GENDER
OPEN
REPOSITORIUM

Zwischen Restefestmahl und Ein-Liter-Eimern Schokopudding: Essenspraktiken im inklusiven Schulsetting

Schülein, Jessica

2021

https://doi.org/10.25595/2894

Veröffentlichungsversion / published version
Zeitschriftenartikel / journal article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Schülein, Jessica: *Zwischen Restefestmahl und Ein-Liter-Eimern Schokopudding: Essenspraktiken im inklusiven Schulsetting*, in: Gender : Zeitschrift für Geschlecht, Kultur und Gesellschaft, Jg. 13 (2021) Nr: 2, 111–125. DOI: https://doi.org/10.25595/2894.

Erstmalig hier erschienen / Initial publication here: https://doi.org/10.3224/gender.v13i2.08

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY 4.0 Lizenz (Namensnennung) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu dieser Lizenz finden Sie hier:

https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de

Terms of use:

This document is made available under a CC BY 4.0 License (Attribution). For more information see:

https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.en

GenderOpen – Repositorium für die Geschlechterforschung: www.genderopen.de

FREIE UNIVERSITÄT BERLIN

HUMBOLDT-UNIVERSITÄT ZU BERLIN

Jessica Schülein

Zwischen Restefestmahl und Ein-Liter-Eimern Schokopudding: Essenspraktiken im inklusiven Schulsetting

Zusammenfassung

Der Beitrag analysiert aus ethnografischer, intersektionaler Perspektive Essenspraktiken von Schüler_innen und Fachkräften an einer inklusiven Ganztagsschule. Die kontrastierende Analyse zweier Szenen des Mittagessens einer 5. und 9. Klasse verweist auf schulklassenspezifische Gemeinsamkeiten wie Unterschiede von Essenspraktiken und setzt diese in Verbindung zum situativen Kontext. Die schulstrukturelle Rahmung des obligatorischen Mittagessens für Schüler_innen der Klasse 5 ermöglicht ebenso wie das ungeregelte Mittagessen im Klassenraum der Klasse 9 die situative Aushandlung verschiedener Formen von ex- wie inkludierenden Praktiken. Methodologisch reflektiert, ermöglicht die intersektionale Analyseperspektive das Aufzeigen der Verbindungen von Ungleichheitsdimensionen, die in vergeschlechtlichten Essenspraktiken von Schüler_innen und Fachkräften anhand von Performances und Doing Gendered Authority aufgerufen und bearbeitet werden.

Schlüsselwörter
Ethnografie, Intersektionalität, Inklusion, Doing Gender, Ganztagsschule, Soziale Praktiken

Summary

Celebrating a feast of leftovers and one-liter buckets of chocolate dessert: Eating practices in inclusive school settings

The article analyzes the eating practices of students and professionals at an inclusive all-day school from an ethnographical and an intersectional perspective. A contrasting analysis of two scenes during a 5th grade's and a 9th grade's lunch break indicates grade-specific commonalities as well as differences in eating practices and links them to the situational context. The structural framing of compulsory lunch for 5th grade students in school, as well as unregulated lunch in the 9th grade classroom includes the situational negotiation of various forms of exclusive and inclusive practices. Adopting an intersectional analysis perspective means it is possible to identify, following a methodological reflection, the connections between the dimensions of inequality which are invoked and processed in gendered eating practices based on performances and doing gendered authority by students and professionals.

Keywords
ethnography, intersectionality, inclusion, doing gender, all-day school, social practices

1 Einleitung

Inklusion wirkt als *bildungs- und sozialpolitischer Impuls* sowie *ethischer Orientierungshorizont* (DGfE) in schulrechtlichen wie bildungspraktischen Bereichen und lässt normative Erwartungshaltungen gegenüber inklusivem Unterricht zunehmen (DGfE 2017: 3; Merl 2019: 9). Im föderalen Schulsystem führt dies zu unterschiedlichen Umsetzungen in und Anforderungen an Schulen. So sind laut niedersächsischem Schulgesetz, das für die vorliegende Studie relevant ist, alle Schulen inklusive Schulen

mit barrierefreiem und gleichberechtigtem Zugang, in welchen Schüler_innen „mit und ohne Behinderung“ gemeinsame Erziehung und Unterrichtung erfahren (NSchG 2018: 8). Dieses Inklusionsverständnis knüpft an bestehende Schulentwicklungsprozesse wie den flächendeckenden Ganztagsschulausbau mit damit verbundenen schulischen, sozialpädagogischen und therapeutischen Maßnahmen an. Zum inklusiven Gehalt von Schule hinsichtlich der *Sozialisation* aller Schüler_innen in gemeinsamer Beschulung und des sozialen Miteinanders *abseits des Unterrichts* liegen bisweilen nur vereinzelt Forschungen vor (Tervooren 2016: 561ff.). Inklusion verstanden als „*Diskursangebot* für die Bündelung von Fragen der *Bildungsgerechtigkeit sowie der Partizipation*“ (DGfE 2017: 3, Hervorh. im Original) fordert erziehungswissenschaftliche Forschung jedoch zur Berücksichtigung und Analyse ebenjener sozialen Aspekte inklusiver Beschulung auf. Diese soll erfolgen unter intersektional ausgerichteter Analyseperspektive auf Einschränkungspraktiken und -mechanismen, die Inklusion in ihrer Umsetzung behindern, sodass das Zusammenspiel mehrerer Dimensionen von Differenz und Ungleichheit in den Analysefokus gesetzt wird (DGfE 2017: 7f.). Der vorliegende Beitrag folgt einem breiten Intersektionalitätsverständnis mit Fokus auf „das interdependente Zusammenspiel von verschiedenen Macht- und Herrschaftsverhältnissen bzw. Diskriminierungs- und Unterdrückungsformen [...] sowie von den damit verbundenen sozial konstruierten Differenzkategorien, ausgehend von der Trias ‚gender, race and class‘“ (Riegel 2016: 41), um die Formen des Zusammenwirkens von Differenzkonstruktionen und Ungleichheitsverhältnissen aufzudecken. Dies umfasst „die multidimensionale Berücksichtigung von verschiedenen gesellschaftlichen und sozialen Bereichen“ und befragt, „wie verschiedene soziale Relevanzebenen zusammenspielen und dabei Herrschafts- und Machtverhältnisse gleichzeitig und ineinander verwoben wirksam werden“ (Riegel 2016: 41f.). Theorien des Schwarzen Feminismus sowie die Forschungen des Centre for Contemporary Cultural Studies (u. a. Willis 1977) sind theoretischer Rahmen dieses Intersektionalitätsverständnisses.[1]

Aktuelle intersektionale Studien zu marginalisierten Lebenslagen Jugendlicher in ihren Wechselbeziehungen von Geschlecht zu weiteren Ungleichheitsdimensionen (u. a. Riegel 2016) sind an ethnografische intersektionale Geschlechterforschungen im Forschungsfeld Schule anschlussfähig (Kelle 2016), wobei die analytische Verbindung in der Geschlechterforschung zu inklusiver Beschulung größtenteils noch aussteht. Die Analyse von Essenspraktiken während des schulischen Mittagessens bietet sich aufgrund des schulstrukturellen Merkmals als Konstante von Ganztagsbeschulung und der Spezifik dieses Settings an: Die gemeinsame Mahlzeit in der Schule ist aus geschlechtertheoretischer und schulpädagogischer Forschungsperspektive von Bedeutung (Schütz/Breuer 2013).

