

University of Applied Sciences

HOCHSCHULE
EMDEN•LEER

Fachbereich Soziale Arbeit und Gesundheit

U. Beyer-Henneberger, B. Engelberts, J. Hartmann,
M. Stummbaum (Hrsg.)

Bildung braucht Räume:

Essensräume in Kitas und Schulen gestalten.

Arbeitsgemeinschaft Pädagogik und Architektur

nifbe Niedersächsisches Institut
für frühkindliche Bildung und Entwicklung

**OSTFRIESISCHE
LANDSCHAFT**

University of Applied Sciences
HOCHSCHULE
EMDEN•LEER

Diakonie
der Evangelisch-
reformierten Kirche



Schriftenreihe der Hochschule Emden/Leer, Band 17

U. Beyer-Henneberger, B. Engelberts, J. Hartmann,
M. Stummbaum (Hrsg.)

Bildung braucht Räume:

Essensräume in Kitas und Schulen gestalten.

Schriftenreihe der Hochschule Emden/Leer, Band 17

Verlag: Hochschule Emden/Leer
Druckerei: VON DER SEE, Emden
Buchbinderei: VON DER SEE, Emden

© 2015
Hochschule Emden/Leer
Constantiaplatz 4
26723 Emden
E-Mail: bibliothek.emden@hs-emden-leer.de

ISBN 978-3-944262-07-9

Vorwort der Herausgeber/innen	1
Birte Engelberts	6
Essensraumgestaltung in Kindertages- einrichtungen unter Berücksichtigung ent- wicklungsbedingter und bedürfnis- orientierter Aspekte	
Jenna Hartmann	18
Essensräume und -kulturen in der Schule „Schmeckt das – oder ist das gesund...?“	
Detlev Lindau-Bank	27
Doing Schulmensa Plädoyer für einen pädagogischen Raum	
Ute Beyer-Henneberger	44
Zwischen Etikette und Ritual Tischkultur und Atmosphäre als (religions-) pädagogische Herausforderung in Kitas und Schulen	
Rico Mecklenburg	68
Grußwort	
Christine Meyer	70
Esskultur und (sozial)pädagogische Dimensionen Konsequenzen für Kindergarten und Schule	

Dirk E. Haas **108**

„Mensa Plus“
Essens- und Kommunikationsbereiche in
zeitgemäßen Schulen

Martin Stummbaum **136**

Essensräume
Überfällige Herausforderungen und chan-
cenreiche Perspektiven für Kindertages-
einrichtungen und Schulen

Birte Engelberts **150**

Essensräume in Kitas und Schulen der
Zukunft oder Zukunftsperspektiven von
Essensräumen in Kitas und Schulen

Anhang **158**

IGS Aurich-West

Inhalte und Ziele der ernährungsbildenden
„Themenwoche Ernährung“ an der
Integrierten Gesamtschule Aurich-West

Autor/innen und Herausgeber/innen

Vorwort der Herausgeber/innen

Die vorliegende Publikation „Essensräume in Kitas und Schulen gestalten“ ist die zweite Veröffentlichung aus der Reihe „Bildung braucht Räume“. Beide Publikationen basieren auf Tagungen, die im Dezember 2013 bzw. 2014 im Forum der Ostfriesischen Landschaft in Aurich von der Arbeitsgemeinschaft für Pädagogik und Architektur veranstaltet wurden.

Zielsetzungen der Arbeitsgemeinschaft für Pädagogik und Architektur sind:

die Sensibilität für die Zusammenhänge von Pädagogik und Architektur zu schärfen und den Raum als dritten Pädagogen im Alltag von Kindertageseinrichtungen und Schulen in den Blick zu bekommen und zu behalten,

theoretische wie praktische Impulse zu konkreten Architektur wie Pädagogik berührenden Fragestellungen zu entwickeln,

einen interdisziplinären Austausch zu ermöglichen und so gute Lösungen für die anstehenden Problemlagen zu erschließen,

gelungene Projekte etwa des Um- und Neubaus von Schulen und Kindertagesstätten einer breiten Öffentlichkeit vorzustellen,

einen Beitrag zur lern- und lebensförderlichen Gestaltung von Bildungsräumen zu leisten.

Die folgenden Organisationen haben sich für die Realisierung dieser Zielsetzungen in der Arbeitsgemeinschaft für Pädagogik und Architektur zusammengeschlossen und werden durch die nachfolgend genannten Personen vertreten:

Arbeitsstelle für evangelische Religionspädagogik Ostfriesland

Ute Beyer-Henneberger, Geschäftsführerin

Diakonie der Evangelisch-reformierten Kirche

Birte Engelberts, Fachberaterin für Kindertagesstätten

Hochschule Emden-Leer/Fachbereich Soziale Arbeit und Gesundheit

Martin Stummbaum, Prof. Dr., Professor für Soziale Arbeit im Gesundheitsbereich

**Niedersächsisches Institut für frühkindliche
Bildung und Entwicklung/Regionalnetzwerk
Nord-West**

Jenna Hartmann, Pädagogische Netzwerkma-
nagerin

Ostfriesische Landschaft

Birgitta Kasper-Heuermann, Dr., Leiterin des
Regionalen Pädagogischen Zentrums

Essensräume haben für Kitas und Schulen eine zwei-
fache Bedeutung. Als Lebensräume können sie die
Grundlagen dafür bilden, dass sich Essen nicht auf
die bloße Nahrungsaufnahme bzw. Verpflegung von
Kindern und Jugendlichen reduziert. Als Bildungs-
räume können sie des Weiteren synergetische Vor-
aussetzungen für eine nachhaltige Ernährungs- und
Verbraucherbildung in Kitas und Schulen schaffen.
Die vorliegende Publikation möchte Bedingungen,
Möglichkeiten und Perspektiven von Essensräumen
als Bildungs- und Lebensraum in Kitas und Schulen
vorstellen und diskutieren.

Im Zentrum der Publikation stehen Beiträge zu der
von der Arbeitsgemeinschaft für Pädagogik und Ar-
chitektur veranstalteten Tagung „Essen – Kultur –
Räume“. Diese Tagung fand mit über 100 Teilneh-
mer/innen am 04. Dezember 2014 im Forum der
Ostfriesischen Landschaft in Aurich statt. In den zu-
rückliegenden Monaten wurden diese Tagungsbei-

träge um weitere Beiträge ergänzt, um die Zusammenhänge von Pädagogik und Architektur am Beispiel der Essensräume in Kitas und Schulen auch für Leser/innen, die nicht an der Tagung teilnehmen konnten, verständlich und zusammenhängend vermitteln zu können.

Die Publikation untergliedert sich in drei Kapitel und einen Anhang, in dem die **IGS Aurich-West** auszugsweise über Ihre Tagungsposterpräsentation zur von der Niedersächsischen Umweltstiftung „Bingo“ prämierten Themenwoche „Gesunde und nachhaltige Ernährung“ informiert.

Das erste Kapitel stellt eine Ergänzung und Einführung der Tagungsinhalte dar. Die Beiträge von **Birte Engelberts**, **Jenna Hartmann**, **Detlev Lindau-Bank** und **Ute Beyer-Henneberger** beleuchten aus unterschiedlichen Blickrichtungen das Essen in Kitas und Schulen und verdeutlichen unisono die große Bedeutsamkeit und Perspektivität einer pädagogischen Architektur bzw. einer architektonischen Pädagogik für das Essen in Kitas und Schulen.

In das zweite Kapitel führt das Tagungsgrußwort von **Rico Mecklenburg** ein. Anschließend folgen die Beiträge der beiden Hauptreferent/innen der Tagung **Christine Meyer** und **Dirk E. Haas**.

Im dritten Kapitel geben **Martin Stummbaum**, dessen Beitrag auf seiner Tagungsposterpräsentation basiert, und **Birte Engelberts** einen zusammenfassenden Ausblick einer pädagogischen Architektur bzw. architektonischen Pädagogik für die (essensbezogene) Raumgestaltung in Kitas und Schulen.

Birte Engelberts

Essensraumgestaltung in Kindertageseinrichtungen unter Berücksichtigung entwicklungsbedingter und bedürfnisorientierter Aspekte

Die Lebenswelten von Kindern und ihren Familien haben sich in den letzten Jahrzehnten stark gewandelt. Gilt die Familie nach wie vor als ein erster und wichtiger Ort der Sozialisation, so erlebt ein Kleinkind von heute oft keine reine „Familienkindheit“ mehr, in der es in den ersten Jahren überwiegend von familiären Bezugspersonen, wie beispielsweise der Mutter oder Großmutter, betreut wird. Kindheit und Jugend spielen sich heute an anderen Orten ab als noch vor einem Jahrzehnt. Zur Selbstverständlichkeit des Aufwachsens gehört es mittlerweile, dass Kinder schon vor dem dritten Lebensjahr im institutionellen Setting betreut werden, geprägt durch pädagogische Planung, Gestaltung und Inszenierung der eigenen kindlichen Lebenswelten (vgl. BMFSFJ 2013: 37ff.).

Das Zusammenspiel zwischen Familie, Staat und Zivilgesellschaft hat sich in den letzten Jahrzehnten stark gewandelt. Der 14. Kinder- und Jugendhilfebericht (2013) stellt dabei als Hauptthese auf, dass

zahlreiche Prozesse des Aufwachsens, die früher ausschließlich im privaten, unregulierten Nahraum der Familien abliefen, aktuell verstärkt außerhalb des familialen Nahraums stattfinden. Daraus ergibt sich eine Zunahme der öffentlichen Verantwortung. Staatliche bzw. öffentliche Institutionen oder Akteurinnen und Akteure der Zivilgesellschaft ergänzen und erweitern die familiäre Verantwortung durch eine zuverlässige Angebotsstruktur. Die heutige Kinder- und Jugendhilfe unterscheidet sich erheblich von der Kinder- und Jugendhilfe des letzten Jahrhunderts. Eine verstärkte öffentliche Verantwortung für das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen zeigt sich beispielsweise in dem quantitativen Ausbau von Kindertageseinrichtungen und Ganztagschulen. Es ist zu beobachten, dass die Betreuungsumfänge zunehmen, ganztägige sowie flexible Betreuungsmodelle in den letzten Jahren immer stärker genutzt werden und die Angebote mittlerweile zur gesellschaftlichen Normalität zählen (vgl. ebd.: 37ff.).

In der UN-Kinderrechtskonvention ist das „Recht des Kindes auf das erreichbare Höchstmaß an Gesundheit“ aufgeführt. Kindergesundheit hängt grundlegend von den Lebens- und Entwicklungsbedingungen ab und Ernährung nimmt dabei einen wichtigen Stellenwert ein (vgl. Arens-Azevedo, Pfannes, Tecklenburg 2014: 10).

In Deutschland essen täglich fast zwei Millionen Kinder in einer Kindertageseinrichtung zu Mittag (vgl. ebd.: 5). In der modernen arbeitsteiligen Ge-

sellschaft sind Familien dringend auf ergänzende öffentliche Angebote zur Betreuung und Förderung ihrer Kinder angewiesen (vgl. BMFSFJ 2013: 6). Hierauf ging auch DJI Direktor Prof. Dr. Thomas Rauschenbach beim Auftakt der Jahresveranstaltung des Deutschen Jugendinstituts im November 2015 ein. Er erläuterte die veränderten Koordinaten des Aufwachsens von Kindern und verwies auf eine zunehmende Verlagerung der Betreuungsaufgabe in die öffentlichen Institutionen (vgl. Rauschenbach 2015). „Während noch 1960 lediglich 15 Prozent der Kinder in der Kita betreut wurden, stieg dieser Anteil bis 2015 auf 71 Prozent. Das durchschnittliche Eintrittsalter lag dabei in Ostdeutschland bei 1,9 Jahren und in Westdeutschland bei 2,7 Jahren“ (ebd.). Rauschenbach (2015) sprach von der Kita-Kindheit als neue Normalität und unterstrich dabei, dass in der heutigen Zeit die Kinder im Durchschnitt mehr Zeit täglich in einer Kindertageseinrichtung verbringen als in einer Grundschule. Kindergartenkinder im Westen verbringen durchschnittlich bis zu 35 Wochenstunden in einer Kindertagesstätte und im Osten sogar durchschnittlich 42 Wochenstunden (vgl. ebd.).

Der quantitative Aspekt des Ausbaus von Kindertagesstätten scheint gegenwärtig eine Investition in die Qualität zu erschweren. Dies macht sich beispielsweise an der Personaldecke, räumlichen Voraussetzungen, Arbeitsbedingungen des Fachpersonals, geringen Freistellungszeiten für Leitungsaufgaben

und Vorbereitungs- und Verfügungszeiten bemerkbar. Untersuchungen zur Qualität des außerfamilialen Betreuungssettings zeigen, dass hohe bis sehr hohe Qualitätswerte in den wenigsten Einrichtungen erreicht werden (vgl. BMFSFJ 2013: 41).

Da die Kinder in Deutschland durchschnittlich mehr als sechs Stunden täglich in einer Kindertageseinrichtung verbringen, dies gilt auch für Kinder vor dem dritten Lebensjahr, nehmen sie in der Regel zwei bis drei Mahlzeiten am Tag in der Kindertageseinrichtung zu sich. „Ernährungskonzepte“ in den Einrichtungen gelten mittlerweile als ein bedeutendes Qualitätsmerkmal. Die Verpflegungssituation in Kindertagesstätten gestaltet sich jedoch in den Einrichtungen sehr unterschiedlich, sowohl, was die Qualität der Nahrung betrifft, als auch, was die Qualität der Essensräume betrifft. Hier stellt sich die Frage nach wichtigen Qualitätsmerkmalen. Die pädagogische Qualität, welche als eine komplexe Thematik zu verstehen ist, sollte trotz finanzieller Engpässe oder fehlender Fachkräfte nicht an den Rand gedrängt werden. Der Raum gilt als ein wichtiger „pädagogischer Akteur“. Auf dieser Erkenntnis basieren neue Baustile, die auf Offenheit im Inneren Wert legen. Häufig stehen bürokratische Hürden bei der Neugründung oder beim Aus- und Umbau dem im Wege und verhindern eine qualitativ hochwertige Neukonzeptionierung der Raumgestaltung (vgl. ebd.: 402).

Zu wichtigen Qualitätsmerkmalen der Raumgestaltung von Essensräumen in Kindertagesstätten finden wir in den derzeitigen Veröffentlichungen bisher wenig, ebenso wie über die Verpflegungs- und Ernährungssituation in Kindertageseinrichtungen. Die im Jahr 2000 veröffentlichten Ergebnisse der Kindertagesstätten-Ernährungs-Situationsstudie (KESS) können nicht mehr auf die aktuelle Situation übertragen werden, bedingt durch den rasanten Aus- und Umbau der frühkindlichen Bildungs- und Betreuungssysteme, der seitdem stattgefunden hat und immer noch andauert. Mit aktuelleren Studien zur Kita-Verpflegung verhält es sich ähnlich. In landesspezifischen Untersuchungen werden die Verpflegungssituationen in Kitas häufig spezifisch aus dem Blickwinkel von Ernährung und Gesundheit untersucht, ohne die Rahmenbedingungen zu berücksichtigen oder aber es werden ausschließlich nur die strukturellen und organisatorischen Abläufe in den Fokus der Untersuchungen genommen (vgl. Arens-Azevedo, Pfannes, Tecklenburg 2014: 10).

Auf einen erheblichen Handlungsbedarf weisen uns aktuelle bundesweite Querschnittsstudien hin, welche die Ernährung von Kindern und Jugendlichen allgemein in den Blick nehmen und ein generell bedenkliches Ernährungs- und Bewegungsverhalten von Kindern und Jugendlichen in unserer Gesellschaft aufzeigen.

Die jüngst erschienene Bertelsmann Studie (2014) zum Thema will Transparenz hinsichtlich des Status

quo der Kita-Verpflegung herstellen und damit die aktuelle Verpflegungs- und Ernährungssituation bekannt machen. Dies soll es ermöglichen, in einem weiteren Schritt konkrete Problemlagen aufzuzeigen und gegebenenfalls Weiterentwicklungsbedarfe der Kita-Verpflegung zu benennen (vgl. ebd.: 10). „Qualitativ hochwertiges Essen und Trinken in angenehmer Atmosphäre stärkt die Gesundheitsressourcen der Kinder und beeinflusst ihre körperliche, emotionale und geistige Entwicklung positiv“ (ebd.). Die Lebenswelt der Kindertageseinrichtung gilt als ein wichtiger Ort, um die Gesundheit und das Wohlbefinden der Kinder zu fördern. Dies geschieht nicht zuletzt durch regelmäßige, ausgewogene und gemeinsame Mahlzeiten (vgl. ebd.). Die Bereitstellung von Mahlzeiten weist ein hohes Maß an Homogenität auf. Das Angebotsspektrum der Mahlzeiten erstreckt sich über Frühstück, Mittagessen und Zwischenmahlzeiten. Bei den Mittagsmahlzeiten dominiert die Warmverpflegung, bei der die Speisen in einer externen Zentralküche zubereitet und vom jeweiligen Anbieter warm in die Einrichtung geliefert werden. Daneben bevorzugen andere Einrichtungen die Frisch- und Mischküche, in der alle Speisen vor Ort zubereitet werden oder eines der Tiefkühlkostsysteme. Zwischenmahlzeiten und das Frühstück werden in der Regel vor Ort frisch zubereitet oder von den Kindern direkt von Zuhause mitgebracht (vgl. ebd.: 14ff.).

Das Thema „Ernährung“ ist in der pädagogischen Konzeption von Kindertageseinrichtungen mittlerweile fest verankert und ein wichtiger Baustein in den Orientierungsleitlinien für Kindertagesstätten der einzelnen Länder.

Die durchgeführte Studie der Bertelsmann Stiftung (2014) zeigt, dass für einen Großteil der Kinder kein gesundheitsförderliches Mittagsangebot sichergestellt wird und dass die Rahmenbedingungen für die Bereitstellung von guter Verpflegung in vielen Kitas unzureichend sind (vgl. ebd.: 5).

Ebenso spiegelt die Studie die unzureichende Raumausstattung zur Einnahme von Mahlzeiten wider. In über 70% der Kindertageseinrichtungen wird die Mittagsmahlzeit im Gruppenraum eingenommen. Dies geht häufig einher mit einem zusätzlichen organisatorischen Aufwand, da der Gruppenraum zur Einnahme der Mahlzeit aufgeräumt bzw. hergerichtet werden muss. Nur knapp über 20% der Einrichtungen verfügen über einen extra Speiseraum, in dem ein Mittagessen ermöglicht wird. Je nachdem, wie die Ausgabe der Mahlzeiten organisiert wird, kann dies unter Umständen die Entstehung einer angenehmen, ruhigen Essensatmosphäre erschweren. Bevorzugt wird bei der Ausgabe der Speisen das sogenannte „Schüsselsystem“, bei welchem die Speisen in Behältnissen angerichtet und auf den Tischen verteilt werden. Alternativ bieten einige die Speisen an einem Buffet mit Wärmewa-

gen in einem extra Speiseraum für die Kinder an (vgl. ebd.: 18).

Es kommt sogar in wenigen Kindertageseinrichtungen vor, dass die Kinder in Eingangsbereich und Durchgangsbereichen die Mahlzeiten zu sich nehmen und dabei nicht selten gestört werden, entweder vom pädagogischen Fachpersonal, das in angrenzende Räume muss, oder von anderen Kindern, die etwas aus der Garderobe holen müssen, oder gar von Eltern, die ihre Kinder abholen möchten.

Ein weiteres, auch eher seltenes Modell stellt die Kooperation von Kindertageseinrichtungen mit anliegenden Schulen, Vereinen oder Institutionen dar, welches die Kinder dazu auffordert, zur Einnahme der Mittagsmahlzeit das Gebäude zu wechseln.

Nur wenige Einrichtungen verfügen über einen extra Speiseraum, der es den Kindern ermöglicht, selbst zu entscheiden, wann, wie lange und mit wem sie frühstücken oder auch zu Mittag essen wollen. Ein Raum, in dem für Kinder alle Größen Tische und Stühle vorhanden sind und in dem das Besteck sich in kindgerechter Höhe befindet, sodass die Tische von den Kindern eigenständig gedeckt und auch wieder abgedeckt werden können.

Raumvorgaben sollten sich nicht nur auf die Mindestgröße von Gruppenräumen und die Quadratmeterberechnung pro Kleinkind beziehen, sondern auch die Bildungsfelder wie Körper und Gesundheit, Kognition und Sprache, Wahrnehmen, Entdecken,

Forschen und Soziale Erfahrungen berücksichtigen (vgl. Bensel & Haug-Schnabel 2012).

Essensräumen kommt dabei noch einmal eine besondere Bedeutung zu:

Den Kindern geht es wie Erwachsenen. Sie essen ebenfalls gerne in angenehmer Atmosphäre, möchten sich ausreichend Zeit nehmen, um in einer angenehmen Lautstärke unter angenehmen Lichtverhältnissen sowie einer ansprechenden Wand- und Tischdekoration essen zu können.

Die Reggio-Pädagogik spricht von dem Raum als dritten Erzieher. Räume haben einen bedeutenden Einfluss auf den pädagogischen Handlungsalltag im institutionellen Setting. So lösen sie beispielsweise Gefühle aus, welche die Beziehungen zwischen den Menschen deutlich beeinflussen können und Faktoren für die Handlungs- und Erfahrungsspielräume der Kinder darstellen. Räume sollten so gestaltet sein, dass sie Entwicklungsprozesse von Kindern positiv unterstützen und deren Bedürfnissen gerecht werden (vgl. Wiebe 2011).

„Gute pädagogische Prozessqualität wird dabei meist in Abhängigkeit vom ‚Eisernen Dreieck der Strukturqualität‘, also von Fachkraft-Kind-Relation, Gruppengröße und Qualifikation des Personals gesehen und diskutiert. Raum und Ausstattungsstrukturen treten in der öffentlichen Diskussion noch häufig in den Hintergrund, obwohl wissenschaftliche Untersuchungen den Einfluss der Raumgröße auf die pädagogische Qualität in und auf die kindliche

Entwicklung belegen können und obwohl bei der Erarbeitung der konzeptionellen Grundlagen des nationalen Bildungsberichts vor wenigen Jahren Raumgestaltung ausdrücklich als eines der wichtigsten Qualitätskriterien neben dem Qualitätsindikator ‚Personalschlüssel‘ benannt wurde“ (Bensel & Haug-Schnabel 2012: 31 ff.).

