somebody and respecting them as a person (Emond et al. 2014).

Food has a particularly important role in achieving or reinforcing trust and a sense of belonging: often it is the mechanism through which a ‘family’ and a ‘home’ can be created and maintained. However, because different people have different experiences and attach different meanings to food, these meanings may not be interpreted in the way intended. For example, while staff may intend to use food as a way of welcoming a child into care, the child may interpret this as a means of control.

Research by Kohli et al. (2011) into asylum-seeking children and young people in foster care found that these children recognised the giving of food as symbolic of welcome and nurture. For them, food was a means to belong. By contrast, in research on residential homes for children in Scotland, many of the children recounted feeling overwhelmed and confused by the giving and sharing of food. Despite staff viewing food as a means of welcoming children, this meaning was not always shared by the children themselves. Food was therefore often rejected or resisted – perhaps as a means of rejecting the care on offer, or perhaps because it was not recognised as such (Emond et al. 2014).

The importance of shared meanings extends to adult practices. A further source of confusion arises from the differing experiences, views and professional roles of the adults working in residential or institutional settings. In schools, for example, dinner ladies, teachers and classroom assistants have been found to hold different professional values and beliefs about food and its use (Daniel/Gustafsson 2011; Pike 2008). They also have different degrees of power to influence food practices.

Institutional practices

‘Institutional’ care for children has long been associated with characteristics which deny individuality: the tight scheduling of activities, living as a group, having to adapt to the institution, the regulation of everyday life through formal rules, and the high level of differentiation between staff and residents (Kendrick 2008). The importance of routine and ritual continues into current care practices. For example, many residential homes insist on fixed times for meals, which might impose constraints on what individuals can do.

Marshall (2005) argues that routines serve to simplify everyday life and provide a sense of normality and predictability. This is a sentiment echoed by staff across residential care homes, who can emphasise the importance of routines in the provision of care, particularly given many children's past experiences of instability and chaos (Howe 2005). Staff may see it as their responsibility to compensate for these experiences, for example by having predictable mealtime routines and always having basic food available (Punch et al. 2012).

One care worker described such food routines as providing 'themes of constancy' (assistant manager, quoted in McIntosh et al. 2010). Such characteristics still feature prominently in people's understandings of what it means to be 'institutional', as reflected in this explanation by Alice, a cook working in a residential care home:

"Set rules, set times, bedtime at a certain time, up in the morning, breakfast sitting down and all sitting together at breakfast, all going to school at a certain time, wearing the same sort of clothes, your name on your clothes, things like that. It's, different children have different needs so that's why it's not good to have institutional things (...) like people in boarding schools, all sleeping in the same big dormitories. All in a line for their dinner, all in a line for cleaning their teeth, things like that. You don't have that in here, it's more relaxed here really. And they are trusted." (quoted in Dorrer et al. 2010)

Health and safety regulations can further emphasise the institutional nature of such settings. Ensuring that children stay healthy and safe may also require the restriction of their access to certain foods or food-related spaces. Concerns for safety can easily result in practices contrary to the original aim of creating an open, 'homely' space for all. In contrast, food practices which are considered less institutional, such as having a takeaway in front of the TV, can be presented and experienced as a reward for good behaviour.

Evidence suggests that children think the creation of a 'home-like' space, which allows for flexibility around food practices, is important. On the other hand, the 'institutional' aspects that staff worried about – for example the large number of people living together, or having a cook – were not of great concern to the children. In one study, in fact, many children said they preferred living in a care home than in a foster home because there were more people to interact with and they liked having a cook (Dorrer et al. 2010: 252).

While an awareness of, and resistance to, 'procedural' practices can be a starting point for preventing constraining forms of being an institution, more subtle 'institutional' practices are sometimes overlooked, for example

the disempowering potential of the mealtime 'banter' around the table, which can function to reinforce hierarchical structures. It would appear that many residential institutions, in their efforts to de-institutionalise the service they provide, have '...concentrated upon improvements in the physical and organisational environment (more single rooms, more privacy, more choice, more resident involvement etc.)' (Higgins, 1989: 173), as opposed to the cultural or philosophical approach to care. On their own, changes in relation to the organisational side of routines are unlikely to produce the essential qualities of a sense of home.