1 Spätestens seit der Rede Truths 1851 ist dokumentiert, wie Schwarze Frauen* fortwährend die spezifische Diskriminierungslage Schwarzer Frauen aufzeigen. Chrenshaw bezeichnet 1989 mit Intersektionalität die reziproken Beziehungen mehrerer Diskriminierungskategorien und kritisiert Antidiskriminierungsurteile in den USA sowie die Ignoranz der Gerichte hinsichtlich spezifischer Diskriminierung Schwarzer Frauen. Der juristische Fokus auf Antidiskriminierungsfragen ist in den Sozialwissenschaften ausgeweitet auf Analysen von Machtverhältnissen und sozialer Ungleichheit, Strukturen und Praktiken (Kelly 2019).

2 Forschungssetting und Erkenntnisinteresse

Die folgenden Szenen sind dem Materialkorpus meiner Dissertationsstudie zu Geschlechterpraktiken von Schüler_innen an einer integrierten Gesamtschule entnommen, die teilgebundene Ganztagsschule und inklusiv ausgerichtet ist. Die Feldforschung erfolgte über ein Schuljahr hinweg an dieser niedersächsischen, großstädtischen Schule, die über eine barrierefreie Bauweise von Schulgebäude und -gelände als herausstechendes Merkmal eines inklusiven schulischen Selbstverständnisses verfügt.[2] Die interviewten pädagogischen Fach- und Lehrkräfte sowie die Homepage der Schule verweisen zudem auf die inklusive Schulausrichtung in Form wertschätzender Anerkennung ihrer heterogenen Schüler_innenschaft mit unterschiedlichen Sprachen, Kulturen und Bedürfnissen, die in dieser Vielfalt als Ressource verstanden wird, sowie auf die individuelle Lernförderung aller Schüler_innen in der Schule als gemeinsamer Lernort von Klasse 1 bis 13 mit der Möglichkeit unterschiedlicher Schulabschlüsse und Wahlbereiche. Begleitet wird diese inklusive Beschulung von sonderpädagogischen und didaktischen Maßnahmen, die die gemeinsame Beschulung und Unterrichtung von Schüler_innen mit und ohne sonderpädagogischen (diagnostizierten) Förderbedarf regulär ermöglichen.

Das geregelte Mittagessen als Merkmal von Ganztagsbeschulung beinhaltet familiale Aspekte von Versorgung, Gemeinschaft und weiblich konnotierter Fürsorgearbeit der Nahrungszubereitung sowie das Verbringen dieses Zeitraums auf dem Schulgelände (Schütz/Breuer 2013). Auch in der untersuchten Schule ist diese 90-minütige Pausenzeit zentraler Bestandteil des Ganztagsschullebens: Bis Klasse 7 ist die gemeinsame Mahlzeit in der Schulmensa verpflichtend, anschließend fakultatives Angebot. Die Praxis des Mittagessens wurde deshalb fokussiert beobachtet und somit die praktische Ausgestaltung des einzelschulspezifischen Inklusionskonzepts durch die Feldteilnehmenden einer intersektionalen Beobachtungs- und Analyseperspektive unterzogen: Welche Formen in- und exkludierender Praktiken sind anzutreffen? Welche Differenzierungskategorien werden von Schüler_innen wie Lehrkräften aufgerufen und reproduziert? In welcher Verbindung stehen inklusive Schulregelungen und -strukturen zu Doing-Difference-Praktiken von Schüler_innen? Der Gegenstand, Praktiken von Schüler_innen während des Mittagessens, umfasst hier in- wie exkludierende Praktiken im Rahmen einer Minimalanforderung inklusiver Beschulung als *Ermöglichung der Teilhabe am Schulalltag für Schüler_innen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf*, ohne vorzugeben, wie diese Teilhabe durch die Teilnehmenden im Feld hergestellt wird (Merl 2019: 52).

3 Methodische und theoretische Implikationen

Innerhalb ethnografischer Geschlechterforschung setzt Intersektionalität als Konzept eine offene methodologische Haltung bei Berücksichtigung der Feldspezifik voraus. Demnach ist Geschlecht als Kategorie der Zu- und Einordnung an unterschiedliche

2 Der Materialkorpus umfasst Feldprotokolle aus Teilnehmender Beobachtung einer 5. und 9. Klasse, Interviews mit Schüler_innen beider Klassen und pädagogischen Fachkräften sowie Schuldokumente.

Klassifikationspraktiken gebunden und ermöglicht so, „die Reproduktion von Ungleichheit als auch eine mögliche Produktion von Gleichheit [zu] denken“ (Kelle 2016: 11f.). Eine ethnografische Forschungshaltung samt der Forschungsmethode der Teilnehmenden Beobachtung lässt dabei die Fokussierung zu auf sprachliche wie nichtsprachliche Handlungen bzw. Praktiken als „nexus of doings and sayings“ (Schatzki 1996: 89) und deren Analyse im Verbindungsgeflecht zu gesellschaftlichen Bedingungen und Strukturen (Riegel 2016: 65f.). *Doing Gender* wird somit zum *Doing Difference* innerhalb einer rekursiven ethnografischen Forschung, die „von Unterschieden (als angenommenen Asymmetrien und Machtunterschieden) umschalten kann auf eine Beobachtung der Praktiken der Unterscheidung *in situ*“ (Kelle 2016: 11, Hervorh. im Original). Soziale Praxis entsteht ergo neben symbolischen und verbalen Dimensionen ebenso aus dem Zusammenspiel materiell-körperlicher Dimensionen und (re)produziert durch routinierte Handlungsabfolgen implizite Sozialordnungen. Praktiken in ihrem zeitlich-räumlichen Kontext und situativ analysiert, verweisen auf deren Ordnungsfunktion, mit welcher unumgänglich eine Differenzproduktion einhergeht (Budde 2014: 134). Strukturen und Praktiken stehen zudem in einem „interdependenten Verhältnis“ (Budde 2014: 145) ebenso wie die Geschlechterkategorie selbst zu weiteren Kategorien, was einer *situativen* Analyse von Geschlechterpraktiken bedarf, die die Spezifik des „Feldes“ (Bourdieu 1987: 368) berücksichtigt. Entsprechend wird in der vorliegenden Analyse die situative Verstrickung mehrerer Ungleichheitsdimensionen mit schulstrukturellen Rahmenbedingungen in Praktiken anhand kontrastierender Szenen vorgenommen.

Die Orientierung an „konstruktivistischer Grounded Theory“ (Charmaz 2006) führt zur Reflexion und Überprüfung der eigenen (vergeschlechtlichten) Position, zu Vorannahmen und strenger methodologischer Kontrolle des theoretischen Vor- und feldspezifischen Hintergrundwissens (Charmaz 2006). Der methodologischen Forderung, „Kategorien erst einmal nüchtern als Klassifikationskategorien zu betrachten“ (Kelle 2016: 11), wird mit Strategien der Verflüssigung feldspezifischer Ordnungen, der Relationierung verschiedener Achsen von Differenz sowie der Entkernung von Differenzkategorien begegnet, um Reifizierungen von Geschlecht innerhalb der Forschungen zu vermeiden (Kelle 2016: 9ff.).