Zum Thema „Gestaltung von Essensräumen im institutionellen Setting“ finden wir, wie schon erwähnt, in den aktuellen Veröffentlichungen derzeit sehr wenig. Die Bertelsmann Studie (2014) weist klar darauf hin. Es stellt sich die Frage, inwieweit das Wissen um die Wichtigkeit von (Essens-) Räumen bereits in der Bildungsdiskussion angekommen ist und sich in den Bildungsplänen der einzelnen Länder wiederfindet. In öffentlichen und politischen Diskussionen treten die Raum- und Ausstattungsstrukturen häufig in den Hintergrund, obwohl wissenschaftliche Untersuchungen unlängst den Einfluss der Raumgröße auf die pädagogische Qualität in Kindertageseinrichtungen belegen können. Auch bei der Erarbeitung der konzeptionellen Grundlagen des nationalen Bildungsberichts vor wenigen Jahren wurde das Thema „Raumgestaltung“ ausdrücklich als eines der wichtigsten Qualitätsmerkmale benannt. Raum gilt als ein eigenständiges Strukturqualitätsmerkmal (vgl. ebd: 32). „Mehr Raum führte laut der European Child Care Education Study (ECCE) und der nationalen Studie von Tietze und anderen zu einer höheren Prozessqualität in den untersuchten Einrichtungen

und damit folglich auch zu positiven Effekten auf kindliche Sozialkompetenz und Alltagsfertigkeiten von Kindern bis zum Alter von acht Jahren“ (ebd.: 32).

Die Gesetze und Verordnungen für die Kindertagesstätten-Bereiche beschreiben zwar die gesetzlich vorgeschriebenen Mindestansprüche, die erforderlich sind, um eine Betriebserlaubnis zu bekommen. Sie geben uns aber keine Auskunft über die tatsächlich vorhandene Raumqualität in den Einrichtungen vor Ort (vgl. ebd.: 33).

Räume haben einen entscheidenden Einfluss auf den pädagogischen Handlungsalltag in Kindertagesstätten und damit auf die Entwicklungs- und Entfaltungsmöglichkeiten der Kinder.

Kinder brauchen Ruhe- und Rückzugsmöglichkeiten nicht nur zum Schlafen und Ausruhen, sondern auch, um in Ruhe und in einer angenehmen Atmosphäre essen zu können.

Literatur

Arens-Azevedo, U./Pfannes, U./Tecklenburg, E. (2014): Is(s)t KiTa gut? Kita-Verpflegung in Deutschland: Status quo und Handlungsbedarfe. Gütersloh

Bensel, J./Haug-Schnabel, G. (2012): 16 Länder - 16 Raumvorgaben: Föderalismus als Chance oder Risiko?, In: Haug-Schnabel, G./Wehrmann, I. (Hrsg.) Raum braucht das Kind. Anregende Lebenswelten für Krippe und Kindergarten. Weimar/Berlin. S. 31-43

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Hrsg.) (2013): 14. Kinder- und Jugendbericht. Berlin

Wiebe, V. (2011): Grundlagen der Raumgestaltung für Kinder in den ersten drei Lebensjahren unter der Berücksichtigung entwicklungsbedingter und bedürfnisorientierter Aspekte. Kita-Fachtexte

Internetquellen:

<http://nifbe.de/info-service/aktuelles/904-veraenderte-kindheit-und-kita-2025>

Zugriff am 27.11.2015

Jenna Hartmann

Essensräume und -kulturen in der Schule

„Schmeckt das – oder ist das gesund...?“

Die Arbeitsgruppe Pädagogik und Architektur hat für die Fachtagung 2014 erneut eine Thematik aus dem Themenbereich Pädagogik und Architektur gewählt, welche von hoher Relevanz ist. Im Rahmen der Fachtagung ging es diesmal um die Frage, welche Räume und architektonischen Voraussetzungen es braucht, um gemeinsamem Essen in Schule und Kita „Raum“ zu geben.

Der vorliegende Beitrag fokussiert sich auf eine Einordnung der Thematik in den schulischen Kontext. Auf die Perspektive der Kindertagesstätten wurde im vorangegangenen Beitrag bereits eingegangen, wenngleich es immer Schnittmengen gibt, die ihre Gültigkeit für beide Einrichtungen besitzen.

Zunächst soll ein kurzer Überblick über die Ursachen gegeben werden, welche eine Auseinandersetzung mit dem Thema „Essen“ in der Schule notwendig machen. Im Untertitel heißt es: „Schmeckt das – oder ist das gesund...?“ Diese Frage macht

deutlich, welche Assoziationen mit den Begriffen Essen und Ernährung verbunden sind und spiegelt ein Spannungsfeld wider. Seine Ursachen liegen u. a. im gesellschaftlichen Kontext und sind eng verknüpft mit den Entwicklungen der vergangenen zwölf Jahre. Von 2003-2009 wurde das Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“ (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2003) initiiert, dessen erklärtes Ziel es war, eine Qualitätsverbesserung des Bildungssystems zu erreichen. Zu diesem Zweck wurden vier Milliarden Euro in die Haushalte eingestellt, die für den Auf- und Ausbau sowie die Weiterentwicklung von Ganztagschulen (vgl. ebd.: 3) eingesetzt werden sollten. Auf der Internetseite des Niedersächsischen Kultusministeriums ist zu lesen, dass die Landesregierung mit Beginn des Schuljahres 2014/2015 rund 260 Millionen Euro zusätzlich in die Ganztagschulen bis zum Ende der aktuellen Legislaturperiode investieren wird, mit der Absicht, Bildungsnachteile abzubauen und Chancengleichheit sowie bessere Vereinbarkeit von Familie und Beruf zu erreichen (vgl. ganztagschule-niedersachsen.de).

Die Erhöhung des Anteils von Ganztagschulen ist somit politisch gewollt und laut Statistischem Bundesamt nimmt dieser auch zu (vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2015: 4f.). Konstituierender Bestandteil von Ganztagschulen ist u.

a., dass für alle Schüler/innen an allen Tagen des Ganztags schulbetriebes ein Mittagessen bereitgestellt wird. Das stellt Schule vor ganz besondere architektonische Herausforderungen, aber auch vor neue pädagogische Fragen.

Bislang befasst(e) sich Schule in den westlichen Bundesländern vorwiegend mit dem Aspekt „Ernährung“ im Gegensatz zum „Essen“ – d. h., was ist gute, was weniger gute Ernährung und was dient der Gesunderhaltung? Diese Fragen sind hauptsächlich Bestandteil kurzer Unterrichtseinheiten bzw. des Faches Hauswirtschaft (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2006: 13ff.) und im letzteren Fall i. d. R. beschränkt auf Haupt-, Real-, bzw. Oberschulen. Schüler/innen sollen die Qualität ihrer eigenen Ernährung einschätzen lernen, verknüpft mit der praktischen Tätigkeit der Zubereitung. Gleichzeitig haftet dem Fach ein oft negatives Image an, als „Kochfach“ für leistungsschwächere Schüler/innen mit praktischen Elementen, jedoch ohne weiteren Bildungswert (vgl. Schlegel-Matthies 2008: 305).

Durch den Trend zur Ganztagschule ist Schule inzwischen nicht mehr nur Ort der Ernährungsbildung, sondern auch Ort des „Essens“. Laut einer bundesweiten Erhebung zur Qualität der Schulpflege in Deutschland durch die Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg (HAW), im Auftrag des Bundesministeriums für Ernährung und

Landwirtschaft, ist die Schule nach ihrem zu Hause der Ort, an dem Schüler/innen am häufigsten eine warme Mahlzeit zu sich nehmen (vgl. Bundesministerium für Ernährung und Landwirtschaft 2014: 38). Wie prägend die Erfahrung des Schulessens für eine ganze Generation sein kann, macht ein Titel der BILD-Zeitung deutlich, in dem es heißt: „Das legendäre DDR-Schulessen ist zurück – „Tote Oma“ gibt's jetzt in der Dose“ (Conrad 2015). Trotz populistischer Phrasierung lässt sich daraus ableiten, dass es sinnvoll ist, sich in der Phase der Erweiterung des Ganztags schulbetriebes darüber Gedanken zu machen, wie Essen in der Schule umgesetzt werden kann. Doch zuvor ein kurzer Überblick über den Status Quo der Schulverpflegung anhand der HAW-Erhebung (Bundesministerium für Ernährung und Landwirtschaft 2014: 7ff.).

Auf der Basis der erhobenen Daten kam die HAW zu dem Ergebnis, dass bei der Bewirtschaftungsform „die Fremdbewirtschaftung beziehungsweise eine Kombination aus Anlieferung durch den Anbieter und Ausgabe durch schuleigenes Personal am häufigsten vertreten“ (ebd.: 31) sind. Dementsprechend liegt bei den unterschiedlichen Küchentypen auch die Ausgabe-/Verteilerküche ganz vorne. Die Anzahl der Menüs schwankt zwar, am häufigsten werden jedoch zwei Menüs angeboten. Von den Schulen, die ein Mittagessen anbieten, stellen 89,2% einen Speiseraum zur Verfügung. Bezogen auf die Daten-

21

erhebung im Primarbereich lässt sich Folgendes festhalten: die Berufstätigkeit der Eltern zählt zu den häufigsten Gründen, weshalb die Schüler/innen mittags in der Schule essen. Befragt nach ihren Lieblingsgerichten, lagen Nudeln, Pizza, Pfannkuchen und Pommes auf den ersten vier Plätzen. Die vier unbeliebtesten Gerichte waren Spinat, Suppe, Fisch und Kartoffeln. Insgesamt wurde das Mittagessen an den befragten Grundschulen mit der Note 2,5 bewertet. Bei der Frage nach der Gesamtgestaltung des Essensraumes beurteilten die Schüler/innen diesen eher positiv, allerdings wurde die Geräuschkulisse „durchschnittlich eher schlecht beurteilt, ebenso wie die Gemütlichkeit [...]“ (Bundesministerium für Ernährung und Landwirtschaft 2014: 42).

Die HAW kommt abschließend zu dem Ergebnis, dass die Verpflegung in Schulen bereits auf einem guten Weg ist, es jedoch auch Punkte gibt, die noch verbesserungswürdig sind, wie z. B. die Angebotspalette und Raumaspekte. Wie könnte eine Zukunftsvision von Essen in der Schule also aussehen?

Die „richtige“ Antwort auf diese Frage zu geben, ist unmöglich, schließlich haben alle an der Schule beteiligten Personen unterschiedliche Vorstellungen davon, wie ein (Mittag-)Essen in der Schule aussehen und gestaltet werden sollte und unter Umständen ist es nicht möglich, allen Interessenlagen (Organisation, Kosten, Ambiente) gerecht zu werden.

Kompromisse zu schließen ist sicherlich notwendig. Doch der Fokus bei vielen Überlegungen liegt darauf, wie das Essen zeit- und kostensparend gestaltet und obendrein das „Leitkonzept der gesunden Ernährung“ (Rose 2012: 236) bei den Schüler/innen verankert werden kann. Gleichzeitig gilt, „[d]as für die Lebensführung grundlegende Kulturwissen und entsprechende Kulturtechniken [...] in der Schule“ (Schlegel-Matthies 2008: 313) zu vermitteln, unabhängig von Schulstufe, -form und Bildungsgängen. Dies schließt das kulturelle Wissen um Herkunft, Zusammensetzung, Verarbeitung und Zubereitung von Nahrungsmitteln ein (vgl. ebd.). Darin wird das Spannungsfeld zwischen „Ernährung“ und „Essen“ deutlich, von dem schon eingangs gesprochen wurde, zwischen dem „Sollen“ und dem „Sein“.

Lotte Rose (2012: 241) fasst es wie folgt zusammen: „So entsteht auch eine ungeahnte pädagogische Paradoxie. Das Schwinden des häuslichen Kochens in den Familien wird als Lernverlust für Kinder problematisiert und dennoch wird in der Schulverpflegung genau dieses fortgesetzt. Der Verfall der familialen Mahlzeitenrituale wird beklagt, gleichwohl wird in der Schule auch nicht gemeinsam an dieser praktischen Aufgabe gearbeitet. Ebenso werden Solidariitätsverluste bei der jungen Generation diagnostiziert, trotz alledem wird die Essensversorgung als soziale Handlung par excellence nicht den Schülerinnen und Schülern übergeben. Der Ausschluss der Schülerin-

23

nen und Schüler von Ernährungstätigkeiten mag aus der Perspektive einer effektiven öffentlichen Essensorganisation praktisch sein, doch werden hiermit jungen Menschen (über-)lebenspraktische Lerngelegenheiten vorenthalten. Im Grunde genommen bereitet die Schulverpflegung, so wie sie derzeit kultiviert ist, junge Menschen geradewegs auf die Rolle des von der Produktion abgekoppelten, ausschließlich konsumierenden und damit vollständig marktabhängigen und naiven Essers vor.“

Das Thema „Essen in der Schule“ ist eine aktuelle Entwicklung, die ganz sicher Herausforderungen birgt – aber eben auch Chancen. Wenn Schüler/innen ihr Essen in der Schule zu sich nehmen und gleichzeitig lernen sollen, wo die Nahrungsmittel herkommen, wie sie verarbeitet und zubereitet werden und was wichtige Bestandteile einer Tisch- und Essenskultur sind, muss dieser Lernprozess handlungsorientiert gestaltet werden. Es macht einen Unterschied, ob ich mir in einer Warteschlange Essen zuteilen lasse und dann von einem Tablett esse oder ob ich mich an einen gedeckten Tisch setze, mir mein Essen nehme und mit anderen teile. Dies setzt voraus, dass u. a. die Architektur und das Design des Raumes auf die Ansprüche seiner Nutzer/innen abgestimmt sind. Doch wenn alle Interessengruppen gehört werden, kann Schule auch beim Aspekt Essen architektonisch und pädagogisch zu einem kulturstiftenden Ort werden.

Literatur

Antoni-Komar, I. (Hrsg.) (2008): Ernährung, Kultur, Lebensqualität. Wege regionaler Nachhaltigkeit. Marburg

Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2003): Verwaltungsvereinbarung. Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“ 2003-2007. Berlin

http://www.bmbf.de/pubRD/20030512_verwaltungsvereinbarung_zukunft_bildung_und_betreuung.pdf
zuletzt geprüft am 02.03.2015

Bundesministerium für Ernährung und Landwirtschaft (Hrsg.) (2014): Bundeskongress Schulverpflegung 2014. Qualität der Schulverpflegung - Bundesweite Erhebung Ergebnispräsentation. Berlin

http://www.dgebw.de/images/uploads/arensazevedo_sv_2014.pdf
zuletzt geprüft am 02.03.2015

Conrad, A. (2015): Das legendäre Schulessen ist zurück. „Tote Oma“ gibt's jetzt in der Dose. In: Bild. 20.01.2015
<http://www.bild.de/regional/leipzig/essen/tote-oma-gibts-jetzt-in-der-dose-39402134.bild.html>

zuletzt geprüft am 02.03.2015

Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.) (2006): Kerncurriculum für die Grundschule Schuljahrgänge 1-4. Sachunterricht. Hannover

Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.) (2006): Kerncurriculum für die Oberschule. Hauswirtschaft. Hannover

Rose, L. (2012): Essen in der Schule. Kritische Anfragen und Entwicklungsperspektiven für eine sozialpädagogische Aneignung des Verpflegungsthemas. In: Soziale Passagen. Vol. 4 (2). S. 231–246

Schlegel-Matthies, K. (2008): Ernährungsbildung in Unterricht und Schulprofil. Essen und Trinken in der Schule - Bildungschance und Beitrag zu sozialer Gerechtigkeit. In: Antoni-Komar, I. (Hrsg.): Ernährung, Kultur, Lebensqualität. Wege regionaler Nachhaltigkeit. Marburg. S. 303–315

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister (KMK) der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.) (2015): Allgemein bildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland. Statistik 2009 bis 2013. Berlin

<http://www.kmk.org/statistik/schule/statistische-veroeffentlichungen/allgemein-bildende-schulen-in-ganztagsform.html>

zuletzt geprüft am 02.03.2015

Detlev Lindau-Bank

Doing Schulmensa

Plädoyer für einen pädagogischen Raum

Ob Schulspeisung oder Schulmensa, wenn Essen in der Schule zum Thema wird, dann geschieht es entweder in bewahrpädagogischer Absicht oder in didaktischer und mehr oder weniger versteckt belehrender Manier. Die Schulmensa als pädagogischer Raum jedoch wird nicht oder nur eingeschränkt thematisiert. Folgende Frage sei einleitend und provozierend gestellt: Was wäre, wenn Schüler/innen mit Lehrer/innen gemeinsam in die Schulmensa gehen und miteinander lernen und sich wohligh über die mal schlechten und mal guten Mahlzeiten beschweren, aber im Grunde genommen es genießen, gemeinsam zu essen. Grundlegend für diese Frage ist die raumtheoretische Vorstellung des „doing space“, die Räume verstehen als eine Kombination aus materiellen Ressourcen und der Art und Weise, wie Menschen den Raum wahrnehmen und ihm Bedeutung verleihen.

Doing space – raumtheoretische Betrachtungen

Ausgehend von der Grundannahme raumtheoretischer Diskurse, dass Räume nicht einfach unveränderlich vorhandene physische Architekturräume oder darin enthaltene, wahrgenommene Dinge und Merkmale sind, sondern kulturell konstituiert oder, wie Henri Lefebvre dies in seiner inzwischen klassischen Studie aus den 70ern formuliert, „produziert“ werden (Lefebvre 2006), sollen die sozialen Praxen, Handlungen und Interaktionen im Zusammenhang mit der Schulmensa als Raum in den Mittelpunkt gerückt werden. Die Schulmensa ist demnach als Voraussetzung und Resultat für eine bestimmte soziale Praxis zu bestimmen. Die soziale Praxis wäre schlicht mit Essen zu bezeichnen. Dies ist basal und nicht banal, wenn Essen als kulturelle und soziale Praxis verstanden wird, die über das physiologische Verständnis der Nahrungsaufnahme hinausgeht.

Lefebvre unterscheidet räumliche Praktiken von Repräsentationen des Raumes und Räumen der Repräsentation.

Die räumlichen Praktiken sind das Wahrnehmbare, die alltäglichen Routinen sowie die subjektiven Erfahrungen, die in dem Raum gesammelt werden können. In der Mensa wird eben nicht nur gegessen, sondern miteinander geredet und gestritten, Verabredungen werden getroffen, es wird einander geholfen und vieles mehr.

Die Repräsentationen des Raumes sind das Gedachte, die konzeptionellen Modellvorstellungen von Architektinnen und Architekten, Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern sowie Ernährungsexpertinnen und Ernährungsexperten, die sich in Plänen, Rechtsvorschriften, Regeln und geschaffenen materiellen Bedingungen (z. B. Ausgabemensa) manifestieren.

Der Repräsentationsraum ist das „Gelebte“, also der Raum, wie er von den Menschen gemeinsam genutzt oder nicht genutzt wird. So entsteht eine gemeinschaftliche Vorstellung des Raumes, in dem die im Raum befindlichen Dinge auch symbolisch genutzt werden und so eine kollektive Ordnung hervorbringen, in denen die Handlungen und Beziehungen bestimmte Bedeutungen und Wirkungen entfalten.

In diesem Dreischritt von Wahrnehmung, Konzeption und Leben des Raumes ist die Schulmensa ein Ort von sozialen Praxen und Verhältnissen, die dauerhaft konstituiert und reproduziert werden. Für den/die Pädagoge/-in ist also nicht der Raum selbst interessant, sondern, was darin alles geschehen kann, was verhindert wird, welche Normen und Richtschnüre das Handeln bestimmen, welche Menschen und Personen sich durchsetzen und welche Möglichkeiten für die pädagogische Begegnung und die Gestaltung von pädagogischen Situationen vorhanden sind. Insoweit kann die Schulmensa auch als Aushandlungsraum gesehen werden, ein Raum, in dem vieles gleichzeitig geschieht und durch die

räumliche Ordnung mehr oder weniger wichtig werden kann. Insbesondere kulturpragmatische Ansätze in der Raumtheorie betonen zwar diesen diskursiven Aspekt und messen der technischen Determiniertheit des Raumes geringere Bedeutung zu. Der Raum kann also ausgehandelt werden, was man als „doing space“ bezeichnen kann. In diesem Beitrag wird der Raum „Schulmensa“ in beiden Dimensionen gesehen, als konkreter und als symbolischer Raum.

Um zu bestimmen, was derzeit im Raum „Schulmensa“ im pädagogischen Sinne ausgehandelt wird, soll ein alltagstheoretisch gerahmter kritischer Blick auf die Schulverpflegung geworfen werden.