Family-like home

Current UK policy tends to favour foster over residential care, and promotes the view that children need families in order to grow and develop. Institutional care is often viewed as the opposite of a family, and despite complexities and contradictions, the nuclear home continues to be regarded as the best place for bringing up children. Partly because of the difficulties in defining good parenting or care, those involved in supporting children often draw on concepts about the 'ideal family' in order to reflect on whether what they are doing is 'good enough' (Curtis et al. 2011).

Those involved in caring for children tend to consider food routines and mealtimes to be crucial for the creation of a 'family-like home', an opportunity "to teach these kids some elements of normal life" (care worker, quoted in McIntosh et al. 2010). Food is a key way in which family and home life is actually 'done' (for example see Curtis et al. 2011; McIntosh et al. 2011). Meals and the ideal of 'eating together' are central for this (McKendrick 2004a).

Staff draw on different ways of 'doing family', based on their own home life or views about the ideal family experience. Such practices can include: mealtimes around the table, having snacks, providing 'home-cooked' food, children's participation in menu planning and setting the table. Eating together and mealtime-related interactions in the communal spaces of the kitchen and dining room tend to be considered as key practices in providing children with a sense of home and belonging. Food practices adopted in staff members' own homes were key reference points, and things such as having a take-away in front of the TV were seen as an opportunity to give children the experience of 'normal' family life (Dorrer et al. 2010).

Residential homes, and to some extent foster homes, are faced with the contradictory situation of being both a 'home' and 'workplace' (McIntosh et

al. 2011). Being able to help themselves to food and eat with the children is seen as an important way for residential home staff to join in 'doing' home while being at work. Some see the shift towards abolishing separate food breaks and making meals free for staff as a step towards the creation of a more family-like home. Dropping into the kitchen for a cup of tea or a sandwich could help staff switch between the twin roles of managing office tasks and spending leisure time with the children. Sharing food breaks with the children and eating the same food as them could further bridge the gap between home and workplace.

Despite the emphasis on mealtimes as 'family-like time', they are also often used to welcome visitors or external workers to the residential home. In this sense, mealtimes are being used as a 'display' of the quality of care work delivered by the staff (Finch, 2007). Mealtimes, in particular, can become a training ground and a test of the adults' and children's skills and discipline: they have to manage or cope with the exposed group setting, while adhering to explicit and implicit rules of conduct.

Across families, schools, residential care and foster care, there is a strong sense that much of the care 'work' and emotional labour that take place around children is not necessarily tangible or measurable – how is 'good parenting' or 'good care' measured or identified? Parents, care staff, dinner ladies and foster carers all seem to be striving for a sense that what they are doing is 'good enough'. Often the 'ideal family' is evoked in an attempt to do this (Curtis et al. 2011). The subtle work of the 'good parent' is hard to measure and quantify. The capacity and willingness to attune to a child's needs is crucial to good care, but a challenge to the outcomes-focused approach to care (Smith 2009).

Power and resistance

Studies have examined how power relations between adults and children are played out and negotiated via food practices (Punch/McIntosh 2014). Such research has demonstrated that food is used as a key tool in the construction of children's identities (James et al. 2009b). Recent family studies exploring parents' and children's food practices have also noted the tension between controlling children on the one hand, and acknowledging their growing autonomy on the other (e.g. James/James 2001). Indeed Pike's (2008) analysis of primary school dining rooms illustrates a range of ways in which adults control children's food practices. Food practices also create or reinforce hierarchies within families and organisations. The resulting power

relations become incredibly complex when they involve, for instance, dinner ladies, classroom assistants and teachers (Pike 2011), cooks, domestic staff and care staff (Dorrer et al. 2010), or foster children and birth children (Kohli et al. 2011).