4 Essenspraktiken im inklusiven Ganztag

Essenspraktiken in ihren verschiedenen Doing-Difference-Formen werden anhand der Praktiken der Teilnehmenden während des Mittagessens einer 5. und 9. Klasse in ihrer Verstrickung mit schulstrukturellen Bedingungen kontrastierend aufgezeigt. Die intersektionale Analyse zweier Szenen erläutert im Anschluss an die textnahe Analyse die strukturanalytischen wie methodologischen Herausforderungen.[3]

3 Zum Codierverfahren des theoretischen Codierens siehe Glaser (1978).

4.1 Mittagessen in Klasse 5

„Zum Mittagessen begleite ich die Klasse 5 mit den Klassenleiterinnen Miriam und Vanessa in die Schulmensa, in welcher zu dieser Zeit nun alle Schulklassen des 5. Jahrgangs an langen Tischreihen gemeinsam im Klassenverband essen. Wie üblich ist der Geräuschpegel während des Platzeinnehmens und Stühlerückens hoch. Während alle Schüler_innen einen Platz einnehmen, stehen Emil und Delia am Rande der Tischreihe links, in deren Nähe auch ich stehe. Emil erzählt, es gebe heute für ihn kein Essen, weil die Essensfirma technische Probleme hatte; das Onlineprogramm habe nicht funktioniert, als seine Mutter es ausfüllte. Nach wenigen Minuten sitzen fast alle Schüler_innen am Tisch. Julius läuft suchend an der Tischreihe entlang und findet keinen freien Platz. Sein Lernbegleiter Jonas nimmt schließlich einen Stuhl der Nachbartischreihe und bittet einige Schüler_innen, etwas zusammenzurücken, sodass Julius sich zwischen sie setzen kann. Das hintere Ende der Tischreihe besteht aus einem kleinen, niedrigeren Beistelltisch als Tischverlängerung, an der Ronja, Julia und Karlotta sitzen. Es ist weiterhin unruhig, einige Schüler_innen laufen noch umher, während die ersten beginnen, sich aus den Schüsseln auf ihre Teller zu häufen. Emil und Delia stehen inzwischen etwas weiter links von der Tischreihe an den Wandheizungen, lehnen sich an diese an und blicken stumm geradeaus. Ich stelle mich nach einiger Zeit in ihre Nähe und frage schließlich Delia, ob sie nicht mitesse. Delia antwortet mit gesenktem Blick sehr leise, ihre Mutter habe den Mensaplan nicht ausgefüllt. Ich murmele ein „mmh". Die Schüler_innen essen nun sehr schnell und unterhalten sich dabei lautstark."

Das „wie üblich laute" Ankommen und Platzeinnehmen verweist auf eine schon vertraute Beobachtungssituation. Julius, der aufgrund einer Gehbehinderung einen Lernbegleiter zur alltäglichen Unterstützung hat, sucht am Tisch vergeblich einen freien Sitzplatz. Den Stuhlmangel löst schließlich Lernbegleiter Jonas durch das Herbeibringen eines Stuhles und die Anweisung an Julius' Mitschüler_innen, etwas zusammenzurücken. Emil und Delia wiederum nehmen gleich nach Betreten der Mensa eine räumlich differente Position zu ihren Mitschüler_innen ein: Sie stellen sich, ohne Anweisung pädagogischer Fachkräfte, an den Rand des Geschehens. Ihr Einnehmen einer exklusiven Position innerhalb des Klassenverbands bleibt von Mitschüler_innen und Lehrkräften unkommentiert. Die Erklärung des technischen Problems beim Ausfüllen eines Onlineprogramms verweist auf eine Regelung des Vorbereitens der Teilnahme am Mittagessen, welche von erziehungsberechtigten Personen ausgeführt wird und laut Emil das Einnehmen der Position außerhalb der Tischgemeinschaft erklärt. Die räumlich exklusive Position von Emil und Delia wird nach Beginn der Mahlzeit ihrer Mitschüler_innen durch eine stumme, beweglose Mimik und Gestik begleitet, die sich im ziellosen Starren ausdrückt. Delias zeitlich spätere und auf explizites Nachfragen erfolgende Erklärung, weshalb sie nicht mitesse, erfolgt mit leiser Stimme und einer Körperhaltung des gesenkten Blicks als Ausdruck von Scham oder Trauer über das nichterfolgte Ausfüllen des Mensaplans seitens der Mutter und Verweis auf die schulisch gestaltete Regelung des zeitlich abgesteckten Ausfüllens des Mensaplans seitens der Eltern. Die unterschiedlichen Erklärungsmuster des nichterfolgten Ausfüllens des Mensaplans führen schließlich beide zur Nichtteilnahme am gemeinsamen Mittagessen und in die Raumposition seitlich abseits der Tischreihe an der Heizungswandseite. Diese Position am Rande des Geschehens lässt Emil und Delia als die einzigen nicht mitessenden Schüler_innen auffallen: Ihre an die Heizungswand anlehnenden Körper unterscheiden sie von ihren am Tisch sitzenden Mitschüler_innen und lassen die beiden in ihrer Körperhöhe herausragen.

„In der Mitte der Tischreihe isst ein Großteil der Schüler_innen heute das Menü A, Nudeln mit Soße, laut der Lehrerin Miriam ein sehr begehrtes Menü, das immer leer gegessen wird. Es dauert wesentlich

länger als in den anderen beiden Menügruppen, bis alle Schüler_innen ihre Teller mit Nudeln und Soße aus den Schüsseln gefüllt haben. Beni wartet immer noch, während viele Schüler_innen schon einige Minuten essen. Endlich sind Nudel- und Soßenschüssel bei ihm angelangt, sodass er sich nun von beidem auf seinen Teller lädt. Auf Jans Nachfrage, der plötzlich mit seinem Teller in der Hand hinter Beni steht, gibt er diesem etwas ab. Jan hat eines der beiden anderen Menüs bestellt und eine erste Portion davon schon aufgegessen, worauf sein benutzter, leerer Teller verweist. Tessa möchte nun auch Nudeln. Sie sitzt an der Grenze zwischen Menü A und B und hält ihren Teller, den Arm weit ausgestreckt, zu Beni. Einige Schüler_innen rufen nun laut in die Runde hinein, sie möchten auch noch einen Nachschlag Nudeln. Die Lehrerin Vanessa übertönt die Rufe, indem sie an Beni und Tessa gewandt sagt, es gebe heute zu wenig Nudeln. Shirin und Afya, die Mensadienst haben und deshalb für das Auffüllen der Schüsseln an der Mensatheke zuständig sind, kommen in diesem Augenblick mit leerer Schüssel von der Mensatheke zurück. Sie berichten Vanessa in klagendem Ton, sie bekämen keine weitere Portion Nudeln und Soße von der Mensafrau. Vanessa bleibt ruhig, bittet um die leere Schüssel und geht zur Mensatheke. Sie kommt mit einer viertelvollen Schüssel Nudeln zurück und verteilt diese unter denjenigen, die noch keine zweite Portion hatten und der Menügruppe A angehören."

Der Beginn der Mahlzeit erfolgt nicht gemeinsam, sondern individuell, wenn der eigene Teller gefüllt ist. An die unterschiedlichen Wartezeiten je nach Größe der Menügruppe halten sich die Schüler_innen zwar, allerdings handhaben sie die Einteilung selbst flexibel: So gibt Beni, der lange auf Nudel- und Soßenschüsseln wartet, eine Portion Nudeln und Soße an Jan ab, obwohl dieser einer anderen Menügruppe angehört. Erst als Tessa für eine Portion Nudeln ihren Teller Beni hinhält und weitere Schüler_innen verlautbaren, auch eine Portion Nudeln zu wollen, greift Lehrkraft Vanessa ein, indem sie auf den Mangel an Nudeln verweist und die situative Aushandlung der Essensverteilung beendet. Die Mangelsituation spitzt sich mit dem gescheiterten Versuch der Mensadienstschülerinnen Afya und Shirin zu, Nachschub zu erhalten. Vanessa hingegen erhält wenig später einen kleinen Nachschlag an Nudeln und verteilt diesen.