Die Schulmensa zwischen Bewahrpädagogik und Bildung

Ging es zum Beispiel in der Zeit nach dem 2. Weltkrieg noch um die Sicherstellung einer warmen Mahlzeit, spielt gegenwärtig Qualität des Essens, als Grundlage für die Zufriedenheit und Leistungsbereitschaft der Schüler/innen, eine tragende Rolle und wird Essen als Thema und Gegenstand in der Schule nach und nach aus dem Nebel des heimlichen Lehrplans immer stärker in das helle Licht des Curriculums und des schulischen Bildungsauftrags gerückt. Im Zentrum steht dabei nicht die alltägliche Verrichtung des Essens, sondern die Qualität der

Lebensmittel, die Zufriedenheit des Schülers/der Schülerin als Kunde/Kundin oder die Möglichkeiten der aufklärerischen Arbeit im Bereich Gesundheit, Prävention und Leistungsförderung. Stellvertretend für die postmoderne Schreibweise der bewahrpädagogischen Sicht auf das Essen in der Schule sei hier der Abschlussbericht einer bundesweiten Erhebung zur Qualität der Schulverpflegung zitiert:

„Anbieter, die das Verpflegungssystem der Warmverpflegung realisieren, sind besonders zu sensibilisieren und zwar zum einen im Hinblick auf die Organisation der Logistik, zum anderen im Hinblick auf geeignete Lebensmittel und die Einhaltung von Temperaturen. Es sollten optimierte Rezepturen zur Verfügung stehen, die problemlos in Großküchen umgesetzt werden können. Dabei ist besonderes Augenmerk auf empfindliches Gemüse zu richten. Anbieter sollten wissen, wie eine gesundheitsfördernde Ernährung umgesetzt werden kann. Auch hierzu braucht es entsprechende Fortbildungsangebote, die neben der Wissensvermittlung auch auf die Motivation abzielen, Gesundheitsförderung an Schulen aktiv zu unterstützen. [...] Die Lieblingsgerichte von Schüler/innen sollten von den Anbietern stärker berücksichtigt werden, sodass die Akzeptanz der Mahlzeiten steigt. Gegebenenfalls können Gerichte auch abgewandelt werden, um ernährungsphysiologischen Anforderungen gerecht zu werden. Über mehrere Klassen hinweg kann ein Wettbewerb zu

31

Lieblingsgerichten veranstaltet werden. Neue Gerichte sollten erst durch Testesser geprüft und bei Gefallen in den Speisenplan integriert werden“ (Arens-Azevedo 2015: 93).

Zahlreiche Initiativen und Studien tragen Daten, Fakten und Erkenntnisse zusammen, die zu hilfreichen Empfehlungen für Essensanbieter, Schulträger, Schulleitungen, Kollegien, Schüler/innen sowie deren Eltern führen. Das ernährungsphysiologische Wohl der Kinder und Jugendlichen ist entdeckt und wird entsprechend gefördert, die Schüler/innen werden betreut und die Ernährungserziehung wird in den Mittelpunkt der schulischen Bemühungen gestellt (vgl. Arens-Azevedo 2015: 84-95).

Auf der anderen Seite wird die Diskussion über die Qualität des Schulessens mit dem Anspruch der Ermöglichung und Förderung von Bildungsprozessen gesehen. Fraglich ist, ob immer Bildung gemeint ist oder doch nicht eher die Rede von Lern- oder Sozialisationsprozessen ist. Auch wenn hier nicht der Platz für eine feine Unterscheidung von Bildung, Lernen und Sozialisation ist, soll der Schulmensa als Raum mehr als nur eine funktionelle Bedeutung jenseits von verantwortungsvoller Sorge und bewusster Belehrung abgerungen werden. Im Folgenden wird versucht, aus einer alltagstheoretischen Perspektive einen weiteren Zugang zur Gestaltung der Aushandlungsprozesse rund um die Schulmen-

sa zu skizzieren.

Schon vor mehr als 20 Jahren forderte Pazzini eine systematische Reflexion der Bedeutung der Esskultur für das schulische Curriculum. Essen hat eine psycho-physische Bedeutung und ist mit typischen Prozessen, Verhaltensweisen und Themen (Zu- und Abnehmen, Völlerei, gesundes Essen, vegetarische Ernährung, Fleischkonsum,...) verknüpft und hat eine individuelle sinnliche Qualität, wenn es um Geschmack und Vorlieben geht (Pazzini 1995: 326).

Essen, im entwicklungs- und sozialisationstheoretischen Sinn, ist die Übernahme der in einer Gruppe je gültigen symbolischen Bedeutungen des Essens als eine Verkehrsform des Menschen und zum anderen die Herausbildung der individuellen Bedeutung des Essens für die jeweilige Triebbefriedigung des Einzelnen (vgl. Pazzini 1995).

Interessant ist, dass das Handlungsfeld „Essen und Ernährung“ in der Schule zumeist einer Erziehung im aufklärerischen Sinn verpflichtet ist und aus individueller Perspektive das einzelne Kind kultiviert und zivilisiert werden soll. Damit bestimmt Schule die gesellschaftliche Bedeutungsdimension von Essen und damit auch die symbolische Aufladung des Raumes „Schulmensa“ allein auf Gesundheit und Leistungsfähigkeit, also dem ökonomischen Aspekt der Vergesellschaftung.

In der gegenwärtigen Diskussion über Schulverpflegung bzw. die Qualität der Schulverpflegung wird der „Prozess der Zivilisation“, der zu einer Ästhetisierung der Esskultur führte, weiter modernisiert – anfänglich mit einer Vielzahl von zu erlernender Verhaltensweisen verknüpft, wie zum Beispiel die Benutzung des Bestecks, die Art zu Kauen und zu Schlucken. Alles in allem wurde, um es plakativ zu formulieren, das Tierische und Triebhafte zurückgedrängt, die Nahsinne wie Riechen, Schmecken und Tasten wurden beschränkt (Essen nicht anfassen etc.) und der Sehsinn wurde in den Vordergrund gestellt (Das Auge isst mit!). In einer Zeit, in der wir auch unseren Augen, geschweige denn unseren anderen Sinnen, nicht mehr trauen können, wird die wissenschaftliche Erkenntnisgewinnung wichtig. Das Essen muss nun ernährungsphysiologisch und wissenschaftlich nachgewiesen gesund und leistungsfördernd sein. Mit der gegenwärtigen Diskussion über gesundes Essen in der Schule wird aus sozialisationstheoretischer Perspektive das Thema Schulmensa nicht nur irgendwie erzieherisch wirksam, sondern in einer bestimmten Weise, die sich nahtlos an das Verständnis bewahrpädagogischer Konzeptionen anschließt.

Raum für individuelle Vorlieben, Geschmack, für ein hedonistisches Verständnis von Essen wird marginalisiert. Auch wenn die Schüler/innen gerne mal als Kundinnen und Kunden bezeichnet werden, deren

Bedürfnisse und Essensvorlieben ernst genommen werden sollen, ist hierin nicht die Lösung zu sehen. Raumtheoretisch ist dies eine Unmöglichkeit. Der Raum kann zwar viele Optionen gleichzeitig vorhalten, aber nicht alle denkbaren Möglichkeiten. Die Menschen nutzen nicht alle Optionen gleichzeitig, sondern nacheinander. In diesem Sinn halten die Schüler/innen eine unendliche Menge an Möglichkeiten vor, die der Raum als konkrete Ressource nicht bieten kann. Mit anderen Worten, die Schulmensa bleibt Schulmensa und kann nicht mal China-Restaurant, mal Schnellimbiss, mal veganes Restaurant und schon gar nicht alles gleichzeitig sein.

Ohne die Diskussion über qualitativ hochwertiges, bezahlbares und gesundes Essen in der Schule abwerten zu wollen, scheint mir es aus raumtheoretischer Sicht nicht sinnvoll, das Essen in den Mittelpunkt zu stellen, sondern die zwischenmenschlichen Begegnungen und die sozialen Praxen, die m. E. dann auch noch pädagogische Praxen sein sollten.

Es geht also um Essen in der Schule als Gemeinschaftsbildung (Geschäftessen, Kennenlernen, Feier, Agape etc.). Hier ist zunächst alltagstheoretisch der Raum im Verhältnis von Schul- und Wohnraum interessant. Mag das Prinzip der Wohnstubenpädagogik bei Pestalozzi auf den ersten Blick nur historische Bedeutung haben, ist doch die grundlegende Fragestellung immer noch bedeutsam und

muss immer wieder neu gestellt werden, wie Individuum und Gesellschaft zueinander kommen. Ein einfaches Nachahmen oder eine Übernahme des Privaten in den öffentlichen Raum ist nicht denkbar. Die gegenwärtige, postmoderne Wohnkultur wird überfrachtet mit Funktionen wie Erholung, Entspannung, Geborgenheit, Gemütlichkeit oder bezogen auf Essens- und Küchenräume mit Ansprüchen an Life-Style, gutes Kochen, kommunikativer Gemeinsamkeit. Auch wenn die Vielfalt der zu erfüllenden Funktionen widersprüchlich, die Funktionen oft nicht vereinbar sind und sich möglicherweise theoretischen Erklärungsversuchen entziehen, so haben sie doch etwas gemeinsam: die Abgrenzung zum öffentlichen Raum, den Ausdruck der eigenen Individualität und Persönlichkeit sowie die Kompensation der Belastungen durch die Arbeitssituation, komprimiert zusammengefasst in Konzepten der work-life-balance.

In der Schulmensa als Raum findet weder das eine, noch das andere statt, vielleicht ist es sogar unmöglich. Zum einen ist das Private und Familiäre im Sinne der Abgrenzung vom öffentlichen Raum in vielen räumlichen Konzeptionen der Schulmensa nicht wahrnehmbar oder im Sinne der Aneignung eines Raumes nur schwer auszuhandeln. Zum anderen fehlt der Raum zur individuellen Entfaltung, zum Ausleben der eigenen Persönlichkeit. Die Schulmensa in Zeiten der Individualisierung, die sich ins-

besondere im Alltäglichen wie dem Essen ausdrückt, steht vor einem Dilemma, wenn die Schulmensa nicht allein Ort der Versorgung sein will, sondern seinen Bildungsauftrag im Sinne der Gemeinschaftsbildung wahrnehmen will. Dieses Dilemma verweist auf die Notwendigkeit des Pädagogischen, das im Anschluss erörtert werden soll.

Doing Mensa – Raumtheoretische Zugänge zur Schulverpflegung

Die Mensa als pädagogischer Raum, betrachtet jenseits von Belehrung und Betreuung im Sinne von Bildung, soll pädagogische Begegnungen und Situationen ermöglichen. Dabei greift die Argumentationsfigur „Der Raum als dritter Pädagoge“ zu kurz:

„Soll der Raum einer Ganztagschule als dritter Pädagoge positiv wirken, reicht es nicht aus, eine Mensa, eine Sporthalle oder gar nur eine Ausgabeküche zur Verfügung zu stellen. In Abhängigkeit von der Altersstufe, vom Schulprofil sowie den räumlichen und sozialen Rahmenbedingungen nutzen Schüler/innen die Räumlichkeiten sehr unterschiedlich, beispielsweise zum Informieren, Experimentieren, Konzentrieren, Präsentieren, Kommunizieren oder zur Erholung. Die Konzeption und Gestaltung von Schul- und Freiräumen für verschiedene Aktivitäten in unterschiedlichen Phasen des Schultages gilt als Qualitätsmerkmal von Ganztagschulen.“ (Lenz 37)

2015: 5).

Soll der Raum tatsächlich pädagogisch wirken, dann müssen Erziehende, Zöglinge und Erziehungsprozess zusammenkommen. Damit wäre schon eine schwierige, in Schulen viele Diskussionen auslösende Frage elegant und einfach geklärt: Eine Schulmensa, in der die Lehrer/innen nicht essen, ist und wird niemals ein pädagogischer Raum. Hier müssen Lehrer/innen Verantwortung übernehmen, denn Verantwortungsübernahme ist die Voraussetzung und das Ziel von pädagogischen Prozessen. Hier sei als beliebiges und nicht systematisch ausgewähltes Beispiel die erzieherische Vorstellung von Martin Buber ausgeführt, weil er als Kern pädagogischer Bemühungen die ICH-DU-Beziehung versteht, die in Alltagssituationen Wirklichkeit wird. Die ist eine ernsthafte Beziehung, die auf durchaus konflikthafte Auseinandersetzungen basiert. Diese Vorstellung löst sicher auch berechtigte Vorbehalte aus. Haben Lehrer/innen denn nie frei? Müssen sie immer pädagogisch wirken? Im Buberschen Sinn ist es so. Die Form der Begegnung im erzieherischen Verhältnis oder Umfassung, wie er es ausdrückt, ist eine einseitige Umfassungserfahrung. Der/die Erzieher/in erfährt nicht das Erzogen-Werden durch den/die Schüler/in, die Umfassung geht von dem/der Erziehenden auf das Kind hin. Die erzieherische Umfassung ist dadurch gekennzeichnet, dass sie im Gegensatz zur Freundschaft oder Liebe nicht in voller

Gegenseitigkeit geschehen kann, sondern nur einseitig (Buber 2008).

Das heißt, der/die Lehrer/in ist bereit, immer für das Kind da zu sein, und der/die Schüler/in kann sich sicher sein, dass immer jemand für ihn/sie da ist, wann und wo immer er/sie ihn braucht. Der idealistische Anspruch wird relativiert durch die Betonung des Ich in der ICH-DU-Beziehung. Das meint, den anderen, also den/die Schüler/in in seiner Einzigartigkeit zu begreifen, ohne dabei die eigene Person, das Wissen um die eigene Einzigartigkeit, aus dem Auge zu verlieren. Hier steht nicht Bewahrung im Vordergrund, sondern Auseinandersetzung und Aushandlung.

Ist der Raum der dritte Pädagoge und der/die Lehrende der zweite, dann ist die pädagogische Situation der Dritte. Zunächst sei genannt, was eine pädagogische Situation im Raum „Schulmensa“ nicht ist. Dadurch, dass die Schulmensa als ein zusätzlicher außerunterrichtlicher Erfahrungs- und Lernraum verstanden wird, werden längst keine pädagogischen Situationen geschaffen, sondern Situationen didaktisiert, wenn nicht gar instrumentalisiert, um die Lernbereitschaft der Schüler/innen durch unmittelbare Begegnung mit bestimmten Unterrichtsinhalten in realeren Situationen zu steigern. Dies ist sicher auch pädagogisch wirksam und verfolgt erzieherische Intentionen durch intensivere und persönliche Aus-

einandersetzungen mit dem Gegenstand. Schüler/innen werden durch die eigenen Erfahrungen problemsichtiger gemacht und in ihrem verantwortungsvollen selbsttätigen Handeln gefördert. Dies stellt eine sinnvolle Ergänzung und Veranschaulichung des Unterrichts dar, ist aber nicht die Erstellung einer pädagogischen Situation.

Die pädagogische Situation ist eine zwischenmenschliche Begegnung mit zwei typischen Fragestellungen. Ist diese Situation gelingendes (Er-) Leben? Ermöglicht die Situation gelingendes Leben? Die Antwort muss jedes Mal neu gefunden werden, weil keine Situation der anderen gleicht. Die Einmaligkeit von Situationen ist die immanente Aufforderung zur Individualisierung bei gleichzeitiger Herstellung eines gemeinschaftlichen Verständnisses der Situation. Lehrer/innen müssen also immer neu entscheiden, fachlich, ethisch und persönlich verantwortungsvoll. Wer sich als Pädagoge/-in auf dieses Unterfangen einlässt, hat sicher viele Fragen zu beantworten, bezogen auf den Raum könnten vier Dimensionen interessant sein. Girmes schlägt dazu ein Polaritätsprofil vor (Girmes & Lindau-Bank 2002: 24-31), das hilft, die Qualität des Raumes zu bestimmen.

Zunächst ist die **Aufgabe des Raumes** zu klären. Die Schulmensa soll, wenn denn die vorhergehenden Erörterungen plausibel sind neben der Nah-

rungsversorgung, pädagogische Aufgaben erfüllen. Die Schulmensa soll Raum für Begegnungen zu Lehrer/innen und Mitschüler/innen jenseits der Unterrichtsbeziehungen sowie pädagogische Situationen ermöglichen.

Die **Atmosphäre im Raum** soll auf die Aufgabe ausgerichtet sein und die Beteiligten nicht einschränken oder bedrängen. Bezeichnet wird dies als Weiteraum und ist durch Merkmale gekennzeichnet wie „angenehm versus unangenehm, lösend versus anspannend, heiter versus ernst“ usw.

Das **Sozialklima im Raum** drückt die Stimmung aus, die von den Nutzer/innen „gelesen“ wird und kann zwischen den Merkmalen „ehrlich vs. unehrlich, freundlich vs. feindlich“ in unterschiedlicher Ausprägung wahrgenommen werden.

Der **reale Ort**, also der konkrete Ortsraum kann „gepflegt oder ungepflegt, gewohnt oder ungewohnt“ usw. sein.

Die **Tätigkeiten im Raum** bestimmen die Richtung und Dynamik eines Raumes und beeinflussen so die Qualität. Wer hat nicht schon einmal in einem Warteraum gesessen, durch den ständig andere Menschen gingen? Für alle Beteiligten bieten solche Räume nicht die richtige Dynamik. Die Wartenden werden in ihren Beschäftigungen (Lesen, bequem Sitzen) gestört und die Wartenden behindern die Passanten beim raschen Durchgehen. Im pädagogischen Sinne kann der Raum in Bezug auf die dort stattfindenden Tätigkeiten „anregend oder langwei-

lig, dynamisch oder statisch, schwingend oder starr“ sein.

Der angedeutete Kriterienkatalog zeigt, dass es nicht um eine funktionale Bestimmung geht, sondern um eine emotionale und wertbezogene Bestimmung, was eine Schulmensa ist. Das Essen in der Schulmensa sollte eben vollwertig sein.

Literatur

Arens-Azevedo, U. (2015): Qualität der Schulverpflegung. Ergebnisse der bundesweiten Studie (Abschlussbericht). Hamburg

Buber, M. (2008): Ich und Du. Stuttgart. Erstausgabe 1923

Girmes, R./Lindau-Bank, D. (2002): Lern(t)räume. In: Lernende Schule. Ausgabe 20

Lefèbvre, H. (2006): Die Produktion des Raums. In: Dünne, J./ Günzel S. (Hrsg.): Raumtheorie. Grundlagentexte aus Philosophie und Kulturwissenschaften. Frankfurt/Main

Lenz, K. (2015): Wie kann Ganztagschule gelingen? Qualitätsmerkmale von Ganztagsangeboten. In: Lernende Schule 69/2015. S. 4-7

Pazzini, K.-J. (1995): Alltagskultur: Essen. In: Haller, H.-D./Meyer, H. (Hrsg.): Ziele und Inhalte der Erziehung und des Unterrichts. Stuttgart/Dresden. S. 325-330

Ute Beyer-Henneberger

Zwischen Etikette und Ritual Tischkultur und Atmosphäre als (religions-) pädagogische Herausforderung in Kitas und Schulen

„Wer kennt sie nicht, die merkwürdige Atmosphäre, wenn man ganz allein im Restaurant sitzt, wenn die Kellner noch mit dem Tischdecken beschäftigt sind oder gar in einer Ecke noch selbst essen. Dabei ist es doch schon acht, eine Stunde nach der deutschen Essenszeit. Aber hier ist Spanien und da beginnt die Essenszeit frühestens in einer Stunde. Und die Leute, die das nicht wissen, gelten als provinziell“ (von Paczensky & Dünnebieber 1999: 320). Das Beispiel zeigt: Essen und Trinken will gelernt sein. Je nach Landessitte gelten andere Regeln, Zeiten und Tischsitten. Sie sind geprägt durch Brauchtum, das sich im familiären und gesellschaftlichen Alltag eingebürgert hat. Auch die Religionszugehörigkeit spielt eine Rolle mit Speisegeboten und -verboten. Und wer diese z.T. ungeschriebenen Regeln nicht kennt, fällt aus dem Rahmen. Essen ist damit nicht nur ein individueller, manueller und oraler Vorgang der Sättigung zur Befriedigung von körperlichen Bedürfnissen, sondern ein gesellschaftlich vermittelter Akt und eine Kulturleistung, die Kinder lernen müs-

sen, um sich in der Gesellschaft zurechtzufinden. Er spielt eine zentrale Rolle im individuellen, familiären und gesellschaftlichen Leben.

In allen Ländern und Kulturen wurden daher ein Codex und Verhaltensnormen entwickelt, um den Ablauf der Nahrungsaufnahme möglichst störungsfrei und kultiviert zu gestalten. Geregelt wurde, wann das Essen beginnt und endet, wer wo sitzt, wer zur Gemeinschaft gehört und wer nicht, wer sprechen darf und wer nicht, was als feines Benehmen gilt und was als inakzeptabel. Auch die Abfolge der Speisen wird geregelt (vgl. von Paczensky & Dünnebieber 1999: 322ff.). Dieser Verhaltenscodex markiert den Unterschied zu der animalischen Nahrungsaufnahme, dem Fressen der Tiere.

Gelernt wird das Essen in der Regel durch die alltägliche Teilnahme an den Mahlzeiten. Kinder erleben die Tischsitten und die mit den Mahlzeiten verbundenen Riten, werden in sie eingeführt und werden in ihnen heimisch. In der Regel findet und fand dies im familiären Kontext statt. Wenn jetzt die Kita oder die Schule zunehmend zum Lebensort werden, an dem eben auch gegessen wird, stellt sich die Frage, wie der Rahmen hier gestaltet werden soll, welche Tischsitten Kinder und Jugendliche in Kita und Schule kennenlernen sollen und wie sie an diesen außerfamiliären Orten in diesen kulturell bedeutsamen Bereich der Gesellschaft eingeführt werden.

Im Folgenden werden, in einem Blick zurück, Tischrituale, im Besonderen das Tischgebet mit seinen Funktionen für das Individuum und die Tischgesellschaft beleuchtet. Dies geschieht vor dem Hintergrund des Wandels hin zu einer immer stärker säkularisierten Gesellschaft, in der Multikulturalität und Multireligiosität unser Leben in der Bundesrepublik zunehmend prägen. In einem zweiten Teil werden die (religions-)pädagogischen Herausforderungen für Schulen und Kitas beschrieben, die sich durch die Essenszeiten in ihren Einrichtungen ergeben.

Tischsitten und Riten – ihre Funktion und Bedeutung

„In meiner Familie war es üblich, dass die Mutter das Brot, das sie anschnitt, mit dem Kreuz zeichnete. Und ich kenne viele junge Ehepaare, die dieses schon im ersten Jahrhundert übliche Ritual heute wieder praktizieren. Es gibt das Gefühl, dass alles, was sie dankbar genießen dürfen, von Gott stammt und Gott gehört und dass alle alltäglichen Dinge unter dem Segen Gottes stehen“ (Grün 2013: 73). Vermutlich ist es eher eine Minderheit, die die Erfahrungen mit Tischgebeten und Brotsegnungen – in welcher Form auch immer – mit Anselm Grün teilt. Dennoch ist es interessant zu untersuchen, welche Funktionen Tischsitten im Allgemeinen und Tischgebete im Besonderen für den Einzelnen und die Tischgemeinschaft haben. Im Folgenden sollen ein

paar davon beschrieben werden.