In the three children's homes studied by Dorrer et al., staff had to negotiate a fine line between regulating access to food, and creating spaces that children perceived as helpful and caring rather than restrictive. For example, many children felt it was appropriate to lock the snacks cupboard, which contained crisps and sweets, but when rules for handing out snacks became too rigid there was a clear perception that this was unfair: 'cause we should be able to help ourselves in our own house'. The same applied to encouraging children to help with food-related chores in order to give them a sense of ownership and place. When participation was enforced, for example through a rota system or sanctions, it was not experienced as learning or caring by the children but as unfair control or an imbalance of power.

Much of the literature highlights the important role that food and food practices can play in resistance to power and control. Children's strategies of resistance emerge particularly strongly in settings where adult control is exerted by those beyond the immediate family. In residential homes, for example, children may resist routines while at the same time accepting their importance (Punch/McIntosh 2014). Such resistance has its roots in the distribution of power within the residential setting, and children's need to retain a sense of autonomy in an environment where they are not living by choice. Resistance tends to be more likely at times of distress or uncertainty, or when children feel the need to maintain loyalty to birth families.

What is striking is how important a shared understanding of the 'rules' of this resistance are in order for them to be both effective and understood. What is perhaps seen as playful at home may be seen as deviant or challenging in another context (or vice versa). Similarly, something that is used to show deep pain and distress can be interpreted as disobedience and 'bad behaviour'. It is not only formal food practices that children and adults have to learn, but also informal rules and expectations.

Surveillance

Looked-after children live relatively public lives, in the sense that they are supervised by a number of adults (social workers, key workers, parents, etc.) and can experience limited power and control in relation to the institutional system (Mayall 1996). They tend to be perceived as children who have not

been cared for or controlled 'adequately' within their own families, thereby representing, sometimes simultaneously, the child as an 'innocent' requiring protection from society, and the 'evil' child from which society requires protection (Davis/Bourhill, 1997). Children in public care, embodying the notion of both 'victims' and 'threats' to society are thus a challenge to public attitudes (Emond et al. 2014).

While it is increasingly seen as a parental and institutional responsibility to monitor children's nutritional welfare as well as their body weight, adults' attempts at regulating children's access to food often go beyond concerns for physical health. By controlling children's food, adults can assign particular positions to children and, as Valentine has argued, seek to 'civilise' them and/or define them as 'incompetent and irresponsible' (2000: 259), and in need of adult authority and regulation.

Within schools, research about primary school dining rooms clearly illustrates such surveillance practices: dinner halls are arranged so as to restrict children's movements and interactions, and maximise the staff's ability to monitor children's choices, intake and wastage of food (Pike 2008). In Pike's research, children who complied with the staff's preference for school dinners and 'proper' dining etiquette were granted privileges, while children who consumed packed lunches were seated in segregated areas, their food subjected to scrutinising judgements. A similarly stringent level of surveillance of the lunch practices of elementary school children was reported by Kirova et al. (2006) in Canada.

When children enter their teenage years, however, the ways in which school meals are organised in secondary or high schools reveal different regimes of surveillance. Valentine (2000) speaks of a profound ambivalence reflected in the lunch break practices of the secondary school visited for her study. Staff sought to retain surveillance and regulation of pupils' eating practices, but did this by replicating the food choices available to children in the local shops. The school therefore positioned its pupils both as self-determining consumers and as 'becoming' adults who require protection and control.

Recent family studies exploring parents' and children's food practices (e.g. James et al. 2009b) have also noted the conflict of balancing surveillance with a belief in the growing autonomy of teenaged children. What all these studies have in common is that despite the often elaborate systems of surveillance which adults put in place for children in the realm of food, children also deploy a range of techniques allowing them to subvert and resist the adults' systems of control (James/James 2001; McIntosh et al. 2010; Pike 2008).