„Inzwischen haben fast alle Schüler_innen aufgegessen und räumen ihr benutztes Geschirr auf den am vorderen Tischende stehenden Speisewagen. Pünktlich zum die Freizeitphase einleitenden Pausengong laufen sie stürmisch hinaus. Nur Julius, der in Ruhe weiterisst, sitzt noch am Tisch, sowie Ronja, Julia und Karlotta, die am Beistelltisch sitzend ihre Teller erst halb geleert haben und sehr langsam essen. Emil und Delia gehen nun von ihren Heizungsplätzen zur rechtsseitigen Tischreihenmitte, wo sie zeitgleich mit Miriam Platz nehmen, die ihnen auf der linksseitigen Tischreihenmitte gegenübersitzt. Die drei schieben alle Schüsseln zur Tischmitte und nehmen unbenutztes Geschirr vom Speisewagen. Anschließend nehmen sie in der Mitte der Tischreihe Platz und häufen sich die Speisereste aus den Schüsseln auf ihre Teller. Miriam sagt, sich aus einer Schüssel auf ihren Teller häufend, dies sei ja ein richtiges Restefestmahl. Es ist nun weitaus leiser im Gebäude, da die meisten Schüler_innen das Gebäude verlassen haben. Shirin und Afya räumen die Schüsseln ab und fragen in die verspätete Mahlzeitrunde hinein vor dem Abräumen jeder Schüssel, ob diese noch gebraucht wird. Miriam sagt zu Ronja, Julia und Karlotta: „Mädels, nun aber nicht extra langsam essen, ne?!", woraufhin die drei grinsend den Kopf schütteln. Emil und Delia nehmen sich einen Nachschlag vom Restefestmahl und unterhalten sich während des Essens mit Miriam. Als sie fertig gegessen haben, fragt Miriam, ob sie denn auch satt wurden. Die beiden nicken mit zufriedenem Gesichtsausdruck. Schließlich räumen sie ihr Geschirr auf den Speisewagen und verlassen das Mensagebäude."

Während fast alle Schüler_innen unmittelbar nach Beenden der Mahlzeit ihr benutztes Geschirr wegräumen und die Mensa schnellstmöglich verlassen, bleiben bestimmte Schüler_innen an der Tischreihe essend sitzen: Julius, der aufgrund seiner körperlichen Beeinträchtigung motorisch langsamer isst und deshalb gewöhnlich länger für die Mahlzeit braucht, sowie Ronja, Julia und Karlotta, die auffällig langsam ihre Mahlzeit und dabei eine räumlich exklusive Sitzposition am Beistelltisch einnehmen, der sich

durch die niedrigere Höhe von der Tischreihe abgrenzt. Einem unausgesprochenen Abkommen gleich gehen Emil und Delia in eben dem Moment auf die Tischreihe zu, als bis auf Julius und die Schülerinnen am Beistelltisch alle übrigen Schüler_innen diesen verlassen haben und die gemeinsame Mahlzeit offiziell durch den Pausengong beendet ist.

Die Situation des Mittagessens zeigt sich in Klasse 9 kontrastierend in der Ausgestaltung von Essenspraktiken der Schüler_innen.

4.2 Mittagessen in Klasse 9

„Kurz vor Beginn der Mittagspause kommen einige Schüler_innen von ihren Supermarkteinkäufen zurück in den Klassenraum, da sie den Unterrichtsausfall der letzten Stunde zum Einkaufen nutzten. Carolin und Christina, in der Hand mit Teigwaren gefüllte Papiertüten haltend, laufen stumm geradewegs auf ihre Plätze zu, setzen sich hin und essen mit zufriedenem Gesichtsausdruck ihr Gekauftes. Währenddessen lesen sie in ihren Unterrichtsmaterialien. Weitere Schüler_innen betreten mit und ohne Einkäufe den Klassenraum, stellen sich in Kleingruppen zusammen, unterhalten sich und essen währenddessen. Dabei wechseln sie häufig die Kleingruppe, rufen sich durch den Raum Dinge zu und verlassen immer wieder mal den Klassenraum, um einige Minuten später wieder einzutreten. Nun betritt auch Paul den Raum, ein Baguette und eine Packung Frischkäse in der Hand haltend. Einige Schüler_innen erblicken ihn mit diesen Einkäufen versehen und beginnen augenblicklich laut bittend und bettelnd, ihnen etwas abzugeben, ihm hinterherzugehen; der Ausruf „Paul, bitte!" ist mehrmals zu hören. Paul läuft langsam mit dem noch in der teils durchsichtigen Tüte eingepackten Baguette, in der anderen Hand die Packung Frischkäse haltend, durch die Klasse in Richtung seines Sitzplatzes. Die bittenden Mitschüler_innen folgen ihm ebenso langsam hintereinandergehend, sodass sich eine Art Bitteschlange bildet. Paul dreht sich zu dieser hin um, geht einige Meter rückwärts weiter und versichert sich, dass die Schlange ihm folgt, durch seinen Blick über die Köpfe der vorderen Schüler_innen hinweg. Er lacht nun laut über diesen Anblick. Schließlich stoppt er und reißt für alle Bittende einzelne Stücke Baguette ab, welche er diesen in ihre zu einer Mulde geformten Hände legt. Die Schüler_innen scheinen zufrieden über Pauls Abgabe zu sein: Sie nehmen dankend an und gehen kauend zu ihren Plätzen oder Peers, die im Raum verteilt in Kleingruppen zusammenstehen und -sitzen. Paul setzt sich nun auf seinen Platz und beginnt zu essen. Als er ein paar Augenblicke später genüsslich kauend ein Stück Baguette in die Packung Frischkäse tunkt, gehen Kora und Marita fast lautlos, sich gegenseitig etwas zumurmelnd durch den Raum zu Paul, stellen sich vor seinen Tisch und fragen ihn, ob sie ein Stück abbekommen. Er gibt auch ihnen etwas ab."

Die Schüler_innen der 9. Klasse kaufen im nahegelegenen Supermarkt ein und verbringen ihre Mittagspause im Klassenraum. Während mehrere Schüler_innen Paul für alle Anwesenden sicht- und hörbar um ein Stück Baguette bitten, erfragen dies Kora und Marita einige Augenblicke später leise direkt vor Pauls Sitzplatz. Paul gibt zwar allen bittenden Mitschüler_innen unabhängig von ihrer Frageform ein Stück Baguette ab, allerdings lässt er die öffentlich fragenden Mitschüler_innen einige Augenblicke auf eine Antwort warten und genießt den Anblick ihres Bittens in Form der Bitteschlange. Diese bildet sich auch durch Pauls langsames Durchqueren des Klassenraums, das einem Durchschreiten gleichkommt und seine Position als Besitzer begehrter Nahrung erhöht: Schüler_innen folgen ihm auch dann noch, als Paul über diese lacht und sich ihres Folgens versichert, indem er rückwärts, mit Blick zur Schlange, weiterläuft. Die Nahrungsabgabe endet durch das Verteilen der nun essenden Schüler_innen im Klassenraum. Pauls eigene Nahrungsaufnahme nimmt nun die Gestalt einer Brotzeit und damit die Form eines Mittagessens ein, denn er isst nun auch von dem gekauften Frischkäse und auf seinem Platz sitzend. Das erst nun stattfindende Fragen um ein Stück Baguette von Kora und Marita führt nicht zu einer Neubelebung der zuvor abgehaltenen Vorführung, sondern zur direkten Abgabe eines Stücks Baguettes.