Wie alle Rituale haben Tischsitten eine Bedeutung, die von der sie praktizierenden Gruppe geteilt wird oder zumindest geteilt werden soll. Alle, die sich am Tisch versammeln, verständigen sich auf einen gemeinsamen Modus der Vorbereitung und des Speisens, wie beispielsweise das Händewaschen vor der Mahlzeit, das Essen mit Messer und Gabel, das Anstoßen bei einer festlichen Tafel mit einem Glas Wein, die zünftige Brotzeit, bei der man auch mal mit der Hand das Brot und den Käse nehmen darf. Oft sind es ungeschriebene Gesetze, in die alle eingeführt wurden, die alle kennen und nach denen sich alle richten. Damit schaffen Tischsitten und Riten ein Gefühl der Zugehörigkeit zu einer Gruppe und der Abgrenzung gegenüber anderen.

In sozialer Hinsicht ist das Essen nämlich ein problematischer Vorgang. Es ist auf der einen Seite grundlegend für die körperliche Selbsterhaltung des Individuums. Darum würde jede/r die Nahrung am liebsten für sich allein beanspruchen und sie nicht mit anderen teilen, zumal dann, wenn die Nahrungsmittel knapp sind. Auf der anderen Seite leben wir ja nicht allein, sondern sind auf andere angewiesen und andere sind auf uns angewiesen. Mangelnde Teilungsbereitschaft würde also die Gemeinschaft gefährden, wenn nicht zerstören. Es kommt darum bei der Nahrungsaufnahme darauf an, einen Kompromiss zu finden zwischen der individuellen

Selbsterhaltung und der Erhaltung der Gruppe, in der ich lebe. Am leichtesten ist ein solcher Kompromiss zu finden, wenn die Gruppe begrenzt wird. Zu jeder Tischgemeinschaft gehört darum, dass festgelegt wird, wer an ihr teilnehmen darf und wer nicht. Eine der entscheidenden Einrichtungen, durch die Zugang und Ausschluss von einer Tischgemeinschaft geregelt werden, sind die Tischsitten. Wer die Tischsitten einer Gemeinschaft nicht beherrscht oder sie verletzt, schließt sich selber von der Tischgemeinschaft aus.

Rituale und Tischsitten haben eine praktisch nachvollziehbare, gemeinschaftsstiftende Seite, sind aber in Teilen auch symbolhaft aufgeladen. Sie folgen einem immer gleichen Ablauf und sind damit formalisiert, eröffnen aber zugleich eine innere Erfahrungswelt (vgl. Grün 2013: 42). Fulbert Steffensky beschreibt diesen Prozess als eine Identitätsbildung und Reifung der Persönlichkeit, die sich bei rituellen Vollzügen – wie einem täglich gesprochenen Tischgebet – von außen nach innen vollzieht. Im Vollzug handeln Menschen nicht nur. Sie werden auch psychisch geprägt durch die Handlungs- und Symbolebene. In der Übung des Augenblicks schimmert etwas auf von dem, was den Alltag transzendiert – „ein Stück der Lust und der Fülle von morgen“ (Steffensky 2009: 101).

Tischrituale setzen eine Zäsur, eine Unterbrechung im Alltag und markieren den Übergang zu einer anderen Phase im Tagesablauf. Die Rhythmisierung des Tages wird durch unterschiedliche Verhaltensweisen und Ordnungen markiert, die Fulbert Steffensky im Blick auf die Unterscheidung zwischen Alltag und Sonntag folgendermaßen beschreibt: „Es gab hervorgehobene Zeiten. Zeiten waren unterscheidbar und hatten ihre Rhythmen. Die Beachtung der Zeit macht uns kenntlich. Man wird sich selber deutlich durch Markierungen und Ordnungen. Dazu gehört die Markierung der Zeit in der Zeit“ (ebd.). Solche Unterscheidungen der Zeiten lassen sich auch im Verlauf eines Tages ausmachen: die Unterscheidung zwischen Schlaf- und Essenszeiten, Freizeit und Arbeitsphasen. Die „Zeit in der Zeit“ braucht – auch im Kleinen – Übergänge, die gestaltet werden müssen. Auch Guido Fuchs sieht in der Essenszeit einen „herausgehobenen Zeitpunkt am Tag“, ein „Innehalten“, das einer besonderen Wahrnehmung und der Gestaltung bedarf (Fuchs 1998: 290). Tischrituale haben dafür eine wichtige Funktion.

Aber auch die inhaltliche Gestaltung der Tischsitten und Rituale markiert einen Unterschied zu anderen Zeiten des Tages. Sie bringen größere, symbolisch verschlüsselte Lebenszusammenhänge ins Spiel. Symbole können – wie von Grün am Beispiel des Brotsegens beschrieben – Selbst- und Weltdeutun-

gen zur Sprache bringen, die sonst im Alltagsgeschehen nicht oder nur rudimentär bewusst sind. Die Speisen und die Mahlzeit werden in einer bestimmten Perspektive gedeutet – hier als Gabe Gottes und Zeichen seiner Liebe zu den Menschen, die sich am Tisch versammeln und ihren Dank zum Ausdruck bringen. Für einen Moment bricht der innerweltliche Horizont auf und eine weitere Perspektive schimmert auf, die auf den Grund allen Lebens und der Schöpfung verweist.

Diese hinter dem Ritual verborgene Deutungsebene gilt für alle Tischsitten, unabhängig davon, ob sie religiös geprägt sind oder nicht. In welcher Form auch immer in einer Familie oder einer Gruppe gegessen wird – der Übergang zur Essenszeit wird gestaltet. Er wird bewusst oder unbewusst inszeniert. Man kann – wie auch im Blick auf Unterrichtsgeschehen – nicht nicht inszenieren. Auch der Verzicht auf eine symbolische Deutung des Essens hat für die Teilnehmenden eine Botschaft.

Tischsitten und Tischgebete haben neben diesen verweisenden, symbolischen Dimensionen eine ordnende Funktion. Sie markieren den Beginn und das Ende der Mahlzeit: „Betrachtet man Mahlzeiten in ihrem Ablauf, so kann man feststellen, daß sie aus unterschiedlichen Phasen bestehen. Da ist erstens die dem Auftragen der Speisen vorausgehende Phase der allgemeinen ‚Versammlung‘, zweitens gewissermaßen die ‚offizielle Eröffnung‘ der Veran-

staltung, d. h. die vergemeinschaftende Phase des Tischgebets bzw. der profanen Segenswünsche“ (Keppler 1994: 55 zit. nach Fuchs 1998: 92). Rituale bieten eine Orientierung und strukturieren die Gemeinschaft. „Sie geben dem Miteinander eine heilsame Form“ (Grün 2013: 42). Sie schaffen – idealtypisch betrachtet – ein Gefühl der Zugehörigkeit und der gesicherten Abläufe.

Tischsitten und Rituale schaffen Atmosphären, die den Ablauf des Essens prägen. Sie können verschiedene Stimmungen anklingen lassen: Ausgelassenheit, Dankbarkeit, Freude über die Zusammenkunft oder eine eher meditative Grundstimmung bis hin zu Schweigegeboten, wie in manchen Klöstern und Orden, aber auch anderen Gruppen und Gemeinschaften üblich (vgl. Fuchs 1998: 210). So ist es oft die besondere Atmosphäre bei den Mahlzeiten, verbunden mit dem Duft der Speisen, die Menschen in Erinnerung bleibt und von ihnen gefühlmäßig besetzt wird. Bilder gelingenden Lebens und der Geborgenheit können Menschen gerade am Esstisch für sich entdecken. Stärkung kann physisch und psychisch erlebt werden. Die am Tisch herrschende Atmosphäre mit den damit verbundenen Tischsitten hat dabei einen gewichtigen Anteil. Will man Kindern und Jugendlichen solch einen Erinnerungs- und Erfahrungsschatz vermitteln, wird man gut daran tun, über die Atmosphäre prägende Rituale und Tischsitten nachzudenken.



Abbildung 1: Rustikale Atmosphäre bei simpler Tischeindeckung



Abbildung 2: Vornehmes Ambiente bei detaillierter Tischeindeckung

Zugleich wird deutlich, wie individuell und biografisch die Vorstellungen von einer guten Mahlzeit und einer angenehmen Atmosphäre dabei geprägt sind. Das gilt nicht nur für die Kinder und Jugendlichen, sondern auch für die in Schulen und Kitas Tätigen. Sie bringen ihren in der Kindheit erworbenen Erfahrungsschatz mit und lassen ihn vermutlich auch in die aktuelle Situation in der Einrichtung und die Diskussion um das pädagogische Konzept der Mahlzeitgestaltung einfließen.

Man wird nicht verschweigen dürfen, dass die Form von Tischritualen und Gebeten bei den Beteiligten

nicht nur auf Gegenliebe und ungeteilte Zustimmung stößt. Rituale können auch als Zwang empfunden werden, wenn die an ihnen Beteiligten deren symbolische Bedeutung nicht oder nicht mehr teilen. So rechnet Grün durchaus damit, dass Kinder aus der unhinterfragten Bejahung von Tischgebeten und -ritten herauswachsen können, wenn sie als Jugendliche andere „Sitten“ kennenlernen und auf der Suche nach einem eigenen Stil sind (vgl. Fuchs 1998: 73).

Zusammenfassend wird man sagen können, dass Essenszeiten für den/die Einzelne/n wie die Gruppe hochkomplexe Situationen und hervorgehobene Zeiten sind, die der Gestaltung bedürfen.



Abbildung 3: Liebevolle und einfache Tischeindeckung für die Tagesphase „Kaffeezeit“

Tischsitten, Rituale und Tischgebete prägen dabei die Atmosphäre und die Form der Esskultur und des Lebensstils. Ohne diese Elemente wird die Mahlzeit zu einem stillosen Abfüttern.

Vor diesem Hintergrund bekommt die Frage nach der Gestaltung der Essenssituation in Kitas und Schulen eine besondere Brisanz. Welche „Sitten“ und Rituale sollen hier Einzug halten? Wie wird der Übergang von Spiel bzw. Unterricht zum (gemeinsamen) Essen gestaltet? Welche Botschaften und Lebensdeutungen kommen hier ins Spiel und werden symbolisch gestaltet? Welches pädagogische

55

Konzept wird bewusst oder unbewusst umgesetzt?

Tischsitten und Essensrituale als (religions-)pädagogische Herausforderungen in Kitas und Schulen

Aus dem vorherigen Abschnitt wird deutlich geworden sein, dass die Überlegung, wie und was auf den Tisch kommt, nicht der Komplexität der Mahlsituation in Schulen und Kitas gerecht wird, wenn man das Mittagessen nicht zu einer bloßen Nahrungsaufnahme und einem stillen Abfüttern werden lassen will. In Schulen und Kitas muss eine Idee von einer gemeinsam getragenen Esskultur wachsen, die von allen – den Kindern und Jugendlichen, aber auch den Lehrkräften in den Schulen und den Mitarbeiter/innen in Kitas – akzeptiert und getragen wird. Nur so wird Essen auch als Teil des Lebensstils und als Kulturleistung tradiert und eine Atmosphäre geschaffen, in der sich Menschen wohlfühlen und eine Mahlzeit genießen können.

Dies wird auch durch eine Untersuchung von Gertrud Winkler zur Bedeutung des Umfeldes und des Ambientes bei Schulmahlzeiten bestätigt. Sie moniert, dass das Hauptaugenmerk in der Regel auf der Frage liegt, was auf den Teller kommt, wie gesund und ausgewogen die Ernährung ist. „Nur wenig Beachtung finden bislang die Faktoren, die dazu beitragen, dass Schüler/innen die Mittagsverpfle-

gung in der Mensa als attraktiv bewerten und langfristig annehmen“ (Winkler 2011: 131). In ihrem Beitrag fasst sie die von der Hochschule Albstadt-Sigmaringen sowie die in einer Studie an einer Bonner Grundschule erhobenen Untersuchungen und deren Ergebnisse folgendermaßen zusammen:

Deutlich wird, dass eine Vielzahl von Faktoren die dauerhafte Akzeptanz der Schulverpflegung beeinflusst: „Das Ambiente in der Mensa, also Geräusche, Gerüche, Lichtverhältnisse, Temperatur und farbliche Gestaltung der Räumlichkeiten (inkl. der Beteiligungsmöglichkeiten für die Schüler/innen) sowie die zeitlichen Gegebenheiten. Weiterhin sind soziale Einflussgrößen von Bedeutung, die mit Anwesenheit und Verhalten anderer Personen zusammenhängen“ (ebd.: 132). Insgesamt werden sieben, in einer Grafik dargestellte Faktoren identifiziert, die für die langfristige Attraktivität von Schulverpflegung sorgen:

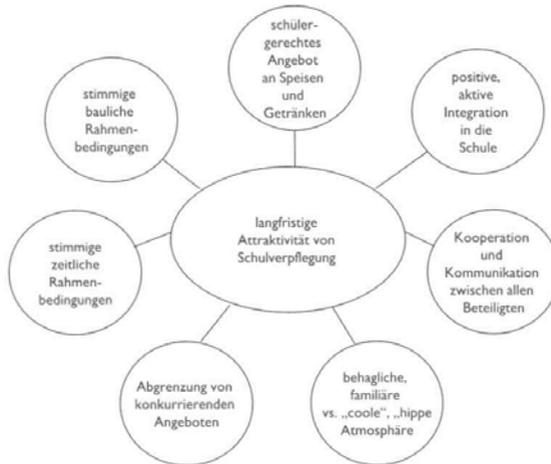


Abbildung 4: Einflussfaktoren auf die langfristige Zufriedenheit mit Schulverpflegung und deren Akzeptanz

Aus den in der Grafik festgehaltenen Untersuchungsergebnissen wird deutlich, dass neben dem Essensangebot die räumlichen, aber auch die sozialen Rahmenbedingungen von großer Wichtigkeit für die Akzeptanz und das Wohlbefinden bei der Mittagsmahlzeit in der Schule sind. Neugier, aber auch ängstliche Zurückhaltung bestimmt die Gefühlslage der Schüler/innen im Blick auf die gemeinsame Mahlzeit. Neben der Mitbestimmung über den Speiseplan ist entscheidend, wie die gemeinsame Mahlzeit in der Schule wahrgenommen wird und wer sich daran beteiligt. Essen die Schüler/innen unter sich oder beteiligen sich auch die Schulleitung und die

Lehrkräfte (vgl. Winkler 2011: 135). Hier werden wichtige Signale gesetzt, ob eine Gemeinschaft aller gewünscht ist oder nicht.

Für die Fragestellung dieses Beitrags ist der Punkt „behagliche, familiäre, vs. ‚coole‘, ‚hippe‘ Atmosphäre“ von besonderem Interesse. Hier zeigt sich in den Untersuchungen eine altersspezifische Differenz: „Jüngeren Schülern war in unseren Erhebungen [...] eine behagliche und familiäre Atmosphäre wichtig. Um diese zu erreichen, halten jüngere Schüler feste Tischgemeinschaften und ältere Schüler als Tischbetreuer für förderlich. Diese empfinden wiederum genau das als ‚uncool‘ und wünschen sich eine moderne, ‚hippe‘ Atmosphäre, wie sie sie aus den Einrichtungen der Systemgastronomie kennen. Sowohl jüngere als auch ältere Schüler akzeptieren gerne einen gemeinsam erstellten Regelkatalog zum Benehmen in der Mensa“ (ebd.: 136). Eine Schlüsselrolle für das Wohlbefinden beim Essen spielen die Bediensteten bei der Essensausgabe. Gelingt hier eine freundliche, zugewandte Kommunikation, fühlen sich viele Schüler/innen ermutigt, auch individuelle Wünsche vorzubringen (vgl. ebd.).

Das Ergebnis der Umfragen zeigt, dass auch das „öffentliche Essen“ ähnlichen Kriterien unterliegt wie das in der Familie. Auch hier wünschen sich Schüler/innen eine klare Orientierung, eine Definition, wer zur Tischgemeinschaft gehört und wer nicht, und

Klarheit darüber, welche Regeln/Tischsitten beim Essen gelten und welche nicht. Die Frage der Etikette ist auch im Raum der Kita oder Schule virulent. Eine freundliche, zugewandte Kommunikation bei der Essensausgabe ist ein wesentlicher Baustein für die Akzeptanz und das Wohlfühlen bei der gemeinschaftlichen Schulmahlzeit. Sie bestimmt die Atmosphäre des Übergangs vom Unterricht in die Essenspause.

Je jünger die Schüler/innen sind, umso mehr ist der Wunsch nach einer festen Tischgruppe mit der Anwesenheit einer/eines Älteren ausgeprägt. Sie suchen – so ist zu vermuten – auch in der Mensa den familiären Schutzraum, in dem sie sich entspannen und die Mahlzeit genießen können. Die Jugendlichen dagegen sind offensichtlich mehr auf der individuellen Suche nach dem eigenen Lebensstil oder dem der Peergroup.

Die Umfragen bestätigen damit, dass die Mittagsmahlzeit in der Schule ein komplexes Geschehen ist, in dem funktionale, soziale, gruppenspezifische und kulturelle Faktoren eine wichtige Rolle spielen.

Als pädagogische Herausforderung ergibt sich daraus, dass auch im Bereich der Kita und der Schule die Essenszeit der bewussten Gestaltung bedarf. Es stellen sich Fragen, die alters- und schulspezifisch zu beantworten sind:

Wie wird der Übergang vom Unterricht/Spiel zur Mahlzeit inszeniert?

Wer gehört zu welcher Tischgemeinschaft? Wer nicht? Oder konstituieren sich täglich die Essensgruppen neu?

Wie wird die Ambivalenz zwischen dem Wunsch nach individueller Selbsterhaltung und Angewiesenheit auf die Tischgemeinschaft ausbalanciert?

Welche Regeln sollen in der Mensa/im Essensraum gelten? Welche Etikette gilt hier? Welche Tischsitten haben Gültigkeit?

Welche Atmosphäre soll während der Mahlzeit entstehen?

Welche Esskultur soll den Kindern/Jugendlichen nahegebracht werden? Und: Wie soll das geschehen?

Welches Verhältnis zu den Speisen soll vermittelt und rituell oder symbolisch gestaltet werden?

Werden religiöse Vorstellungen oder Rituale einbezogen?

Wie wird das Ende der Mahlzeit gestaltet?

Diese Fragen sind sowohl von der Leitung einer Einrichtung, den Mitarbeitenden, aber auch mit zunehmendem Alter von den Kindern und Jugendlichen zu beantworten, mit dem Ziel, einen tragfähigen Verhaltenscodex zu entwickeln und zu gestalten.

Von besonderem Interesse scheint mir die Frage zu sein, mit welchen inhaltlichen Vorgaben und Symbo-

len die Essenszeit gestaltet wird. Dabei gilt es den Kontext in besonderer Weise in den Blick zu nehmen.

Hat man es mit einer christlichen oder konfessionell geprägten Einrichtung zu tun, wird die Entscheidung für ein Tischgebet oder Lied vielleicht leichter fallen. Hier kann den Kindern und Jugendlichen ein Angebot einer christlich geprägten Selbst- und Weltdeutung in der Weise gemacht werden, wie es Anselm Grün (2013: 72f.) oder Guido Fuchs (1998: 286ff.) vorschlagen. Konkrete Vorschläge zu Tischgebeten und Liedern finden sich auf vielen Internetseiten, wie beispielsweise auf der Internetseite der EKD (www.ekd.de/glauben/tischgebete.html) oder auch in der Literatur (vgl. bspw. Fuchs 2013). Hier wird man ausdrücklich dazu ermutigen können, mit den Kindern und Jugendlichen Erfahrungen mit Tischgebeten oder Liedern zu machen und darüber zu reflektieren, welche Wirkung das Ritual hat, ob es einen guten Rahmen und eine gute Form für die gemeinsame Mahlzeit darstellt. Es liegt nahe, immer wieder zu experimentieren und neue Formen zu finden.

Schwieriger wird es dagegen, wenn es eine säkulare, staatliche Schule oder Kita ist, in der Kinder und Jugendliche aus multikulturellen, -religiösen oder säkularen Hintergründen beköstigt werden. Lassen sich hier Rituale und Symbole finden, die möglichst vielen gerecht werden, ohne sie in einen Selbst- und

Weltdeutungszusammenhang hineinzupressen, den sie und ihre Familien nicht teilen? Sollten humanistische oder kulturelle Wertvorstellungen, die in unserer Gesellschaft prägend sind, Gestalt bekommen? Zu denken wäre beispielsweise an den Respekt vor der Natur und die Wertschätzung der Arbeit, die nötig war für die Zubereitung der Mahlzeit.

Eine Alternative dazu könnte sein, eine breite Palette der Selbst- und Weltdeutungen vorzustellen, ähnlich wie bei multireligiösen Gottesdiensten in Schulen oder Kitas.

Aus diesen Überlegungen wird deutlich: Hier sind (religions-)pädagogische Entscheidungen und die Entwicklung eines Konzeptes für die Essensgestaltung gefragt, das nicht nur den technisch-organisatorischen Herausforderungen oder der Frage nach gesunder Ernährung Rechnung trägt.

Dabei wird es darum gehen, Formen zu finden und durch Rituale und Tischsitten die Essenszeit als eine hervorgehobene Zeit und Zäsur im Kita- oder Schulalltag wahrzunehmen und zu gestalten; allen Beteiligten Formen der Geborgenheit und Gemeinschaft zu ermöglichen. Dabei sind altersspezifische Differenzen zu berücksichtigen.

Essen ist mehr als Kalorienaufnahme. Es geht darum, in der Kita und in der Schule eine Atmosphäre zu gestalten, die bewusstes Genießen und Entspannung ermöglicht. Dafür bedarf es einer Idee/Vision,

wie eine gelungene gemeinsame Mahlzeit ablaufen, schmecken und gestaltet werden kann.