„Der Lärmpegel steigt nun allmählich, da weitere Schüler_innen, miteinander in Gespräche vertieft, den Klassenraum betreten. Auch Patrick betritt den Raum. Er hat einen Ein-Liter-Eimer Schokopudding gekauft, was einige Schüler laut und lachend kommentieren, manche zeigen nur lachend mit ihrem Finger auf Patricks Einkauf. Patrick geht an den Kommentatoren mit einem Grinsen schnellen Schritts und zielstrebig vorbei bis zum Lehrkraftpult. Er setzt sich auf den Stuhl am Pult, den Eimer in beiden Händen. Um ihn herum stellen sich nun einige Schüler, die den Puddingeimer weiterhin laut kommentieren: Er sei viel zu groß, das könne Patrick nie im Leben alles essen. Patrick lacht und beginnt langsam, den Pudding aus dem Eimer zu löffeln. Die Schüler schauen ihm eine Weile interessiert zu, dann wenden sie sich ab und beginnen Nebengespräche. [...] Simon sitzt inzwischen im Schneidersitz auf dem Lehrkraftpult, hält Patricks Puddingeimer zwischen beiden Händen auf den überkreuzten Beinen fest und löffelt nun Pudding aus dem Eimer. Dabei holt er mit dem den Löffel haltenden Arm schwungvoll aus und schiebt sich jeweils große Portionen in den Mund. Währenddessen sagt er den Werbespruch einer bekannten Puddingwerbung auf und mimt diesen Werbespot mit der armschwingenden Geste nach. Viele um Simon sitzende oder stehende Schüler einschließlich Patrick lachen über seine Gestik."

Der Einkauf Patricks erregt die Aufmerksamkeit und wird zum kurzweiligen Hauptgesprächsthema. Der Ein-Liter-Eimer Schokopudding stellt einen ungewöhnlichen, nicht alltäglichen Einkauf des Mittagessens dar, der der Kommentierung bedarf. Patrick reagiert auf die Kommentare nicht direkt und verbal, sondern führt gestisch und mimisch eine bestimmte Entschlossenheit auf, die das Ignorieren der Kommentare miteinbezieht. Mit entschiedenem Gang durch das Klassenzimmer nimmt er ohne Zögern den mit Autorität versehenen Sitzplatz im Klassenraum ein, den Stuhl am Lehrkraftpult. Die kommentierenden Schüler umstellen ihn, sodass Patrick absoluter, erwartungsvoller Beobachtung in einer gespannten Atmosphäre ausgesetzt ist. Seine demonstrative Geste des Eimerhaltens zwischen beiden Händen sowie sein Lachen zeugen von Sicherheit, jedoch auch Verlegenheit und zeigen seine eigene Ambivalenz bezüglich der nun von seinen Mitschüler_innen verlauteten Aufgabe, den Eimer zu leeren. Schließlich löst Simon Patrick in der Position des Puddingessers ab und führt das Leeren des Eimers fort.

4.3 Essenspraktiken im Vergleich

Der Vergleich von Essenspraktiken in Klasse 5 und 9 weist differenzierte vergeschlechtlichte Praktiken der Inklusion und Exklusion (4.3.1) sowie des Doing Gendered Authority (4.3.2) auf.

4.3.1 Praktiken der Inklusion und Exklusion: Fluidität und Vergeschlechtlichungen

In beiden Klassen werden in- wie exkludierende Essenspraktiken ausgeführt, die Inklusion im vorliegenden Setting als Teilhabe aller Schüler_innen am Mittagessen betreffen. So wird die verpflichtende Teilnahme am Mittagessen bis Klasse 7 als pädagogische und soziale Konstante des Schulklimas auf der Homepage der Schule sowie in Interviews betont. Das Ziel der *gemeinsamen Mahlzeit* von Schüler_innen mit mindestens einer Lehrkraft hebt die Funktion der Vergemeinschaftung durch die Mahlzeit und das Festigen des Zusammenhalts im Klassenverband ähnlich der Familienmahlzeit durch das gemeinsame Speisen am Tisch als „abgegrenzter Sozialraum" (Audehm 2007: 205) hervor. In Klasse 5 wird dieser „kollektive Zusammenhalt" (Audehm 2007: 205) des inklusiv angelegten Tischsettings von den zwei Momenten des fehlenden Stuhlplatzes für Julius sowie des Ausschlusses von Delia und Emil aufgrund der nicht erfolgten Bezah-

lung durchbrochen. Dies wird im Falle der räumlichen Gegebenheit durch eine pädagogische Fachkraft, bei der Organisation des Essens durch vom Ausschluss betroffene und nichtbetroffene Schüler_innen und eine Lehrkraft gemeinsam situativ bearbeitet und die schulisch angedachte Ausführung von Inklusion während des Mittagessens situativ ausgehandelt. Dabei schaffen die materiellen Bedingungen von Mobiliar und Ausstattung der Mensa im Falle des Stuhls erst eine Art Wettlauf um Zugehörigkeit am Mittagstisch, welche Julius' Mitschüler_innen ohne körperliche Behinderung bewältigen. Im Falle nicht bezahlten Essens wird die Verpflegung aller Schüler_innen zwar ermöglicht, führt jedoch zur öffentlichen Exklusion von Schüler_innen, deren Eltern das Essensgeld nicht im Vorhinein, laut Schulordnung 14 Tage im Vorfeld, überweisen. Schulintern besteht die implizite Regelung, diesen Schüler_innen die übriggebliebenen Speisen nach der Mahlzeit im Klassenverband zum Verzehr zu überlassen, was zur Verpflegung in *zweiter Reihe* und vorherigen Zurschaustellung dieser Position durch räumlichen und materiellen Ausschluss von Mittagstisch und Speisen führt: Die Vergemeinschaftungsfunktion der gemeinsamen Tischmahlzeit wird hier durchbrochen. Durch das unabgesprochene Zusammenkommen und kommentarlose Zusammenstellen der übriggebliebenen Speisen von Delia, Emil und Lehrerin Miriam in der verspäteten Mahlzeitrunde scheint der Ausschluss normalisiert. Die positive Umdeutung dieser Situation erfolgt im Anschluss an die vorherige Exklusion durch die Bezeichnung Restefestmahl und das gemeinsame Essen mit Miriam, was einer nachfolgenden Reintegration gleichkommt. Der gemeinsame Beginn und die Unterhaltung zwischen Schüler_innen und Lehrkraft während des Restefestmahls kennzeichnen die verspätete Mahlzeitrunde in Abgrenzung zur vorherigen Mahlzeit im Klassenverband. Shirin und Afya, die währenddessen ihrer Mensadienstaufgabe des Tischabräumens nachkommen, muten wie Bedienstete der drei Essenden an, die sie höflich fragen, ob sie bestimmte Schüsseln noch benötigen, was den Eindruck eines Festmahls verstärkt. Im Kontrast der Reaktionen Emils und Delias innerhalb dieser exkludierenden Praxis wird deren vergeschlechtlichter Umgang mit dem erfolgten (Selbst-)Ausschluss deutlich: Während Emils Erklärung selbstbewusst vorgetragen wird und auf äußere Umstände verweist, die seinen Ausschluss bedingen und rechtfertigen, zeigt Delias Erklärung das schambehaftete Eingestehen der Vergesslichkeit ihrer Mutter, die zum Ausschluss der eigenen Tochter führt. Ebenso wie die räumlich-materiellen Bedingungen des fehlenden Stuhls Julius' kurzzeitigen Ausschluss bedingen, wird der Ausschluss Emils und Delias durch räumlich-materielle Positionen vollzogen: Emil und Delia fallen dabei schließlich vor allem in ihrem Versuch auf, während des Selbstausschlusses nicht aufzufallen.