Dabei werden auch persönliche Prägungen und die Erinnerung an angenehme Mahlzeiten, Bilder gelingenden Lebens bei allen Beteiligten wach werden. Die Unterschiede und Gemeinsamkeiten gilt es wahrzunehmen und bei der Suche nach einem tragfähigen Kompromiss bewusst zu machen. Der Austausch der individuellen Erinnerungen kann zudem eine interessante Form der Begegnung werden, die zu einem besseren Verständnis der unterschiedlichen Wünsche und Bedürfnisse führen kann.

Mahlzeiten sind es wert, auf verschiedene Weise in der Kita oder der Schule thematisiert zu werden. Es ist dabei nicht sinnvoll, sich auf die Frage nach einer gesunden Ernährung zu beschränken. Denn Mahlzeiten sind besondere Zeiten im Alltag der Schule oder Kita, in denen sich auch die Frage nach dem Grund des Lebens und der Lebenserhaltung stellt. Hier kommen symbolische Deutungen und mehr oder weniger bewusste Botschaften ins Spiel. Mahlzeiten sind kulturell bedeutsame Zeiten.

Um diese deutende Aufgabe kommt keine/r herum, die/der sich auf den Weg macht, die Schule oder Kita zu einem Lebensraum werden zu lassen, in dem eben auch gemeinsam gegessen wird. Dabei gilt: Auch wer auf bewusste Inszenierungen und Rituale bei den Mahlzeiten verzichtet und lediglich das Essen bereitstellt, inszeniert ein „Essensprogramm“ und schafft eine Atmosphäre, auch, wenn

die davon ausgehenden Botschaften eher diffus sind.

Sinnvoll wird es sein, die Gestaltung der gemeinsamen Mahlzeit als einen offenen Prozess und eine nicht abschließbare Aufgabe zu verstehen und immer wieder Feedbackphasen und Reflexionsräume zu eröffnen, um an diesem sensiblen Punkt im Schul- oder Kitaalltag nicht an den Bedürfnissen der Beteiligten vorbei zu agieren.

Mit solchen (religions-)pädagogischen Überlegungen und dem experimentellen, reflektierenden Umgang mit ihnen kann die Hoffnung verbunden sein, dass für die Kinder und Jugendlichen auch in der späteren Rückschau auf die Mahlzeiten in der Kita oder Schule gute Erfahrungen und Erinnerungen verbunden werden – Erinnerungen an kultivierte Tischgemeinschaften, Tischsitten und Rituale. Erinnerungen an nährende, stilvolle und genussvolle Begegnungen und herausgehobene Zeiten im Tag.

Literatur

Fuchs, G. (1998): Mahlkultur. Tischgebet und Tischritual. Regensburg

Fuchs, G. (2013), Das Tischgebet: Alte Tradition und neues Leben, Münsterschwarzacher Kleinschrift. Bd. 189, Münsterschwarzach

Grün, A. (2013): Geborgenheit finden – Rituale feiern. Wege zu mehr Lebensfreude. Freiburg i. Breisgau.

Paczensky, G. von/Dünnebier, A. (1999): Kulturgeschichte des Essens und Trinkens. München

Schönberger, G./Methfessel, B. (Hrsg.) (2011): Mahlzeiten. Alte Last oder neue Lust? Heidelberg

Steffensky, F. (2009): Das Haus, das die Träume verwaltet, Würzburg

Winkler, G. (2011): Bedeutung von Umfang und Ambiente bei Schulmahlzeiten, In: Schönberger, G./Methfessel, B. (Hrsg.): Mahlzeiten. Alte Last oder neue Lust? Heidelberg. S. 131-140

Internetquellen:

<http://www.ekd.de/glauben/tischgebete.html>
Zugriff am 29.07.15

Abbildungen

Abbildung 1:

Rustikale Atmosphäre bei simpler Tischeindeckung
Beyer-Henneberger, U. (2015)

Abbildung 2:

Vornehmes Ambiente bei detaillierter Tischeindeckung
Beyer-Henneberger, U. (2015)

Abbildung 3:

Liebevolle und einfache Tischeindeckung für die Tagesphase „Kaffeezeit“
Beyer-Henneberger, U. (2015)

Abbildung 4:

Einflussfaktoren auf die langfristige Zufriedenheit mit Schulverpflegung und deren Akzeptanz
Winkler, G. (2011:): Umfeld und Ambiente bei Schulmahlzeiten. S. 134

Rico Mecklenburg

Grußwort

Mein wesentliches Interesse war, ist und bleibt die Bildung. Als Landschaftsrat war ich vorher schon fünf Jahre zuständig für den Bildungsausschuss der Ostfriesischen Landschaft. Ein großes Projekt, was wir gemeinsam mit den drei Landkreisen Aurich, Leer, Wittmund und der kreisfreien Stadt Emden vor gut drei Jahren auf den Weg gebracht haben, ist die Bildungsregion Ostfriesland.

Es wurden und werden z. B. Fachtagungen zum Oberbegriff „Bildung ohne Brüche“ organisiert. Der Fokus liegt dabei auf zwei möglichen Bruchstellen, und zwar dem Übergang von den Kitas in die Schule und dem Übergang von der Schule in den Beruf. All dies ist auf der Seite www.ostfriesischelandschaft.de unter dem Unterpunkt „Bildung“ nachzulesen.

Bildung braucht Räume

ist hier das Motto. Bildung findet nicht im luftleeren Raum statt, im Gegenteil: Der Raum ist der „3. Erzieher“, wie wir wissen, das heißt, nicht nur Eltern und Pädagoginnen und Pädagogen. Auch Räume heißen willkommen, auch Räume bieten Geborgen-

heit, auch Räume locken Kreativität und Gespräche hervor.

Seit einigen Jahren widmet sich eine Arbeitsgemeinschaft jedes Jahr im Dezember einem speziellen Aspekt im Schnittpunkt von Pädagogik und Architektur.

Im letzten Jahr war das der Aspekt der *Akustik*. Ich selber habe über 20 Jahre eine Schule geleitet und weiß daher, wie leicht dieser Aspekt aus den Augen gerät. Über die letztjährige Tagung ist die Publikation „Bildung braucht Räume – Akustik und Lärmbelastung in Kitas und Schulen“ erschienen.

**Bildung braucht Räume,
schöne Räume,
ruhige Räume,
Räume, in denen man sich gerne trifft,
zusammen lernt -
und auch zusammen isst und trinkt.**

Um den letzten Aspekt wird es in dieser Publikation vor allem gehen.

Christine Meyer

Esskultur und (sozial)pädagogische Dimensionen

Konsequenzen für Kindergarten und Schule

Die Bedeutung des Essens, Trinkens und Kochens, der Ess- und Tischkultur in sozialen und bildenden Einrichtungen

In jeder sozialpädagogischen Institution werden täglich für und gemeinsam mit mehreren Menschen Mahlzeiten geplant, angeboten und durchgeführt. Dabei gelten gemeinsame Mahlzeiten als besondere soziale Situationen, in denen Familien, aber auch andere soziale Gruppen Zugehörigkeit über die Wiederholung im Alltag oder zu besonderen Festanlässen erfahren (vgl. Schlegel-Matthies 2011). Deshalb wird dem gemeinsamen Essen und Trinken in sozialen Institutionen Bedeutung beigemessen, die über die täglich wiederkehrende physische Reproduktionsnotwendigkeit hinausreicht. Doch gleichzeitig erscheint die Thematisierung der dafür notwendigen Themenfelder rund um „Essen, Trinken, Kochen, Esskultur und Tischgesellschaft“ in den Ausbildungen sozialpädagogischer Handlungsfelder, in Forschung und Lehre sowie der Praxis bildender

und betreuender Einrichtungen zu wenig Raum und Zeit einzunehmen. In der Organisation und dem täglichen Herstellen sind sie selbstverständlich Thema, da viele zigtausende Kinder, Jugendliche und Erwachsene mit Essen und Trinken selbstverständlich versorgt werden. In jedem sozialpädagogischen Setting oder jeder Institution Sozialer Arbeit finden zudem Essenssituationen statt. Dazu gehören gemeinsame Mahlzeiten in tagesstrukturierenden, teilstationären und stationären Einrichtungen, die entweder von Hauswirtschafter/innen begleitet werden oder anders organisiert sind (vom selber Kochen bis Aufwärmen), gemeinsames Herstellen und Zubereiten zu besonderen Gelegenheiten oder als regelmäßige und alltägliche Angelegenheit, ein von Klient/innen angebotener Kaffee beim Hausbesuch oder vielleicht nur eine gemeinsame Zigarette auf dem Balkon (vgl. Rose & Sturzenhecker 2009). Von der Planung über den Einkauf und die Herstellung bis zur Verzehrsituation täglich dringt jedoch kaum etwas nach außen, z. B., wie diese Situationen empfunden werden, wie sie von den sozialpädagogischen Mitarbeiter/innen thematisiert und realisiert werden oder welche Ernährungsideen und -überzeugungen sowie pädagogische Ideen für die Gestaltung der Essenssituationen handlungsleitend werden. Sozialpädagogische Institutionen sind also auf Ideen, Überzeugungen, Wissen und Kompetenzen ihrer Mitarbeiter/innen angewiesen, die sie aus ihrer Sozialisation und Erziehung bezüglich des Essens, Trinkens, der

Koch- und Esskultur sowie der tischgesellschaftlichen Ideen mitbringen. Gleichzeitig verlassen sich die Einrichtungen darauf, dass diese handlungsleitenden Überzeugungen zu Essenssituationen führen, die sozialpädagogischen Anforderungen gerecht werden. Denn in Essenssituationen findet Erziehung und Bildung bei Tisch statt, um z. B. Lebensmittelwissen, Essenszubereitungs-kompetenzen, Vergemeinschaftungs- bzw. familienbildende Rituale mit gemeinsamen Mahlzeiten zu erlernen. Darüber hinaus können nachhaltige, regionale, globale, ökologische, gesundheitsförderliche, politische Aspekte in Nahrungsmitelein-kauf und -zubereitung sowie Verzehr-situationen bedeutend werden und als Bildungsprozesse initiiert werden. Essenssituationen können darüber hinaus zur professionellen Annäherung, Schwellenüberwindung oder als Einstieg, vielleicht auch zum Warmwerden innerhalb neuer Situationen mit neuen Adressat/innen oder in beruflichen Interaktionen mit anderen Kolleg/innen, im regional-politischen Netzwerk mehr Bedeutung haben, als bisher aktiv zur Kenntnis genommen (vgl. Rose & Sturzenhecker 2009).

Aus esskulturforschender Perspektive werden für die Zukunft die allmähliche Abnahme gemeinsamer Mahlzeiten in familiären Zusammenhängen zugunsten der Zunahme außerhäuslicher gemeinschaftlicher Verpflegung in Kantinen, Mensen oder in sozialen Einrichtungen vorhergesagt (vgl. Schlegel-

Matthies 2011). Historisch hat die Gemeinschaftsverpflegung Wurzeln in jenen Institutionen, in denen mit engen zeitlichen und räumlichen Vorgaben der Tagesablauf streng reglementiert war und Zeit für Arbeit, Studium oder andere Zwecke gewonnen werden sollte, z.B. in Klöstern, Gefängnissen, Arbeitshäusern, Fabriken, Krankenhäusern und beim Militär. Dort gab es geregelte Pausen- und Essenszeiten (vgl. Rose 2009) und der Gestaltung der Mahlzeiten wurde wenig Wert beigemessen. Bruno Bettelheim beschäftigte sich im Rahmen seiner Tätigkeit als Therapeut in einem Kinderheim damit, wie man in einer großen Speisesaal eine würdige und heilsame Atmosphäre bringt, z.B. durch Tische aus Rosenholz mit einer Tischdecke zu besonderen Anlässen und gutes Porzellan anstatt Plastik- und Klinikgeschirr; durch Tischformen, die die Kommunikation bei der Mahlzeit fördern, gemeinsame Mahlzeiten von Personal und Patient/innen sowie durch die Platzierung des Essens auf dem jeweiligen Tisch und neuem Besteck zu jedem Gang. Alle seine Patient/innen hatten zudem auch zwischen den Mahlzeiten jederzeit Zugang zu Nahrungsmitteln und waren partizipativ in die Essensplanung und -auswahl eingebunden. „Wie der Tisch gedeckt ist, wie bequem der Stuhl ist, auf dem man sitzt, wie das Geschirr aussieht, alles ist Symbol für den Geist, in dem man bei Tisch empfangen wird, zeigt, ob man willkommen ist, ob man als jemand Wichtiges gilt und ob es ein Ereignis ist, das man genießt“ (Bettelheim 1989:

181/Original 1974: 76). Mit diesem Anrecht eines jeden auf bestmögliche Verpflegung wurde die gesundheitsförderliche notwendige Atmosphäre geschaffen, die die Selbstachtung der Patient/innen fördern sollte. Rose betont die soziale Handlung gemeinschaftlicher Verpflegung in pädagogischen Einrichtungen, „die über die bloße Materialität der Speise als Nährstoff- und Energielieferant hinaus verweist. In ihr gerinnen sozialstrukturelle Fragen des gerechten und nachhaltigen Wirtschaftens, aber auch der Kollektivität und Individualität des Individuums. In der Nahrungsversorgung vermitteln sich elementare Erfahrungen von Fürsorge und Anerkennung; kulinarische Sättigung schafft Befriedigung und Beruhigung; vertraute Speisen sorgen für Heimat, fremde für spannende Gaumensensationen und innere Öffnungen; am Tisch werden Beziehungen gestaltet, Differenzen markiert, Individuen und ihre Triebe sozialisiert, Gemeinschaft hergestellt und sinnlicher Genuss geteilt; das Individuum wendet sich im Essen auch sich selbst liebevoll und sorgend zu. Dies alles beim Essen zu ermöglichen, setzt in der Profession voraus, diese Dimensionen überhaupt zu sehen und sehen zu wollen.“ (Rose 2010: 53).

Diese Anfänge sind in der Sozialen Arbeit zaghaft begonnen worden (vgl. Rose & Sturzenhecker 2009; Rose 2012; Schulz 2010; Behnisch 2010) und gleichzeitig scheint das multidisziplinäre Interesse

allmählich anzuwachsen. Seit den 80er Jahren des 20. Jahrhunderts hat eine kulturtheoretisch ausgerichtete Beschäftigung mit der Essensthematik begonnen, insbesondere in der strukturalistischen und historischen Anthropologie, Kulturosoziologie, Historiographie, in den Postcolonial Studies sowie in der Feministischen Theorie. Zunehmend entdecken die Politologie und Wirtschaftswissenschaften das Thema. Der Nachhaltigkeits- und Antiglobalisierungsdiskurs stärkt zunehmend den Bereich gesellschaftlicher Fragen der Ernährung. Im angelsächsischen Sprachraum finden sich Publikationen unter der eigenständigen Rubrik „Food Studies“ und Anfänge einer Kulturwissenschaft des Essens zeichnen sich in Deutschland ebenfalls ab (vgl. Lemke 2008: 10). In nicht einmal drei Jahrzehnten ist eine Flut und Fülle an Veröffentlichungen zum Thema Ernährung erschienen. Auffällig erscheint jedoch, dass alle Disziplinen und Professionen dieses Thema eher nebenbei und nicht im Schwerpunkt bearbeiten, gerade so, als gäbe es eine abschätzbare Voreingenommenheit gegenüber tischgesellschaftlichen Fragen. Doch gastrosophisches Denken als universitäre Disziplin und interdisziplinärer Gegenstandsbereich wird als zeitgenössisches Forschungsfeld weiter etabliert und an Systematik gewinnen, damit sich dem Verständnis der Menschen-Gesellschaft als Tischgesellschaft angenähert werden kann (vgl. ebd.). Für Lemke steht der Anfang der Existenz in der Ernährung und Nahrung gilt als der Anfang der

Weisheit: „Die erste Bedingung, dass du etwas in dein Herz und deinen Kopf bringst, ist, dass du etwas in deinen Magen bringst“ (Lemke 2004: 118). Diese Erkenntnis hat ebenfalls für gemeinschaftsverpflegende Perspektiven in Kindertageseinrichtungen und Schulen zu gelten, da ohne Nahrung Bildung unmöglich wird.

Die Verpflegung in Kindertagesstätten und Schule folgt dem Motto: „Fleisch ist mein Gemüse“
(Heinz Strunk 2004)

2014 wurden zwei Studien zum Thema „Verpflegung“ in den zwei bedeutenden institutionellen Bereichen der Bildung und Betreuung von Kindern und Jugendlichen veröffentlicht. Im Juni 2014 wurde von der Bertelsmann-Stiftung die Studie „Is(s)t KiTa gut? Kita-Verpflegung in Deutschland: Status Quo und Handlungsbedarfe“ vorgestellt und Ende November 2014 vom Bundesministerium für Ernährung und Landwirtschaft (BMEL) in Zusammenarbeit mit der Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg der Bericht zur Studie „Bundeskongress Schulverpflegung 2014, Qualität der Schulverpflegung – bundesweite Erhebung und Ergebnispräsentation“ veröffentlicht (vgl. Arens-Azevedo u. a./Bertelsmann-Stiftung 2014; Arens-Azevedo u. a./BMEL 2014). Pressemeldungen, die die Veröffentlichungen jeweils begleiteten, hatten zur Überschrift: „Zu viel Fleisch, zu wenig Obst und Gemüse zum Mittagessen“

sen: Kita-Kinder bekommen keine ausgewogene Ernährung“ (Pressemeldung Bertelsmann-Stiftung 2014) und „Zu viel Fleisch und zu wenig Gemüse im Schulessen“ (www.welt.de 2014). Ein halbes Jahr lag zwischen der Veröffentlichung der einen Studie zur anderen und die Meldungen überraschten mit ihrer übereinstimmenden Einschätzung der zu fleischlastigen Ernährung in Kindertageseinrichtung und Schule sowie dem fehlenden Gemüse in der täglichen Ernährung. Die Ergebnisse wurden entlang einer normativen Erwartung von gesunder Ernährung eingeschätzt, die gesellschaftlich festgelegt erscheint und scheinbar in zwei großen institutionellen Bildungs- und Betreuungsbereichen, in denen auch die Verpflegung und Versorgung von Kindern und Jugendlichen stattfindet, nicht entsprechend eingelöst wird.

Die Verpflegungssituationen in Kindertagesstätten und Schulen bieten jedoch die Möglichkeit, Ernährungsweisen und Esskultur am täglich wiederkehrenden Beispiel der Versorgung auszuprobieren.

„Die Assistenz der Aneignung von Kultur kann hervorragend über das Thema der Ernährungsweisen geschehen, besonders wenn dabei die Ausweitung von Selbstreflexion mit dem Ziel essentieller Selbstbestimmung aufgegriffen wird. In wenigen alltäglichen Situationen ist die Verschränkung von Erziehung, Kulturation, Habitualisierung und Distinktion

so verdichtet wie bei Mahlzeiten. Über Essenssettings werden gesellschaftliche Distinktionen, sozialer Habitus und Schichtenidentitäten erzeugt. Gleichzeitig entstehen neben Reflexionen solcher Zusammenhänge eben auch Potenziale von Selbstbildung: [...] Die Entfaltung einer Autonomie der Lebensführung geschieht auch über die Entwicklung eigener Geschmacksbildung, ebenso wie die Geschmackslust und der Sinnesgenuss das Subjekt in Selbstwahrnehmung und Selbstentfaltung unterstützen können. [...] Es geht aber in Selbstbildung nicht nur um pure Lebenserhaltungskompetenzen, sondern auch um die Gestaltung eines guten Lebens für sich und andere, bis hin zu einem ‚ess-thetischen‘ Selbsta Ausdruck.“ (Rose & Sturzenhecker 2010: 36)

Kindertagesstätten und Schulen gestalten Verpflegungssituationen und diese bieten Möglichkeiten zur Bildung und Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Nahrungsmitteln, Ernährungsweisen sowie mit Esskultur und Tischgemeinschaften, die sehr unterschiedlich in den verschiedenen Bildungseinrichtungen und -settings von Kindertagesstätte und Schule gestaltet werden.

Kindertageseinrichtungen – Aktuelle Erkenntnisse aus der Forschung – „Zu viel Fleisch, zu wenig Gemüse – insgesamt zu ungesund“

(Bertelsmann Stiftung 2014)

Täglich essen fast 2 Millionen Kinder in der Kindertageseinrichtung zu Mittag. Doch relativ wenig ist bekannt über die Verpflegungssituationen, Konzepte und pädagogischen Ausrichtungen, die mit der täglichen Essenssituation in der Kindertagesstätte von den Erzieher/innen bewältigt werden. Die von der Bertelsmann-Stiftung 2014 herausgegebene Untersuchung hat erstmals in einem größeren Umfang Kindertagesstätten bezüglich ihres Mahlzeitenangebots befragt (vgl. Arens-Azevedo u.a./Bertelsmann-Stiftung 2014). Dabei titelte die Bertelsmann-Stiftung in ihrer Pressemeldung mit dem Überangebot an Fleisch und dem insgesamt zu ungesunden Essen als zentrale Ergebnisse ihrer Studie. Weitere bedeutende Ergebnisse vorliegender Untersuchung zeigen, dass 95,9% (n=942) der befragten Kindertageseinrichtungen Mittagsverpflegung anbieten und 53,3% darüber hinaus auch ein Frühstück sowie 60,8% eine Zwischenmahlzeit am Nachmittag. 9,8% der befragten Einrichtungen stellen ein zusätzliches Verpflegungsangebot am Nachmittag bereit (n=1082) und in 79,3% der befragten Kindertageseinrichtungen findet die gemeinsame Mittagsmahlzeit mit dem pädagogischen Personal statt. Die Inanspruchnahme der Mittagsverpflegung schwankt

79

jedoch deutlich in den westlichen Bundesländern, was vor allem mit den unterschiedlichen täglichen Betreuungszeiten der Mädchen und Jungen zu tun hat (vgl. Arens-Azevedo u.a./Bertelsmann-Stiftung 2014: 6). Darüber hinaus sind die Erkenntnisse bedeutend, die sich auf die Aktivitäten zur Ernährungsbildung beziehen und in der Untersuchung abgefragt wurden. Die folgende Übersicht zeigt die Beteiligung der Kinder an ernährungsbildenden Maßnahmen, vor allem werden Themenwochen zu Ernährung und Lebensmitteln und Back- und Kochaktionen mit den Kindern genannt. Von der Einbeziehung der Kinder in die Speisenauswahl über die Elterninformation bis zum eigenen Anbau von Nahrungsmitteln werden unterschiedliche ernährungsbildende Aktivitäten in Einrichtungen durchgeführt.