In Klasse 9 finden Praktiken *verregelter* öffentlicher Exklusionen nicht statt, da die Schüler_innen situativ zum Mittagessen in Kleingruppen zusammenkommen, sich eigenverantwortlich versorgen und somit weder räumlichen noch materiellen Schulregelungen folgen. Dieses Setting wird von Schüler_innen anhand in- wie exkludierender Praktiken mit dem Vorwissen bestimmter (schul)kultureller Normen, jedoch ohne pädagogische Begleitung oder Rücksprachen situativ während der Mittagspause bearbeitet, symbolisch markiert anhand der gefüllten Teigwarentüten des Supermarkteinkaufs. Die Praktiken des Fragens um Essen, der Essensverteilung sowie *Performances*[4] anhand

4 Performance meint die *Ausdrucksform* mit Aufführungs- und Inszenierungscharakter kultureller Handlungen hinsichtlich eines Verständnisses von Performativität, welche durch Handlungspro-

bestimmter Speisen und des Verzehrs dieser weisen auf implizite klassenverbandspezifische sowie explizite vergeschlechtlichte Essenspraktiken hin, die auch auf elterliche Ausgabe von Essensgeld an die Schüler_innen und ethische Erziehungsnormen von Teilen und Gerechtigkeit zurückzuführen sind. Die Schüler_innen an dieser Gesamtschule verfügen über sehr unterschiedliche Geldsummen, die sie für Supermarkteinkäufe ausgeben (können). Sie sind somit auf elterliche Finanzabgaben unabhängig von schulischen Regelungen angewiesen und müssen diese im Schulalltag selbstverantwortlich einsetzen. Letztlich erschaffen die Neuntklässler_innen somit Gemeinschaftsbildung durch gemeinsames Essen in fluiden, situativen Aushandlungsprozessen ex- wie inkludierender Essenspraktiken. Im Zusammenhang mit den schulklassenspezifischen, schulstrukturellen Rahmenbedingungen wird die Ungleichheitsdimension der sozioökonomischen Herkunft in den Szenen relevant: Das geregelte Mittagessen in Klasse 5 fällt auf struktureller Ebene durch die egalitäre Maßnahme auf, allen Schüler_innen zum gleichen Preis eine Mahlzeit bereitzustellen. Die Einhaltung der Bezahlung ist mit elterlicher Fürsorgearbeit und finanziellen Ressourcen verbunden und wird bei Nichteinhaltung durch Schüler_innen exkludierende Regelungen markiert und sanktioniert. Während diese Schüler_innen zeitlich begrenzten räumlichen Ausschluss erfahren, richtet sich die Verteilungslogik am Mittagstisch primär nach Gerechtigkeitsprinzipien egalitärer Verteilung unter den einem Menü zugeteilten Schüler_innen. Diese in der beobachteten Szene von Jan und Beni außer Kraft gesetzte Essensregelung, ausschließlich die Speisen der ausgewählten Menügruppe zu essen, wird von Vanessa reaktiviert und eingehalten. Zwar bekommen alle am Tisch Sitzenden ausreichend zu essen, allerdings sind die jeweiligen Speisen vorbestimmt durch die zuvor getroffene Menüauswahl.

In Klasse 9 findet zwar keine schulstrukturell geregelte Kontrolle des Zahlens einer Mittagsmahlzeit statt. Die Schüler_innen sind jedoch dem kontrollierenden Blick ihrer Mitschüler_innen bezüglich ihrer Nahrungseinkäufe ausgesetzt, denn was eingekauft wird, bleibt nicht unkommentiert: Die freie Auswahl im Supermarkt erlaubt den Einkauf je nach familiärer Finanzlage und die Darstellung eines milieubedingten Geschmacks. Das Haushalten des Essensgelds der Schüler_innen, die Eigenverantwortung für ihre Ausgaben, drückt sich in der Fluidität der Situation des Mittagessens aus: Wer über ausreichend oder ungewöhnliche, meist teure Nahrung verfügt, kann anhand der Nahrung selbst und deren Verteilung Anerkennung erlangen; wer Geld spart, kann zum nächsten Mittagessen Interessanteres oder Teureres einkaufen, sodass ein situativer Aushandlungsspielraum entsteht. Sichtbar bleibt, wer über hohe oder niedrige Geldbeträge verfügt. Ungleiche familiäre Ausgangsbedingungen wirken sich somit auf die Essenspraktiken eines inklusiv angelegten Schulsettings der gemeinsamen Mahlzeit unabhängig von der klassenverbandsspezifischen Struktur dieser Mahlzeit aus. Auffällig ist dabei die Orientierung an der binär angelegten Geschlechterkategorie innerhalb der Essenspraktiken in jenem Zeitfenster des Mittagessens, welches frei von schulisch vorgegebenen Regelungen und als Erholungs- und Freizeit im Schulkonzept markiert ist.

zesse soziale Wirklichkeit und anerkannte (vergeschlechtlichte) Subjekte konstituiert und durch Prozessualität, Ereignishaftigkeit und das Zusammenspiel von Publikum und Akteur_innen gekennzeichnet ist (Butler 1991; Wulf/Zirfas 2014).

4.3.2 Vergeschlechtlichte Essenspraktiken im Doing Gendered Authority

Gesellschaftlich durchaus verbreitete vergeschlechtlichte Ernährungsnormen der Präferenz bestimmter Speisen und der verzehrten Menge finden in den beiden Klassen nicht statt. Die Praktik des Essen*verteilens* erfolgt jedoch geschlechtsspezifisch: Beni in Klasse 5 und Paul in Klasse 9 portionieren und verteilen Nahrung und treten somit als Ernährer auf. Sie besitzen von Mitschüler_innen begehrtes und erfragtes Essen. Während Beni wortlos aus der Speiseschüssel anhand einer Kelle eine von ihm als angemessen beurteilte Portion an Mitschüler Jan verteilt, portioniert Paul seine Abgaben eigenständig durch das Abreißen von Baguettestücken und lässt die Verteilung zum Event werden. So finden in Klasse 9 während des Mittagessens mehrere vergeschlechtlichte Essenspraktiken in Verbindung zu Doing-Authority-Praktiken statt: Paul, Patrick und Simon führen vergeschlechtlichte *Performances* in Essenspraktiken auf, in welchen Autorität situativ in Verbindung mit Räumlichkeit und Dingen ausgehandelt und *getan* wird. Die Abwesenheit von strukturellen Vorgaben und Fachkräften lässt das Mittagessen für Schüler_innen als chancen- wie risikoreich erscheinen, autoritative Anerkennung situativ zu erlangen, und verweist auf die situative Ausführung von Doing Authority, welche primär entlang der Geschlechterkategorie stattfindet: Paul nutzt die Mittagspause, um sich als Geber mit Gefolgschaft in Form der Schlange in Szene zu setzen und sich an dieser Situation zu erfreuen. Die Essensabgabe nimmt Züge einer sakralen Geste an: Der Anblick des Verteilens kleiner Stücke in die zur Mulde geformten Handflächen erinnert an das Abhalten der Kommunion als Teil der christlichen Eucharistiefeier. Pauls austeilende Position kommt derjenigen eines Priesters gleich; die von ihm verteilte Gabe ähnelt in Größe und Zutaten der christlichen Hostie. Ebenso gelingt es Patrick durch den Besitz eines ungewöhnlichen Nahrungsprodukts und Simon durch das parodistische Verspeisen dieser Nahrung, die Nahrung selbst zur *Performance* zu nutzen und Aufmerksamkeit wie Anerkennung von Mitschüler_innen zu erlangen.