Aktivitäten zur Ernährungsbildung (n= 874)	Anteil in %
Aktionen, Themenwochen + Exkursionen zum Thema Ernährung/Lebensmittel	51
Back- und Kochaktionen mit Kindern	30
Institutionsübergreifende Gesundheits-/ Ernährungs- + Bewegungsprojekte	15
Speisen werden mit Kindern besprochen	15
Regelmäßiger Einbezug der Kinder bei Planung, Einkauf + Zubereitung	12
Elterninformation	12
Pflege von Regeln + Ritualen beim Essen	5
Eigener Anbau von Obst, Gemüse oder Kräutern	5
Sonstige	8

Abbildung 1: Aktivitäten zur Ernährungsbildung

Die ethnographisch qualitativ angelegte Studie von Schulz (2010) kommt zu den Erkenntnissen, dass in der Praxis der Kindertagesstätten das Thema Essen

Hochkonjunktur hat. Einerseits entsteht die Notwendigkeit, die Mädchen und Jungen aufgrund ihrer mehrstündigen Aufenthaltsdauer in den Einrichtungen mit Mahlzeiten zu versorgen und zum anderen erscheint die Kindertageseinrichtung der optimale Ort zu sein, um Ernährung gesundheitserzieherisch und bildungsfördernd zu nutzen:

„So sollen sich Gesundheitserziehung und Bildungsförderung verzahnen, indem etwa die institutionellen Frühstückssituationen als Lernsituationen erkannt und evaluiert werden und Eltern miteinbezogen werden, die nicht der gesellschaftlichen Norm der ausgewogenen Ernährung folgen. Die institutionelle Verpflegungssituation wird folglich mit erwünschten gesundheitlichen und sozialen Lerneffekten, die im Akt der Essensherstellung und des Verzehrs versteckt sind, aufgeladen.“ (Schulz 2010: 38)

Die gesamte Essenssituation (vor allem das Frühstück) scheint stark durch die Erzieher/innen geprägt zu sein, bis hin zu einem „Überarrangement“. Die Erzieher/innen geben jeweilig mit ihrem Einkauf vor, was gegessen wird und sie gestalten die Essenssituation z.B. als „kleinen Sprachförderunterricht“. Die Interessen und Bedürfnisse der Kinder werden dabei jeweilig zu wenig berücksichtigt und eventuell überformt (vgl. ebd.: 39). Aus seiner empirischen Untersuchung zieht Schulz die Erkenntnisse, Mahlzeiten als Bildungs- und Erziehungsprogramm nur unter

bestimmten Voraussetzungen zu nutzen: Neben einer guten Qualität des Essens gehört die Eröffnung sinnlicher Erfahrungen und gesundheitlicher Aspekte ebenso dazu, wie auch das Erlernen sozialer Kompetenzen, wie z.B. Rituale, Esssitten oder Tischregeln als Erweiterung bisheriger Erfahrungen, die viel mehr spielerisch genutzt werden könnten (vgl. ebd.: 41).

Die Auseinandersetzung mit der Verpflegung im Allgemeinen und der Mahlzeitengestaltung als Bildungs- und Erziehungsprogramm im Besonderen zeigt sich auch in den unterschiedlichen Bildungsplänen der Bundesländer. Dabei erweisen sich die Kindertageseinrichtungen-Bildungspläne als Programm zwischen Normierung einerseits und Hervorheben der Individualität der Kinder andererseits. Der Sächsische Bildungsplan weist auf die Ambivalenz in der Verpflegung der Mädchen und Jungen als institutionelles Normalitätsprogramm zwischen institutioneller Normierung und individuellen Bedürfnissen hin:

„In seinen körperlichen Bedürfnissen bringt das Kind seine Individualität zum Ausdruck: Es zeigt, wann es Hunger hat, wie viel und was es essen möchte, wie viel Schlaf es braucht, welchen Tagesrhythmus es ausbildet usw. Doch hier entsteht ein Konflikt mit den organisatorischen Notwendigkeiten der Institution Kindertageseinrichtung und mit dem Anliegen,

gemeinsame Aktivitäten durchzuführen. Dazu ist die Einhaltung gemeinschaftlicher Regeln und Rituale erforderlich, die jedoch die Sensibilität für die je individuellen Bedürfnisse nicht blockieren dürfen. Mit Hilfe von Abwägungen, Aushandlungen und Kompromissen gilt es, eine Balance zwischen individuellen, gruppenbezogenen und institutionellen Interessen zu finden, in der das Wohlbefinden der einzelnen Kinder als Leitorientierung dient.“ (Sächsischer Bildungsplan 2006: 36).

Die Bildungspläne der Bundesländer, in Bezug auf das Themenfeld „Ernährung und Verpflegung“ durchsucht, zeigen Ergebnisse in den folgenden Schwerpunkten bzw. inhaltlichen Kapiteln rund um „Körper, Bewegung und Gesundheit“: „Körper und Bildung“ im Bildungsplan Sachsen-Anhalt (2013), „Körper, Gesundheit und Sexualität“ (Rheinland-Pfalz 2004), „Körper, Bewegung und Gesundheit“ (Berlin 2004), „Körper, Bewegung und Gesundheit“ (Sachsen 2011), „Körper, Bewegung und Gesundheit“ (Hamburg 2012), „Körper, Bewegung und Gesundheit – oder: mit sich und der Welt in Kontakt treten“ (Schleswig-Holstein 2012), „Bildungsbereich: Körper, Gesundheit und Ernährung“ (Nordrhein-Westfalen 2011), „Gesundheit“ (Bayern 2012), „Gesundheit“ (Hessen 2014), „Körper und Bewegung“ (Bremen 2012), „Bildungs- und Entwicklungsfeld: Körper“ (Baden-Württemberg 2009). Niedersachsen und Mecklenburg-Vorpommern bringen das The-

menfeld „Ernährung“ mit dem Erlernen „lebenspraktischer Kompetenzen“ (Niedersachsen 2005) und „sozialen Grunderfahrungen und Welterkundungen“ (Mecklenburg-Vorpommern 2011) zusammen. In den Bildungsplänen des Saarlands (2006) und Brandenburgs (2002) werden ernährungsbezogene und esskulturelle Perspektiven nicht bearbeitet, während der Thüringer Bildungsplan (2010) diese Themen wiederkehrend im Querschnitt bearbeitet. Insgesamt zeigt sich die Thematisierung vor allem unter Überschriften, die die Gesundheit, Bewegung und Körper betreffen und weniger als Bildungs- und Entwicklungsfeld, in dem lebenspraktische Kompetenzen, soziale Grunderfahrungen oder Welterkundungen vorgenommen werden.

Exemplarische Auszüge aus den Bildungsplänen zeigen jedoch die Bemühungen um die umfassende komplexe Perspektive, die mit der Notwendigkeit der Verpflegung auf die Kindertageseinrichtungen zu kommen und von den Einrichtungen erfasst werden sollte. Im Schleswig-Holsteiner Bildungsplan wird Essen als sinnlicher Prozess begriffen, Essvorlieben und Essgewohnheiten wahrgenommen als Prägung von der Familie und von Kultur beeinflusst. Kindern soll das Recht auf einen eigenen Geschmack zugestanden werden und Mahlzeiten sollen als lustvolles und soziales Geschehen gestaltet werden (vgl. Ministerium für Soziales, Gesundheit, Familie und Gleichstellung des Landes Schleswig-Holstein

85

2012). Das Bildungsprogramm Sachsen-Anhalt hebt die Vielfältigkeit und Komplexität der Ernährung und Versorgung der Kinder hervor, in dem die Vorbereitung und Zubereitung der Mahlzeiten, die gesunde Umwelt und gute Ernährung als Voraussetzungen für gelingende Bildungsprozesse benannt werden, gemeinschaftsbildende Aspekte, esskulturelle Normen und Werte sowie Essen und Trinken als sinnliche Erfahrungen beschrieben werden. Mahlzeiten bieten eine Vielzahl an Bildungsanlässen, die mit dem Körper zu tun haben, es finden physikalische und chemische Vorgänge statt (vgl. Bildungsprogramm Sachsen-Anhalt 2013). Im bayerischen Bildungs- und Erziehungsplan soll Essen als Genuss mit allen Sinnen erlebbar werden, Kinder sollen lernen, Anzeichen von Sättigung zu erkennen und entsprechend darauf reagieren, also Unterscheidenlernen zwischen Hunger und Appetit auf etwas Bestimmtes. Dazu gehört auch, sich Wissen über gesunde Ernährung und die Folgen ungesunder Ernährung aneignen zu können und einerseits ein Grundverständnis zu erwerben über Produktion, Beschaffung, Zusammenstellung und Verarbeitung von Lebensmitteln und andererseits Erfahrungen mit der Zubereitung von Speisen (Kochen, Backen) sammeln zu können. Weitere Schwerpunkte werden in Bezug auf die Esskultur und Tischmanieren gelegt und gemeinsame Mahlzeiten als Pflege sozialer Beziehungen verstehen lernen. Dafür wird grundlegendes Wissen über kulturelle Besonderheiten bei Ess-

gewohnheiten notwendig und Verständnis dafür erlangt (vgl. ebd. 2012). Der Rahmenplan „Frühkindliche Bildung“ in Bremen betont die emotionalen Bereiche, die ebenso bedeutsam sind bei der Nahrungsaufnahme, wie die Nahrung selber notwendige Nährstoffe für das Wachstum liefert. Der Rahmenplan hebt das Wohlbefinden bei der Nahrungsaufnahme hervor, vor allem auch, weil sie in Kindereinrichtungen mit Gemeinschaft verbunden ist. Essen mit Spaß und Freude soll dazu beitragen, Essstörungen zu verhindern; zu reglementiert stattfindendes Essen behindere die Wahrnehmung der eigenen körperlichen Bedürfnisse (vgl. Rahmenplan „Frühkindliche Bildung“ Bremen 2012).

Die Beispiele aus den Bildungsplänen zeigen die Vielfalt und die Komplexität, mit der die Ernährung der Kinder im Elementarbereich in den unterschiedlichen Bundesländern betrachtet wird. Damit werden an die Einrichtungen Anforderungen gestellt, der formulierten Vielfalt gerecht zu werden und gleichzeitig beinahe alle Fragen der Versorgung und Gestaltung der Essenssituationen vor allem in den Kapiteln verankert, die mit „Gesundheit“ überschrieben sind und diese Perspektive stark in den Vordergrund stellen. Das Ziel, Mädchen und Jungen „gesunde Ernährung“ zu eröffnen und beizubringen, dominiert über den Elementarbereich hinaus im Bereich Sozialer Arbeit. Ernährung wird in der Sozialen Arbeit zu meist im Zusammenhang mit Ernährungsproblemen,

87

Prävention und Behandlung, flankiert durch naturwissenschaftliche Deutungsmuster (vgl. Behnisch & Winkler 2009; Sting 2009) und damit mit einem deutlichen Machtüberhang auf Seiten der Profession und ihrer Institutionen, thematisiert: In der aktuellen Forderung nach „gesunder Ernährung“ werden nicht selten normativ-autoritäre Programme mit volkspädagogisch gedachtem Selbstnormalisierungsanspruch angewandt (Rose 2009), die darauf gründen, dass viele Klient/innen Sozialer Arbeit sich ungesund ernähren würden (vgl. Behnisch 2010: 43). Doch bereits mit der Zielsetzung „gesunder Ernährung“, so die Erkenntnis der Studie im Kita-Bereich, zeigt sich die Überforderung der Institutionen. Die anderen benannten Zielsetzungen, die auch die Individualität im Blick haben und z. B. esskulturelle, gemeinschaftliche, nachhaltige, regionale, bildende Ziele in den Vordergrund stellen, sind dabei noch gar nicht erfasst.

Schule – Aktuelle Forschungen: „Zu viel Fleisch und zu wenig Gemüse im Schulessen“

(www.welt.de 2014)

Die Qualität der Schulverpflegung wurde im Jahr 2014 durch eine Studie belegt, die im Auftrag des Bundesministeriums für Ernährung und Landwirtschaft durchgeführt wurde. Das Presse-Echo zur Veröffentlichung verfolgte, ähnlich wie bei der Studie zur Kindertageseinrichtungsverpflegung, vor allem

die gesundheitlichen Perspektiven des Essens. Zu viel Fleisch und zu wenig Gemüse sei im Schulesen, darüber hinaus gebe es zu viele Süßspeisen und insgesamt würde jeder zweite Speiseplan der 760 ausgewerteten Speisepläne nicht den Empfehlungen der Deutschen Gesellschaft für Ernährung entsprechen (vgl. welt.de 26.11.2014). Die Untersuchung bezieht ihre Ergebnisse aus Befragungen der Schüler/innen aus den Klassen 3-13, Befragungen der Schulleitungen und der Auswertung von 760 Speiseplänen. „In der Angebotspalette sollten Fisch und Gemüse vermehrt, Fleisch dagegen weniger vertreten sein (...)“ (Arens-Azevedo/BMEL 2014: 57). Erkenntnisse, die sich auf die gesundheitliche Perspektive beziehen, stehen auch für das BMEL im Vordergrund. Der Schwerpunkt der Wahrnehmung der Untersuchung liegt deutlich im Bereich Gesundheit und spiegelt damit die Einschätzung Roses wider, in der Schulernährung würden Ökotrophologie und Gesundheitswissenschaften dominieren und fachterritoriale Entwicklungen nahezu ohne erziehungswissenschaftliche und sozialpädagogische Disziplinen stattfinden (vgl. Rose 2013).

Im Arrangement der Schulverpflegung findet ein Wechsel vom Grundschulbereich zu weiterführenden Schulen statt. Im Grundschulbereich zeigen sich starke Normierungen der Schüler/innen entlang dem Ideal einer gesitteten Tischgemeinschaft, orientiert an der bürgerlichen Familienmahlzeit (vgl. Rose u.a.

2015). Der pädagogische Raum für ältere Schüler/innen mit überwiegend stattfindenden offenen Kantinen-Szenarios bleibt meist zu ungenutzt. Dieser Wechsel im Essensarrangement von überregelt bis unregelt (Familienmodell bis Mensa-Modell) zeigt die unterschiedlichen institutionellen Normalitätsprogramme für Kinder und Jugendliche auf. Nach Ansicht der Erkenntnisse des BMEL wird es so nicht bleiben. Für die zukünftige Organisation und Gestaltung der Schulverpflegung werden neben gesundheitlichen Schwerpunkten ebenfalls die Herausbildung und die Bedeutung von Essgewohnheiten, der Zeitrahmen, die Ausgestaltung der Räume und die Beteiligung von Lehrer/innen/pädagogische Beteiligung stärkere Berücksichtigung finden (vgl. Arens-Azevedo u.a./BMEL 2014)

Thema	Ergebnisse der Befragung
Zwischenverpflegung	Überall vorhanden: Von Brötchen bis Süßigkeiten
1 Menü/ 2 Menüs zur Auswahl	Grundschule/ weiterführende Schule
Salatbuffet	29,6% der Schulen Standard

Kostenlose Getränke	70,7% aller Schulen
Teilnahme am Mittagessen	Primarbereich: durchschnittlich 50% (+/-26%) Sekundarbereich: durchschnittlich 30% (+/- 27%)
Preis	2,70 Euro Grundschule, 2,95 Euro Sekundarbereich
Selber kochen?	Fremdbewirtschaftung (63,9%)
Gründe für Teilnahme	Eltern arbeiten, Hunger, Freunde, Nachmittags- unterricht
21,3% gestalten Mittagessen mit:	Wunschbox Speisenauswahl (356), Tisch decken (160), Bewertung des Essens (144), Entsorgung/Tisch abräumen (100), Dekorationen (45), Küchendienst (28)

Abbildung 2: Erkenntnisse zur Schulverpflegung

Einige wesentliche Erkenntnisse aus der Studie des Bundesministeriums für Ernährung und Landwirtschaft - Zwischenverpflegung, Menüauswahl, Getränkeversorgung, Teilnahme und Gründe für die Teilnahme, Durchschnittspreis des Mittagessens sowie ob selber gekocht wird oder das Essen angeliefert wird, bzw. die Gründe für die Teilnahme am Mittagessen - lassen in beinahe allen Bereichen Handlungsbedarfe erkennen. Für die Weiterentwicklung der Schulverpflegung könnte die Auswahl der Modelle gemeinschaftlicher Nahrungsaufnahme bedeutender werden. Das Offene Mensa-Modell und das Familien-Modell lassen sich voneinander unterscheiden. Im Offenen Mensa-Modell nehmen Jugendliche oder Gruppen die Mahlzeit individuell ein. Die individuelle Gestaltung der Ernährungssituation gehört zum Konzept. Die Gruppen finden sich offen zusammen und ein bestimmtes Zeitfenster steht für die Nahrungsaufnahme zur Verfügung, nachdem zuvor die Auswahl des Essens an Theken stattgefunden hat. Die sozial-räumliche Gestaltung erfolgt entlang der größtmöglichen Selbstbestimmung in Bezug auf die Gruppe und das Essen. Das gemeinsame Essen ist integriert in den gesamten sozialen und pädagogischen Prozess unter Beteiligung der Fachkräfte (vgl. Sturzenhecker 2009).

Im Familien-Modell wird eine gemeinsame Tischgemeinschaft gebildet, die als Gruppenerlebnis in Anlehnung an familiäre Situationen mit starken sozialen

Bezügen zueinander orientiert ist. Planung und Zubereitung der Mahlzeit sind inklusive. Das Setting ermöglicht direkte soziale Erfahrungen und wird von Fachkräften als pädagogische Gestaltungsaufgabe aufgefasst. Die überschaubare Gruppengröße und kontinuierliche Bezugspersonen bilden neben den festen Raum- und Zeitstrukturen (bis zu festen Plätzen und Tischkarten) ein gemeinsames Essen mit Erfahrungen von Fürsorge und selbstbildender Aneignung familiärer Handlungsmuster durch aktive Beteiligung. Eine möglichst aktive Aneignung des Alltags findet statt mit dem Gestalten familiärer Essens- und Gemeinschaftssituationen, entlang dem Motto „gesund, schön und lecker, integrierend und egalisierend“ (vgl. Sturzenhecker 2009). Schulverpflegung findet bisher zu sehr im Rahmen Offener Mensa-Modelle statt und könnte stärker angelehnt an das Familien-Modell für Schüler/innen Lern- und Erfahrungsräume schaffen, die bisher zu ungenutzt geblieben sind und sich verwirklichen lassen, wie das folgende Beispiel zeigt.

Exzentrisch exklusiv oder Best-Practice? Pädagogisches Kochen am Luisengymnasium in München

Das Luisen-Gymnasium München wurde im Juli 2012 für sein Projekt „Schüler kochen für Schüler“ von der damaligen Bundesministerin Ilse Aigner mit der Unterstützerplakette von „IN FORM – Deutsch-

lands Initiative für gesunde Ernährung und mehr Bewegung“ ausgezeichnet (vgl. Kuhn 2012). Die Idee zum Pädagogischen Kochen stammt von Peter Ruch, Berufsschullehrer für Ernährungslehre, der das Projekt 2009 gegründet hat. Zwischenzeitlich hat Stephan Jäger, ehemaliger Küchenchef im Hotel Vier Jahreszeiten, die Mensa selbstständig mit vollem wirtschaftlichem Risiko übernommen und gleichzeitig gilt er als operativer Leiter des Pädagogischen Kochens (vgl. ebd.). Das Pädagogische Kochen findet in den Klassen 5 bis 10 statt. Dabei ist der Unterricht so organisiert, dass die Hälfte der Klasse, d.h. etwa fünfzehn Schüler/innen, am Pädagogischen Kochen teilnimmt, die übrigen Schüler/innen erhalten in dieser Zeit intensivierten Unterricht. In den Jahrgangsstufen 5 bis 10 kochen alle Schüler/innen einmal im Schuljahr eine Woche für die anderen Schüler/innen das gemeinsame Mittagessen. Jeweils eine halbe Klasse arbeitet eine Woche täglich bis ca. 15.00 Uhr in der Mensa mit, während die andere Hälfte Unterricht hat. Alle Aufgaben wie Kochen, Tischdecken, Servieren, Saubermachen, Abspülen und Kassendienst werden übernommen (vgl. www.staedtisches-luisengymnasium.de 2015). Dem Küchenchef gelingt es, die Schüler/innen auf Lebensmittel und Gerichte neugierig zu machen, die sie bisher nicht kannten. Selbstverständlich bestimmen die Schüler/innen auch mit, was gekocht wird. Freitags mit weniger Andrang bei der Essensausgabe, wird die Aktion Freitagsrezepte

durchgeführt. Die Kinder diskutieren und probieren eigene Rezeptideen mit dem Profi-Koch (vgl. www.staedtisches-luisengymnasium.de 2015; Kuhn 2012). Das Menssaessen kostet im Dauerabo 4,50 Euro pro Tag und umfasst Suppe, Hauptgericht, Salat und Dessert. Bei allem können die Kinder kostenfrei einen Nachschlag bekommen. Ziel des Pädagogischen Kochens ist die Orientierung am Lernziel „Slow food statt Fast food“. Freude an gesundem Essen, sich frisch mit Produkten der Saison und aus der Region zu ernähren sind weitere Ziele, die auch auf ganz praktische Art und Weise vermittelt werden. Die Kinder arbeiten auch über das Zubereiten hinaus zusammen, denn zum „Küchendienst“ gehören Kassieren und sorgfältiges Eindecken der Tische sowie Servieren des selbst zubereiteten Essens. Darüber hinaus essen die Schüler/innen gemeinsam im Klassenverband. Mit dem Pädagogischen Kochen werden mit der „Ernährungslehre“ weitere Kompetenzen gelernt, wie z.B. Kooperation, Konfliktfähigkeit, Fleiß, Toleranz, Respekt (vgl. Kuhn 2012; RHW Praxis 2010; Ruch 2010).