Nahrung zum Erlangen von Anerkennung wird hier ausschließlich von Schülern genutzt, die als Besitzer und Verteiler von Nahrung sowie in *Performance* mit dieser Nahrung auftreten, und in Letzterem über die rein konkrete Ernährung als kulturgeschichtlich weiblich konnotiertes Phänomen hinausgehen (Bilstein 2016). Schülerinnen treten in diesen Szenen passiver auf: So gibt das Protokoll Auskunft über die ruhige, geregelte Essenseinnahme von Christina und Carolin sowie das leise Fragen um ein Stück Baguette von Kora und Marita, welches außerhalb der vorherigen, Aufmerksamkeit erregenden Schlange stattfindet. Zwar bilden Schüler wie Schülerinnen die Bitteschlange, bleiben im Protokoll jedoch kollektiviert und anonym. Auffallend und erwähnenswert scheinen die Essenspraktiken von *stillen* Schülerinnen, die entweder während des Mittagessens lernen oder abwartend und fast schüchtern um Essen bitten. Hier gilt es, der Reproduktion stereotypisierender Geschlechterbilder durch einseitige Fokussierung auf explizite geschlechterunterscheidende Essenspraktiken vorzubeugen, indem weitere Materialanalysen intensiver Reflexion und Kontrolle unterzogen und die Re-Signifikation beschriebener *Performances* von Essenspraktiken als *Ereignisse* geprüft werden. Die unterschiedliche Somatisierung von Geschlechterverhältnissen in der Szene durch als Ernährer und Unterhalter auftretende Schüler und fleißige Schülerinnen im Sinne des *Doing Pupil* ist nichtsdestotrotz bezeichnend (Kampshoff 2000). Schließlich

werden hier bestimmte gegenkulturelle Männlichkeitsvorstellungen bezüglich der schulischen Ordnung sichtbar: Die Raum- und Dingnutzung von Paul, der den kompletten Klassenraum zur Essensverteilung nutzt und die Raumnutzung der Mitschüler_innen in diesem Moment bestimmt, sowie Patrick und Simon, die die höchsten autoritätsbehafteten Dinge des Klassenraums, Stuhl und Pult der Lehrkraft, einnehmen, verweisen auf die Aneignung und in Simons Pose des Schneidersitzes auf die parodistische Vereinnahmung pädagogisch-autoritativer Güter durch die praktizierte Grenzüberschreitung als männlich konnotierte symbolische wie räumlich-materielle Autoritätserlangung (Willis 1977). Simons *Performance* dient dabei zwei Zielen: Er kann die Patrick zuvor aberkannte Aufmerksamkeit, damit aber auch den auf ihm lastenden Druck über die räumlich übersteigerte Sitzposition in Verbindung mit einer gestisch und mimisch überspitzten Darstellungsform des Puddingessens zurückgewinnen. Die Form der mimischen Werbespotdarstellung verrückt somit die Aufmerksamkeit weg von einer wettkämpferisch konnotierten Herausforderung hin zu einer parodistischen Aufführung, die Simon aufgrund seiner als lustig aufgefassten Gestik und Mimik Anerkennung bringt. Nahrung verhilft somit in Verbindung mit Dingen und Räumlichkeiten performativ zu Autorität in Klasse 9. In Klasse 5 fällt hingegen die graduell niedrigere *Performance* in Essenspraktiken von Schülerinnen auf: Ronja, Julia und Karlotta zelebrieren das Mittagessen als gemeinsame Tätigkeit; sie essen langsam und verweilen über die Pflichtzeit hinaus am Mittagstisch. In dieser Abgrenzung zu ihren Mitschüler_innen dient ihnen der Beistelltisch, welcher sich durch Höhe und Größe vom eigentlichen Mittagstisch abgrenzt, als eigener Bereich, den sie trotz Mahnung durch Lehrkraft Miriam weiterhin als exklusive Raumposition nutzen, ohne dabei von Schüler_innen große Aufmerksamkeit zu erlangen.

In Klasse 5 sind Essenspraktiken in Verbindung mit Doing Authority zudem seitens Erwachsener vorzufinden: So hebt Lernbegleiter Jonas durch die Anweisung des Zusammenrückens und das Einrücken des fehlenden Stuhls die Exklusion von Julius in Form der (re)integrativen Maßnahme auf.[5] In der Bezeichnung selbst und der Praktik des Restefestmahls erfolgt durch Miriam zudem die Aufhebung der vormaligen Exklusion zweier Schüler_innen durch Doing Authority. Die Generationendifferenz, dem pädagogischen Verhältnis innerhalb der Schule eingeschrieben und verwoben mit pädagogischen Autoritätsanrufungen im Lehrkraft-Schüler_in-Verhältnis, führt zudem zu einer Versorgungs- und Fürsorgearbeit der Lehrkraft Vanessa, die die Einhaltung der schulischen Verteilungslogik der Speisen anmahnt und die Schüssel von Mensabediensteten auffüllen lässt. Das Aufführen der Generationen- und Professionsdifferenz wird schließlich erfolgreich im Verhältnis zu Schüler_innen und Mensabediensteten als Doing Authority ausgeführt, wobei die Fürsorgearbeit der Ernährung als weiblich markierte erscheint. Doing (Gendered) Authority ist in Klasse 5 somit Teil von Essenspraktiken, die zur Ausführung eines inklusiv angedachten schulischen Mittagessens und schließlich zur Aufrechterhaltung schulischer Ordnung führen, in Miriams Ermahnung des nicht zu langsamen Essens an drei Schülerinnen und das Beenden der Mahlzeit zum Tragen kommend.

5 Zur Problematik unkritischer Integrationsforschung als Inklusionsforschung und der Umgestaltung von Schulstrukturen hin zu einer integrativen Beschulung unter dem Label der Inklusion siehe Merl (2019: 49ff.).