Gemeinsames Kochen und Essen können, wie sich an diesem Beispiel zeigt, über die exemplarische Lernsituation hinaus Aneignungsmöglichkeiten im alltäglichen Leben einer sozialen Institution bieten, wenn das Mittagessen als Chance gesehen wird von den beteiligten Fachkräften. Die Lehrer/innen, evtl.

auch Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen und alle weiteren Beteiligten eröffnen den Schüler/innen Veränderungen und regen Kompetenzerweiterungen an, in denen Mahlzeiten als soziale Situationen den Raum bieten für all das, was in ihnen stattfinden kann: „Es wird gekocht, gegessen, gespielt, gepflegt, gesprochen, getröstet, geordnet, gefördert, geputzt, geschimpft, gestritten, gesungen, geregelt, geruht, gestützt, geschützt etc.“ (Sturzenhecker 2009). Die Aufzählung ließe sich wohl noch erweitern, je nachdem, was darüber hinaus auch noch neben vielem ungeplanten geplant initiiert werden könnte. Gesellschaft als Tischgesellschaft zu denken, heißt das Nahrungsgeschehen als grundlegendes und darüber hinaus facettenreiches Phänomen des kulturellen Lebens in den Blick zu nehmen. „Vielleicht isst der Mensch nicht ununterbrochen, aber die vielfältigen Dinge, die für die Produktion, die Vermarktung, die Besorgung, die Zubereitung und den Genuss von Essen unerlässlich sind, konstituieren ein beträchtliches Ausmaß der gesellschaftlichen Realität“ (Lemke 2008: 7). In das Luisen-Gymnasium scheint der Gedanke, Gesellschaft als Tischgesellschaft zu denken, Eingang in das pädagogische Kochen gefunden zu haben.

Die Zukunft gemeinschaftlicher Verpflegung in Kindertageseinrichtungen und Schule

In sozialen, betreuenden, bildenden und auch pflegenden Einrichtungen wird täglich neu gegessen und getrunken. Adressat/innen wie auch Fachkräfte sind an der Planung, Herstellung und an der Durchführung der Essenszubereitung und Essenssituationen beteiligt und reproduzieren nicht nur sich, vielmehr konstruieren sie aktiv soziale Situationen und stiften dabei auch Lern- und Bildungsprozesse. Das Thema erscheint dabei facettenreich und bisher zu wenig als aktive Gestaltungsaufgabe im professionellen Handeln berücksichtigt, reflektiert und beschrieben (vgl. Rose & Sturzenhecker 2009: 9). Aus der disziplinären Perspektive der Sozialen Arbeit wird Ernährung überwiegend im Zusammenhang mit Ernährungsproblemen, Prävention und Behandlung, flankiert durch naturwissenschaftliche Deutungsmuster, thematisiert (vgl. Sting 2009; Rose 2010). Mit der Forderung nach „gesunder Ernährung“ werden unreflektierte normativ orientierte Sichtweisen offen, die davon ausgehen, die überwiegende Anzahl der Klient/innen Sozialer Arbeit würden sich ungesund ernähren. Armenspeisungen, Suppenküchen und Tafelprojekte führen stigmatisierende und entmündigende Aspekte mit sich, die für Klient/innen beschämend sein können, während sie vielleicht gleichzeitig über ihre eigene Esskultur und familiäre Tischgesellschaft als kompetent und interessant

97

wahrgenommen werden könnten. Jüngere deutschsprachige Studien zum Themenbereich Mittagsverpflegung zeigen keine disziplinär relevante thematische Beteiligung aus erziehungswissenschaftlich bedeutsamer bzw. sozialpädagogischer Perspektive (vgl. Rose 2012).

Mehr als alle Wissensvermittlung ermöglicht die alltägliche Erfahrung, gesundes Essen und Trinken mit allen Sinnen in Gemeinschaft zu genießen, um gesundes und nachhaltiges Verhalten bei Kindern und Jugendlichen zu entwickeln und zu verfestigen. Die Bedeutung gemeinsamer Mahlzeiten und die damit verbundene komplexe Aufgabe der Erhaltung und Weitergabe von Esskultur gehört viel stärker in den Mittelpunkt als gemeinschaftliche Aufgabe von Schul- und Sozialpädagogik. Diese Erkenntnis gilt als Ausgangspunkt zur Auseinandersetzung mit der Esskultur und Tischgesellschaft in der Kindertagesstätten- und Schulverpflegung. Mit der Esskultur sind Potenziale des sozialen Lernens und der gemeinsamen Gestaltung aller Beteiligten verbunden sowie die Chance, mit dem gemeinsam gestalteten Mittagessen und allen anderen Mahlzeiten z. B. soziales, ökologisches, nachhaltiges, gesundheitsförderliches, (ess-)kulturelles, gemeinschaftsbildendes Lernen zu fördern. Folgender Fragenkatalog aus dem Bildungsplan Baden-Württembergs unter der Überschrift „Bildungs- und Entwicklungsfeld Körper“ stößt Ideen zu einer umfassenden Betrachtung an:

- „Wann und wo gibt die Einrichtung dem Kind die Möglichkeit, sich gesund zu ernähren?
- Wie tragen die Erzieher/innen dazu bei, dass den Kindern das gesunde Durst-, Hunger- und Sättigungsgefühl erhalten bleibt?
- In welcher Weise kann das Kind Herkunft, Verarbeitung, Umgang und Wertschätzung von Nahrungs- und Lebensmitteln erfahren?
- Wie werden die Kinder aktiv in die Planung und Zubereitung von Mahlzeiten einbezogen?
- Mit welchen Ritualen werden Mahlzeiten begleitet?
- Welche Tätigkeiten des täglichen Lebens kann das Kind gemeinsam mit anderen einüben (z. B. Zubereitung von Mahlzeiten)?
- Wie üben die Kinder bei gemeinsamen Mahlzeiten angemessenes Verhalten bei Tisch?
- Wie erleben die Kinder Respekt vor Regeln, Ritualen, Festen und Traditionen der eigenen und fremden Kultur?“ (Bildungsplan Baden-Württemberg/Bildungs- und Entwicklungsfeld Körper 2011)

Für die aktive Beteiligung von Kindern wurde bereits in den 1970er Jahren betont, Kinder als aktive Partner ernst zu nehmen und nicht nur für Hilfstätigkeiten zu engagieren, damit sie Aufgaben rund um Küche und Essen nicht als nebensächlich für ihren Le-

benzuzusammenhang abtun. „Kochen mit Kindern heißt nicht, dass sie für die niederen Küchenarbeiten benutzt werden, wie Mülleimer leeren, Geschirr trocknen, Tisch decken und sonstige Handlangerarbeiten. In der Küche sind Kinder vollwertige Partner; sind sie's nicht, verlieren sie sehr schnell die Lust. Dann geht es ebenso weiter wie bisher: alles was mit Küche und Essen zu tun hat, ist blöde, langweilig und Weibersache“ (Fischer 1978: 200).

Für jede Mahlzeit sollte die Beteiligung der Kinder und Jugendlichen geklärt werden sowie Essen, Kochen und Tischkultur täglich stärker in den Mittelpunkt erzieherischer und Sozialer Arbeit gerückt werden, da nicht nur wichtig erscheint, was wir essen, sondern auch wie, wann, wo, mit wem und warum (vgl. Höhl u.a. 2009: 20). Ausgehend von diesen Erkenntnissen könnte sich ein bunter Strauß verschiedener Settings aufspannen und zu gemeinsamen Erlebnissen und Erkenntnissen im Bereich „Essen, Kochen und Tischkultur“ in erzieherischen und pädagogischen Zusammenhängen führen.

Literatur

Arens-Azevedo, U./Schillmöller, U./Bundesministerium für Ernährung und Landwirtschaft (2014): Bundeskongress Schulverpflegung 2014. Qualität der Schulverpflegung – Bundesweite Erhebung. Ergebnispräsentation. Kongressband

www.bundeskongress-schulverpflegung.de.

Zugriff: 10.11.2014

Arens-Azevedo, U./Pfannes, U./Tecklenburg, E./Bertelsmann Stiftung (Hrsg.) (2014): Is(s)t KiTa gut? – Studie. KiTa-Verpflegung in Deutschland: Status quo und Handlungsbedarfe

www.bertelsmannstiftung.de/de/publikationen/publikation/did/isst-kita-gut

Zugriff: 09.02.2015

Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen (2012): Der bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung. Berlin. 5. Erweiterte Auflage

Behörde für Arbeit, Soziales, Familie und Integration (2012): Hamburger Bildungsempfehlungen für die Bildung und Erziehung von Kindern in Tageseinrichtungen. Hamburg. 2. überarbeitete Auflage

Behnisch, M. (2010): Wenn Klienten Fachkräfte bewirten. In: Sozial Extra (2010): Essen und Soziale Arbeit. Heft 3/4. S. 42-45

Bettelheim, B. (1989/Original 1974): Der Weg aus dem Labyrinth. Leben lernen als Therapie. München

Ehrenstein, C. (2014): Zu viel Fleisch und zu wenig Gemüse im Schulessen. In: Die Welt

<http://www.welt.de/politik/deutschland/article134683030/zu-viel-Fl.>

Zugriff: 26.11.2014

Fischer, P. (1975): Schlaraffenland nimms in die Hand. Neues Kochbuch für Gesellschaften. Berlin

Freie Hansestadt Bremen/Die Senatorin für Soziales, Kinder, Jugend und Frauen (2012): Rahmenplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich. Frühkindliche Bildung in Bremen. Bremen

Hessisches Ministerium für Soziales und Integration/Hessisches Kultusministerium (Hrsg.) (2014): Bildung von Anfang an Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Hessen. 6. Erweiterte Auflage

Kuhn, B. (2012): Schüler kochen für Schüler am Luisengymnasium München. Interview mit StD Horst Rückert, Betreuer des Projektes „Pädagogisches Kochen.“ In: <http://www.muenchen-querbeet.de/politik-gesellschaft-trends/schueler-kochen-fuer-schueler-luisengymnasium-paedagogisches-kochen-ernaehrung-schueler>

Lemke, H. (2008): Welt-Essen und Globale Tischgesellschaft. Rezepte für eine gastrosophische Ethik und Politik. In: Därmann, I. (2008): Die Tischgesellschaft: Philosophische und kulturwissenschaftliche Annäherungen. Bielefeld. S. 213-237

Lemke, H. (2004): Jeder Mensch ist ein Kochkünstler. Oder Joseph Beuys unentdeckte Gastrosophie. In: Mitteilungen des Internationalen Arbeitskreises für Kulturforschung des Essens Heft. Heft 12. S. 4-17

Ministerium für Bildung, Kultur und Wissenschaft (2006): Bildungsprogramm für saarländische Kindergärten. Berlin/Weimar

Ministerium für Soziales, Gesundheit, Familie und Gleichstellung des Landes Schleswig-Holstein (2012): Erfolgreich starten. Leitlinien zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen. Kiel. 5. Auflage

Ministerium für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport des Landes Nordrhein-Westfalen (2011): Mehr Chancen durch Bildung von Anfang an. Grundsätze zur Bildungsförderung für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Kindertageseinrichtungen und Schulen im Primarbereich. Düsseldorf

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport (2009): Orientierungsplan für Bildung und Erziehung in baden-württembergischen Kindergärten und weiteren Kindertageseinrichtungen. Stuttgart

Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (2002): Grundsätze elementarer Bildung in Einrichtungen der Kindertagesbetreuung im Land Brandenburg. Potsdam

Ministerium für Frauen, Bildung und Jugend (2004): Bildungs- und Erziehungsempfehlungen für Kindertagesstätten in Rheinland-Pfalz. Mainz.

Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern (2011): Die Bildungskonzeption für 0- bis 10-jährige Kinder in Mecklenburg-Vorpommern zur Arbeit in Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege. Schwerin

Ministerium für Arbeit und Soziales des Landes Sachsen-Anhalt (2013): Bildungsprogramm für Kindertageseinrichtungen in Sachsen-Anhalt Bildung: elementar – Bildung von Anfang an Fortschreibung 2013. Berlin/Weimar

Niedersächsisches Kultusministerium (2005): Orientierungsplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich niedersächsischer Tageseinrichtungen für Kinder. Hannover

Rose, L. (2012): Essen in der Schule. Kritische Anfragen und Entwicklungsperspektiven für eine sozialpädagogische Aneignung des Verpflegungsthemas. In: Soziale Passagen, Heft 2. S. 231-246

Rose, L. (2010): Hauptsache gesund. In: Sozial Extra (2010): Essen und Soziale Arbeit. Heft 3/4. S. 50-53

Rose, L./Seehaus, R./Schneider, K. (2015): Sozialisierungen am Mittagstisch. Ethnographische Anmerkungen zum Essen in der Schule. Wiesbaden

Rose, L./Schäfer (2009): Mittagessen in der Schule. Ethnographische Notizen zur Ordnung der Mahlzeit. In: Rose, L./Sturzenhecker, B. (Hrsg.) (2009): „Erst kommt das Fressen ...!“ Über Essen und Kochen in der Sozialen Arbeit. Wiesbaden. S. 191-203

Rose, L./Sturzenhecker, B. (2010): „Erst kommt das Fressen ...“ In: Sozial Extra: Essen und Soziale Arbeit. Heft 3/4. S. 34-37

Rose, L./Sturzenhecker, B. (Hrsg.) (2009): „Erst kommt das Fressen ...“ Über Kochen und Essen in der Sozialen Arbeit. Wiesbaden

Ruch, P. (2010): Weiterbildungskonzept Pädagogischer Koch/Köchin

Sächsisches Staatsministerium für Kultus (Hrsg.) (2011): Der sächsische Bildungsplan. Ein Leitfaden für pädagogische Fachkräfte in Krippen, Kindergärten und Horten sowie Kindertagespflege. Berlin/Weimar

Schlegel-Matthies, K. (2000): Mahlzeiten im Wandel – die Entideologisierung einer Institution. In: Schönberger

G./Methfessel, B. (Hrsg.) (2011): Mahlzeiten. Alte Last oder neue Lust?. Wiesbaden. S. 27-39

Schönberger, G. (2011): Mahlzeiten neu denken. In: Schönberger G./Methfessel, B. (Hrsg.) (2011): Mahlzeiten. Alte Last oder neue Lust?. Wiesbaden. S. 39-52.

Schönberger G./Methfessel, B. (Hrsg.) (2011): Mahlzeiten. Alte Last oder neue Lust?. Wiesbaden

Schulz, M. (2010): Bildung während des Essens? In: Sozial Extra (2010): Essen und Soziale Arbeit. Heft 3/4. S. 38-41

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport, Berlin (2004): Das Berliner Bildungsprogramm für die Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern in Tageseinrichtungen bis zu ihrem Schuleintritt. Berlin/Weimar

Sturzenhecker, B. (2009): Das Frühstück der Mütter – Elternbildung mit benachteiligten Müttern in Hamburger Eltern-Kind-Zentren. In: Sturzenhecker, B./Rose, L. (Hrsg.) (2009): „Erst kommt das Fressen, ...“ Über Kochen und Essen in der Sozialen Arbeit. Wiesbaden. S. 59-77

Sturzenhecker, B./Rose, L. (2009): Warum die Beschäftigung mit Essen und Kochen. Potenziale für die Soziale Arbeit enthält. In: Sturzenhecker, B./Rose, L. (Hrsg.) (2009): „Erst kommt das Fressen, ...“ Über Kochen und Essen in der Sozialen Arbeit. Wiesbaden. S. 9-21

Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (2010): Thüringer Bildungsplan für Kinder bis 10 Jahre. Berlin/Weimar

Zierer, E. (2010): Kochen als Schule des Lebens. Kindergärten und Schulen. Rhw-Praxis 4. S. 44-49

Abbildungen

Abbildung 1:

Aktivitäten zur Ernährungsbildung

Arens-Azevedo, U./Pfannes, U./Tecklenburg, E./Bertelsmann Stiftung (Hrsg.) (2014): Is(s)t KiTa gut? – Studie. KiTa-Verpflegung in Deutschland: Status quo und Handlungsbedarfe. S. 23

www.bertelsmannstiftung.de/de/publikationen/publikation/did/isst-kita-gut

Zugriff: 09.02.2015

Abbildung 2:

Erkenntnisse zur Schulverpflegung

Arens-Azevedo, U./Schillmöller, U./Bundesministerium für Ernährung und Landwirtschaft (2014): Bundeskongress Schulverpflegung 2014. Qualität der Schulverpflegung – Bundesweite Erhebung. Ergebnispräsentation. Kongressband

www.bundeskongress-schulverpflegung.de.

Zugriff: 10.11.2014

Dirk E. Haas

„Mensa Plus“

Essens- und Kommunikationsbereiche in zeitgemäßen Schulen

Neue Anforderungen

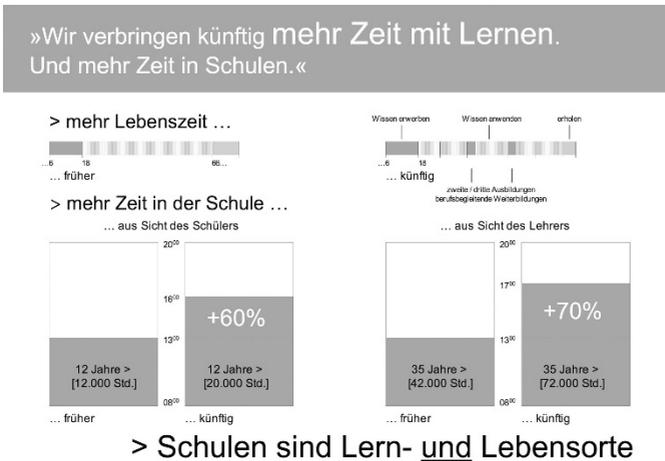


Abbildung 1: Schulen sind Lern- und Lebensorte

Mit der Entwicklung von Ganztagschulen werden Schulgebäude mehr und mehr zu Lern- und Lebensorten, die für vielfältige Aktivitäten auch jenseits des formellen Unterrichts geeignet sein müssen. Neben zeitgemäßen Lern- und Arbeitsbereichen

benötigen sie ein differenziertes Angebot an Aufenthalts- und Erholungsbereichen. Sehr viele der bestehenden Schulbauten waren dafür ursprünglich nicht ausgelegt, weil sie für den schulischen Halbtagsbetrieb konzipiert wurden. Das betrifft im besonderen Maße die Essens- und so genannten Betreuungs- oder Freizeiträume, die in herkömmlichen Raumprogrammen nicht vorkamen und erst in den letzten Jahren verstärkt in den Fokus der Schulbautätigkeit gerückt sind. Meist geschah dies als Ergänzung und Erweiterung zu bestehenden Gebäuden oder durch Umnutzung vorhandener Räumlichkeiten; mit gezielten Förderprogrammen sind auf diese Weise viele Mensen an offenen und gebundenen Ganztagschulen errichtet worden. Gleichwohl gibt es nach wie vor erhebliche Defizite, häufig auch dort, wo in jüngster Zeit so genannte Ganztagsbereiche geschaffen wurden. Sie betreffen:

- die Qualität der Essensverpflegung,
- die Qualität der Räume, in denen das Mittagessen eingenommen werden soll,
- die Zeit, die für die Pausen- und Mittagsverpflegung zur Verfügung steht,
- den Stellenwert, den Ernährung und Essenskultur im Schulalltag haben.

Um Schulen und Schulbauträger, aber auch engagierte Schüler/innen-, Eltern- und Lehrer/innenverbände in solchen Fragen zu unterstützen, sind mittlerweile vielfältige Beratungsangebote und -netz-

werke entstanden. Sie informieren beispielsweise über die Vor- und Nachteile der verschiedenen Verpflegungs- und Ausgabesysteme, formulieren Hilfestellungen zur pädagogischen Einbettung von Ernährungsfragen in den Schulalltag, zeigen Wege, wie sich über mehr Mitsprache und Engagement Qualität und Akzeptanz des Schulessens verbessern lassen oder geben konkrete Hinweise für Planung, Bau und Betrieb von Mensen.

So vielfältig wie die Schullandschaft als Ganzes sind mittlerweile auch die räumlichen Lösungen für qualitätsvolle Essens- und Kommunikationsbereiche. Meist sind es die am konkreten Einzelfall und unter Einbeziehung der Schulgemeinschaft entwickelten Lösungen, die sich als tragfähig und erfolgreich erweisen. Gleichwohl existieren verallgemeinerbare Erfahrungen und Erkenntnisse, die man sich in den jeweiligen individuellen Planungs- und Bauprozessen zunutze machen sollte. Sie betreffen vor allem die räumlich-funktionale Organisation von Essens- und Kommunikationsbereichen, ihre Kombination mit anderen Funktionsbereichen eines Schulgebäudes sowie die damit jeweils verbundenen gestalterischen Qualitätsanforderungen.