5 Fazit

Die erfolgte intersektionale Analyse von Essenspraktiken innerhalb eines inklusiven Schulsettings zeigt Doing-Prozesse situativer Aushandlungen in einem Feld auf, das sich selbst als inklusiv versteht. Das vorliegende Schulnarrativ von gelebter Inklusion als Anerkennung der heterogenen Schüler_innenschaft und durch ein barrierefreies Schulgebäude betont die Gleichbehandlung der Schüler_innen. Deren ungleiche Ausgangslagen werden auf körperlich-motorische sowie kulturelle, sprachliche Unterschiede zurückgeführt. Innerhalb dieses Inklusionskonzepts hebt die Schule selbst die Förderung des Sozialklimas durch das gemeinsame Mittagessen hervor. Die Analyse der Essenspraktiken zeigt hingegen, wie diese strukturell egalitär angelegte Gleichbehandlung durchaus situativ unterschiedlich ausgehandelt und bearbeitet wird, sodass Momente der Inklusion wie Exklusion während des Mittagessens alltäglich sind. Die strukturelle Gleichbehandlung ungleicher Schüler_innen ist somit ständiger Verdeckung, Reproduktion und Bearbeitung von Exklusionsmomenten anhand der Praktiken Teilnehmender ausgesetzt. Die anmutende Gerechtigkeit solcher Gleichbehandlung fungiert letztlich als *verborgener Mechanismus der Macht* (Bourdieu 1992) und begünstigt soziale Differenzierungen entlang des familiären Milieus und binärer Geschlechtergrenzen: Der Anspruch auf Gleichbehandlung der Schüler_innen am und durch den schulischen Mittagstisch lässt feine Unterschiede nicht verschwinden, vielmehr verändert sich der Komplexitätsgrad ihrer Reproduktion wie des Widerstands gegen diese (Bourdieu 1987). Die intersektionale Analyseperspektive lässt erkennen, wie bestimmte Ungleichheitsdimensionen im analysierten Feld explizit zur Bearbeitung hervorgehoben werden, während andere der impliziten (Nicht-)Bearbeitung, situativen Bedingungen und lokalen Logiken geschuldet, unterliegen: Schüler_innen wie Fachkräfte nutzen vorhandene materielle Dimensionen von Raum und Dingen für ex- wie inkludierende Essenspraktiken und agieren innerhalb, mit und gegen bestimmte Ungleichheitsdimensionen. Diese sind eingebettet in schul- und klassenspezifische Wertesysteme und Strukturen des Mittagessens. Aus intersektionaler Analyseperspektive verlangt die Auswertung des Materials den Einbezug feldspezifischen Hintergrundwissens, denn gerade jenes lässt die Analyse von Praktiken in ihrer Verflechtung von feldspezifisch tabuisierten Ungleichheitsdimensionen wie die der sozioökonomischen Herkunft zu.

Diese theoretischen wie methodologischen Rückschlüsse geben erstens Anlass, die vorliegende ethnografische Forschung um weiteres Feldmaterial bezüglich schulischer Normen und informeller Regelungen zu erweitern, um solche Essenspraktiken als routinisierte und womöglich von bestimmten Schüler_innen ausgeführte aufzuzeigen. Zweitens verweisen sie auf die notwendige Intensivierung intersektionaler Forschungen inklusiver Bildungseinrichtungen, um schließlich Prozesse von Ex- und Inklusion in ihrer Verwobenheit von strukturellen Bedingungen und individuellen Praktiken der Bearbeitung aufzuzeigen. Dies verweist auf notwendige bildungspraktische wie -politische Modifizierungen schulischer Maßnahmen, um gelebter Inklusion im Schulleben gerecht zu werden, sowie auf die Reziprozität erziehungswissenschaftlicher Forschung zum Praxisfeld Schule und zu bildungspolitischen Diskursen. Schließlich geben die festgestellten vergeschlechtlichten Essenspraktiken der Schüler_innen und die weiblich markierte Fürsorgearbeit von Ernährung durch Schulpersonal der Frauen- und Geschlechterfor-

schung Anlass, sich dem Setting Ganztagsschule und dortigen Möglichkeitsräumen von Geschlechtersozialisation verstärkt zuzuwenden.

Literaturverzeichnis

Audehm, Kathrin (2007). *Erziehung bei Tisch. Zur sozialen Magie eines Familienrituals.* Bielefeld: transcript.

Bilstein, Johannes (2016). Zur Imaginationsgeschichte männlicher Alimentation. Sozialisierungen am Mittagstisch. In Birgit Althans & Johannes Bilstein (Hrsg.), *Essen – Bildung – Konsum* (S. 91–111). Wiesbaden: Springer VS.

Bourdieu, Pierre (1987). *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft.* Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Bourdieu, Pierre (1992). *Die verborgenen Mechanismen der Macht*. Hamburg: VSA.

Budde, Jürgen (2014). Differenz beobachten? In Anja Tervooren, Nicolas Engel, Michael Göhlich, Ingrid Miethe & Sabine Reh (Hrsg.), *Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern. Internationale Entwicklungen erziehungswissenschaftlicher Forschung* (S. 133–148). Bielefeld: transcript.

Butler, Judith (1991). *Das Unbehagen der Geschlechter*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Charmaz, Kathy (2006). *Constructing grounded theory. A practical guide through qualitative analysis*. London: Sage.

Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) (2017). *Inklusion: Bedeutung und Aufgabe für die Erziehungswissenschaft. Stellungnahme der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft.* Zugriff am 07. Juli 2020 unter www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Stellungnahmen/2017.01_Inklusion_Stellungnahme.pdf.

Glaser, Barney G. (1978). *Theoretical Sensitivity: Advances in the Methodology of Grounded Theory.* San Francisco: University Press.

Kampshoff, Marita (2000). Doing gender und doing pupil – erste Annäherungen an einen komplexen Zusammenhang. In Doris Lemmermöhle, Dietlind Fischer, Dorle Klika & Anne Schlüter (Hrsg.), *Lesarten des Geschlechts. Zur De-Konstruktionsdebatte in der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung* (S. 189–204). Opladen: Leske + Budrich.

Kelle, Helga (2016). Herausforderungen ethnographischer Forschung zu Pädagogik und Geschlecht. Perspektiven auf Methodologien. In Ulrike Graff, Katja Kolodzig & Nikolas Johann (Hrsg.), *Ethnographie* – Pädagogik – *Geschlecht. Projekte und Perspektiven aus der Kindheits- und Jugendforschung* (S. 3–15). Wiesbaden: Springer VS.

Kelly, Natasha A. (2019). *Schwarzer Feminismus. Grundlagentexte*. Münster: Unrast.

Merl, Thorsten (2019). *un/genügend fähig. Zur Herstellung von Differenz im Unterricht inklusiver Schulen*. Kempten: Klinkhardt.

Niedersächsisches Kultusministerium (NSchG) (2018). *Niedersächsisches Schulgesetz 2018*. Zugriff am 07. Juli 2020 unter https://www.mk.niedersachsen.de/startseite/service/rechts_und_verwaltungsvorschriften/niedersaechsisches_schulgesetz/das-niedersaechsische-schulgesetz-6520.html.

Riegel, Christine (2016). *Bildung – Intersektionalität – Othering. Pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen*. Bielefeld: transcript.

Schatzki, Theodore (1996). *Social Practices – A Wittgensteinian Approach to Human Activity and the Social*. Cambridge: University Press.

Schütz, Anna & Breuer, Anne (2013). Familialisierung und Professionalisierung. Ein ganztagsschulisches Entwicklungsproblem? *Zeitschrift für Grundschulforschung. Bildung im Elementar- und Primarbereich, 6*(2), 24–37.

Tervooren, Anja (2016). Inklusion – (k)ein Thema für die Peerforschung? In Sina-Mareen Köhler, Heinz-Hermann Krüger & Nicolle Pfaff (Hrsg.), *Handbuch Peerforschung* (S. 561–576). Opladen: Verlag Barbara Budrich.

Willis, Paul (1977). *Learning to Labour. How Working Class Kids Get Working Class Jobs.* Westmead/Farnborough: Saxon House.

Wulf, Christoph & Zirfas, Jörg (Hrsg.). (2014). *Handbuch Pädagogische Anthropologie.* Wiesbaden: Springer VS.

Zur Person

Jessica Schülein, M. A., wissenschaftliche Mitarbeiterin, Universität zu Köln. Arbeitsschwerpunkte: qualitative Sozialisations- und Geschlechterforschung, Materialität von Erziehung und Bildung, intersektionale Analysen von Geschlecht.
E-Mail: jessica.schuelein@uni-koeln.de