Organisationsmodelle und -prinzipien

Räumliche Funktionsbereiche eines Schulgebäudes

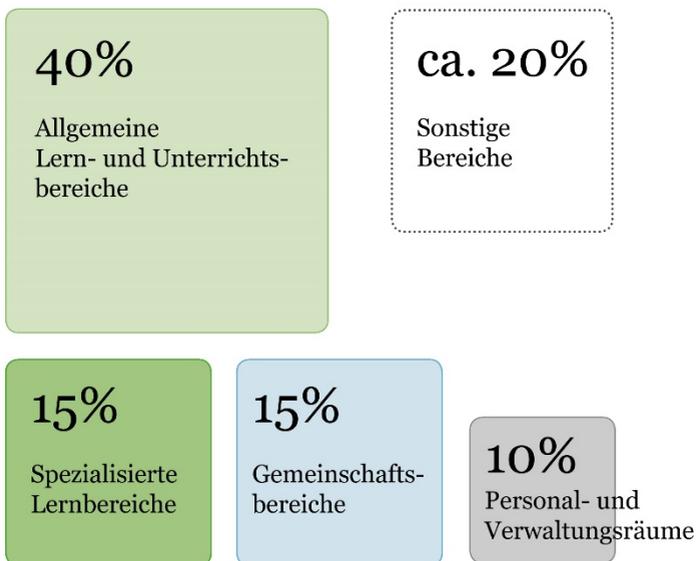


Abbildung 2: Räumliche Funktionsbereiche eines Schulgebäudes

Die Raumprogramme allgemeinbildender Schulen umfassen in aller Regel die folgenden Funktionsbereiche:

- allgemeine Lern- und Unterrichtsbereiche,
- spezialisierte Lern- und Unterrichtsbereiche (mit Fach- und Werkräumen, Ateliers),
- Gemeinschaftsbereiche (mit Aula, Mensa, Bibliothek usw.),

- Personal-, Verwaltungs-, Beratungs- und Therapieräume,
- sonstige Funktionsbereiche (mit Sanitärräumen, Garderoben, Bereichen für Gebäudetechnik und Gebäudeunterhaltung, Lager- und weiteren Nebenräumen).

Bei ihrer räumlichen Anordnung und Gliederung spielen nicht nur die individuellen Gegebenheiten eines Schulstandorts eine wichtige Rolle, sondern ebenso schulorganisatorische Aspekte oder pädagogische Anforderungen bzw. Konzeptionen. Dies führt zu verschiedenartigen Modellen, nach denen Schulgebäude als Ganzes, aber auch einzelne Funktionsbereiche räumlich organisiert werden.

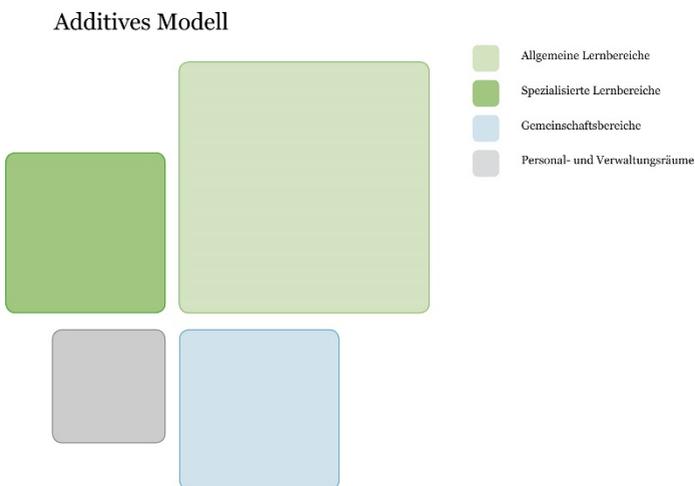


Abbildung 3: Additives Modell zur Organisation der Funktionsbereiche

Weit verbreitet ist das additive Modell, bei dem die unterschiedlichen Funktionsbereiche nebeneinander angeordnet sind. Alle Gemeinschaftsbereiche sind an einer möglichst zentralen Stelle des Schulgebäudes untergebracht; auch die Personal- und Verwaltungsräume sind zentral organisiert. Vorteile dieses Modells sind seine klare, leicht verständliche Struktur und die Möglichkeit, alle Funktionsbereiche ohne gegenseitige Abhängigkeiten für ihren Zweck zu optimieren; nachteilig sind die mitunter langen Wege zwischen den Funktionsbereichen und die damit verbundenen Zeitverluste für Lernen, Arbeiten und Erholen.

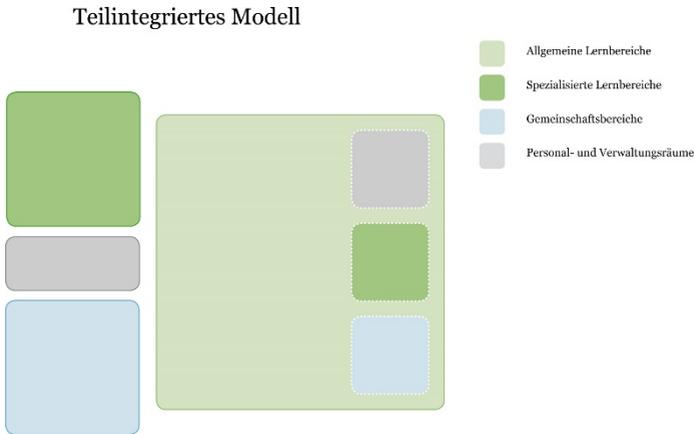


Abbildung 4: Teilintegriertes Modell

Bei teilintegrierten Modellen nehmen die allgemeinen Lern- und Unterrichtsbereiche – sie machen flächenmäßig in der Regel den größten Anteil aller Funktionsbereiche aus (vgl. Abb. 2) – weitere Funktionen und die damit verbundenen Räumlichkeiten auf. Das sind zum Beispiel Teambüros des Lehrpersonals, Beratungs- und Therapieräume, Sanitär- und Lagerräume, einzelne Fachräume oder dezentrale Aufenthalts- bzw. Erholungsbereiche. Auf diese Weise lassen sich Phasen des Lernens und Erholens leichter miteinander kombinieren, es entstehen tatsächlich ganztagig nutzbare Bereiche. Andererseits sind größere Rücksichtnahmen erforderlich, wenn verschiedenartige Aktivitäten in räumlicher Nähe zueinander stattfinden.

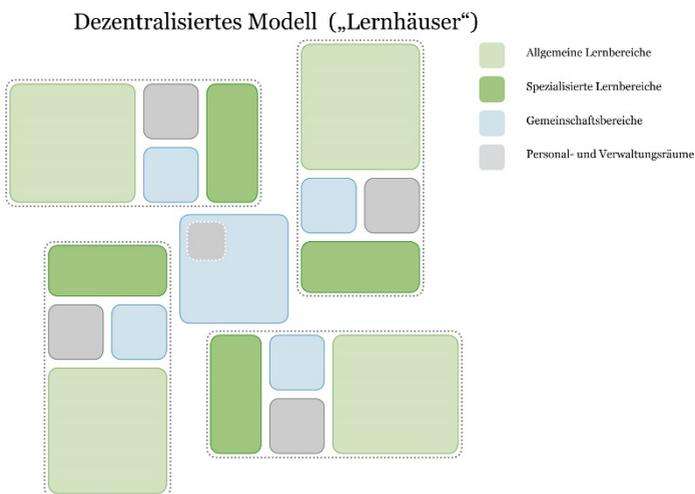


Abbildung 5: Dezentralisiertes Modell („Lernhäuser“)

Gerade bei größeren Schulen oder Bildungszentren sind kleinere, „teil-autonome“ Einheiten gut geeignet, um Überschaubarkeit und Zugehörigkeit zu gewährleisten. So werden zum Beispiel dezentrale Lern- oder Jahrgangsstufenhäuser geschaffen, in denen alle wesentlichen Funktionsbereiche integriert und lediglich großflächige Gemeinschaftsbereiche, die auch für außerschulische Nutzung durch die Stadtteilbevölkerung zur Verfügung stehen sollen, an zentraler Stelle untergebracht sind. Dieses campusartige Modell macht es möglich, den Schulstandort je nach Bedarf um einzelne Teileinheiten zu erweitern oder zu verkleinern. Allerdings ist die Komplexi-

tät der dezentralen Lernhäuser, in denen alles miteinander vereinbar sein muss, deutlich höher als etwa in Schulen, in denen die verschiedenen Funktionsbereiche räumlich getrennt untergebracht sind.

Die Vielfalt möglicher Organisationsmodelle findet sich ebenfalls wieder in den verschiedenen Funktionsbereichen: auch hier gibt es additive und integrierte Modelle, etwa bei der Organisation und Gestaltung der Gemeinschaftsbereiche. Die möglichen Optionen reichen vom einfachen Nebeneinander der verschiedenen Räume (Abb. 6) über die Doppelnutzung von Bereichen (Abb. 7) bis zur Kopplung und darauf abgestimmten inneren Zonierung der verschiedenen Funktionsbereiche (Abb. 8 und 9).

Gemeinschaftsbereiche

Additives Modell (Bestand)



Abbildung 6: Gemeinschaftsbereiche – additives Modell (Beispiel: Gustav-Heinemann Gesamtschule, Essen)

Gemeinschaftsbereiche

Modell: Doppelnutzungen (Aula = Mensa)

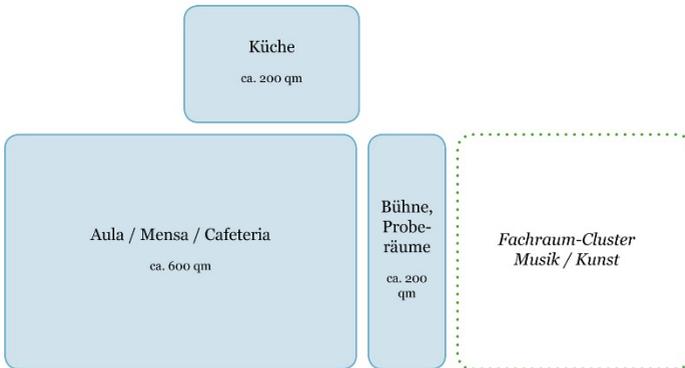


Abbildung 7: Gemeinschaftsbereiche – Modell: Doppelnutzung als Aula und Mensa (Beispiel: Gustav-Heinemann Gesamtschule, Essen)

Essensräume in Kitas und Schulen gestalten

Gemeinschaftsbereiche

Modell: Kopplungen, Zonierungen (Mensa < > Aula)

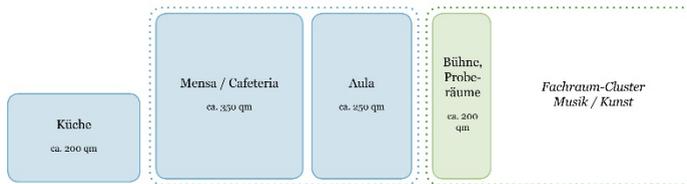


Abbildung 8: Gemeinschaftsbereiche – Modell: Kopplung Aula und Mensa (Beispiel: Gustav-Heinemann Gesamtschule, Essen)

Gemeinschaftsbereiche

Modell: Mehrfache Kopplungen (Bibliothek < > Mensa < > Aula)

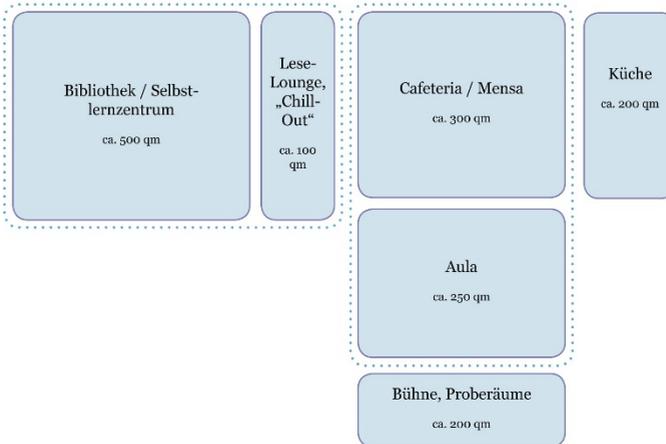


Abbildung 9: Gemeinschaftsbereiche – Modell: Kopplung Aula, Mensa und Bibliothek (Beispiel: Gustav-Heinemann Gesamtschule, Essen)

Derartige Gemeinschaftsbereiche sollten Raum bieten für ein breites Spektrum an Aktivitäten. Dies stellt nicht nur hohe Anforderungen an die innere Zonierung, sondern an eine intelligente Zuordnung der Gemeinschaftsbereiche zueinander. Insbesondere an kleineren Schulen kann es sinnvoll sein, einzelne Funktionen zusammenzufassen (zum Beispiel Aula und Mensa oder Aula und Bibliothek).

Mensa und Cafeteria sind nicht nur zentrale Verpflegungs-, sondern soziale Kommunikationsorte und können durch ergänzende Bereiche (Spieletreffs, Lese- und Ruhebereiche etc.) in dieser Funktion unterstützt werden. Das sollte sich in der räumlichen Gestaltung wieder finden: Der herkömmliche Speisesaal wird in vielen neueren Schulbauvorhaben zu einem Kommunikationsort mit differenziertem Essensangebot, unterschiedlichen Sitzbereichen und Raumatmosphären (vgl. Abb. 10).

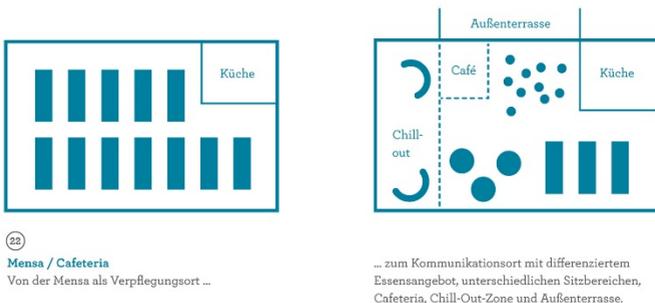


Abbildung 10: Räumliche Organisation von Mensa/Cafeteria (früher – heute)

Die verschiedenen Modelle, Verpflegungssysteme (zum Beispiel Frische- bzw. Mischküche, Cook & Chill, Warmverpflegung) und Ausgabesysteme (Cafeteria Line, Free Flow, Front Cooking, Tischgemeinschaften) führen zu unterschiedlichen räumlichen Lösungen bzw. Raumbedarfen. Auch die Art und Weise, wie Kochen, Essen und Ernährung an-

sonsten in das pädagogische Konzept einer Bildungseinrichtung eingebunden sind, ist bei der Planung von Schulbauten zu berücksichtigen. Gegebenenfalls sind dezentrale Verpflegungsmodelle, bei denen das Essen in entsprechend ausgestatteten allgemeinen Lern- und Unterrichtsbereichen stattfindet, gut geeignet, um Ernährung und Esskultur in den pädagogischen Alltag zu integrieren.

Beispielhafte räumliche und gestalterische Lösungen (Auswahl)

Beispiel 1: Kirkkojärven koulu, Espoo (Finnland)

Über die große Haupttreppe im Foyer gelangt man in die offene Halle im Gartengeschoss, die als Mensa und Aula genutzt wird und das Zentrum des Schullebens bildet. Verschiedene Aufenthalts- und Funktionsbereiche des Mensabetriebs, einschließlich Küche und Essensausgabe, sind um die Treppe herum organisiert – bis hin zur intimen Sitznische unmittelbar unterhalb der Treppe. Die Möblierung besticht nicht nur durch ein gelungenes Farbkonzept, sondern durch kleine, kaum sichtbare, aber akustisch wirksame Lösungen, mit der das mittägliche Stühlerücken und -stellen, wie es in großen und offenen Speisesälen üblicherweise zur Belastung wird, auf einem erträglichen Niveau bleibt. Der großen Halle ist ein Außenbereich vorgelagert, mit dem

im Sommer das Essen auch partiell im Freien stattfinden kann.

Für abendliche bzw. außerschulische Veranstaltungen ist die Mensa/Aula mit einer kleinen eingebauten verschließbaren Küchenzeile direkt neben der Bühne ausgestattet worden, sodass die eigentliche Mensaküche mit ihren hohen hygienischen Anforderungen geschlossen bleiben kann.

Zwischen Mensa/Aula und Turnhalle ist die Bühne untergebracht, die auf diese Weise bei größeren Veranstaltungen beiden Räumen zugeschaltet werden kann, ansonsten aber im Alltagsbetrieb als eigenständig nutzbarer Fachraum für Theater, Musik oder Tanz genutzt wird. Bei größeren Veranstaltungen in der Mensa/Aula wird die Haupttreppe zum Foyer als zusätzliche Tribüne genutzt.



Abbildung 11-12: Kombinierte Mensa/Aula in der Kirkkonjärven koulu (Espoo, Finnland)

Ernährung und Essenskultur sind darüber hinaus wichtiger Bestandteil des Curriculums, sodass auch

die hauswirtschaftlichen Fachräume entsprechend ausgestattet und gestaltet sind.



Abbildung 13: Lernumgebung für Hauswirtschaft in der Kirkkonjärven koulu (Espoo, Finnland)

Beispiel 2: Ringstabekk skole, Baerum (Norwegen)

Das zweigeschossige Gebäude ist trotz des vielfältigen Raumangebots sehr kompakt organisiert: in der Mittelzone sind die großflächigen gemeinschaftlichen Bereiche (u. a. Aula und Cafeteria) untergebracht. Die Aula kann für große Veranstaltungen sowohl zur Cafeteria als auch zu den Hinterbühnenbereichen geöffnet werden. Aufgrund des versetzten Zeitkonzepts – nicht alle Schüler/innen haben gleichzeitig Pause – ist der auf den ersten Blick un-

terdimensioniert erscheinende Cafeteria-Bereich meist ausreichend; darüber hinaus stehen an den breiten Erschließungsgängen sowie im Galeriebereich oberhalb der Cafeteria weitere Plätze zur Verfügung. Die unmittelbare Nähe zu den hauswirtschaftlichen Fachräumen erlaubt es, auch diese Bereiche bei Bedarf mit zu nutzen. Ein bewegliches Großmöbel in der Cafeteria fungiert als „cooler Ort“, den die Schüler/innen so oft es geht aufsuchen.



Abbildung 14: Cafeteria in der Ringstabekk skole (Baerum, Norwegen)

Beispiel 3: Evangelische Gesamtschule Gelsenkirchen-Bismarck, Gelsenkirchen

Die Schule ist als kleine Stadt mit unterschiedlichen Nutzungszonen konzipiert. In der Mitte des Schulareals liegt das Hauptgebäude mit den Gemeinschaftseinrichtungen; Aula, Mensa, Pausenhalle/Foyer etc. werden als besondere Orte thematisch und atmosphärisch inszeniert (das Foyer als Marktplatz, die Aula als Theater, die Mensa als Wirtshaus). Die Mensa ist entsprechend mit Mobiliar ausgestattet, wie es auch in Wirtshäusern Verwendung findet. Halbhohe Wände, Podeste und unterschiedliche Raumhöhen bzw. Deckenaufbauten gliedern den Speisesaal in verschiedene Zonen. Zur Steigerung der Attraktivität und um eine größere Auswahl an Gerichten anbieten zu können, wurde zwischenzeitlich das Free Flow-System eingeführt und das Wirtshaus entsprechend vergrößert. Die Schüler/innenschaft ist intensiv und regelmäßig in die Bewirtschaftung der Mensa eingebunden.

Beispiel 4: Pauline-Thoma-Mittelschule, Kolbermoor

Die Schule hat auf den Bau einer zentralen Mensa verzichtet, weil die Entscheidung, künftig als Ganztagschule zu operieren, erst sehr spät im laufenden Planungsprozess zum Neubau des Gebäudes gefallen ist. Stattdessen wurden die Gruppenräume der Ganztagsklassen mit Küchenzeilen ausgestattet.

Das Mittagessen wird zumeist von einem Catering-Unternehmen angeliefert; einmal pro Woche kochen Schüler/innen im Rahmen des Hauswirtschaftsunterrichts in der Lehrküche für ihre eigene Klasse. An allen Tagen übernehmen die Schüler/innen das Tischdecken, Abräumen und Spülen. Das gemeinsame Kochen und Essen, das überwiegend mit den Klassenlehrer/innen stattfindet, schätzen sowohl Schüler/innen und Lehrer/innen als wichtige und regelmäßige Zeit für zusätzliche pädagogische Gespräche außerhalb des formellen Unterrichts.

Beispiel 5: Odrup Skole, Gentofte (Dänemark)

Das aus der Gründerzeit stammende Backsteingebäude wurde in mehreren Etappen umgebaut, um die Raumorganisation eines traditionellen Schulgebäudes den heutigen Erfordernissen anzupassen. Für die unteren Jahrgangsstufen wurden zum Beispiel die bisherigen Klassenräume in Cluster umgebaut: in den jeweiligen Gebäudeecken das Altbaus sind je zwei ehemalige Klassenräume zu den Nachbarräumen und zum Flur geöffnet worden. Zusammen mit den Flurbereichen fungieren sie als Lernzonen für individuelles oder gemeinsames Lernen in Gruppen. Jedes Cluster verfügt über eine eigene kleine Küche und fungiert als Ganztagsstützpunkt. Das Essen findet auch hier in den allgemeinen Lern- und Unterrichtsbereichen statt.



Abbildung 15: Küchenzeile in Lern-Cluster in der Ordrup Skole (Gentofte, Dänemark)

Beispiel 6: Ener Ungdomsskole, Hamar (Norwegen)

Neben den zentralen Essens- und Kommunikationsbereichen sowie dezentralen Lösungen in den Lern- und Unterrichtsbereichen spielen die Aufenthaltsbereiche des Personals eine wichtige Rolle, denn auch an solchen Orten entwickelt sich eine Essenskultur an Ganztagschulen. Die Sekundarschule verfügt einerseits über ein großzügiges Foyer, das die verschiedenen Funktionsbereiche der Schule miteinander verbindet und gleichzeitig als Aula und Cafeteria genutzt wird. Es ist durch unterschiedliche Niveaus in Aufenthaltsbereiche und Wegezonen gegliedert. Darüber hinaus nutzt das Personal der Schule einen

eigenen Essens- und Kommunikationsbereich, der mit Teeküche, Tischen, Stühlen, Sesseln und einer geschützten Sitzecke im Freien ausgestattet ist. Seine qualitätsvolle Gestaltung und die räumliche Nähe zu den Teambüros des Personals machen diesen Bereich zu einem zentralen Ort für das Personal, das im Zuge der Entwicklung zu Ganztagschulen nicht nur vollwertige Arbeits-, sondern auch vollwertige Aufenthalts- und Erholungsbereiche benötigt.



Abbildung 16: Mensa/Cafeteria sowie Aufenthaltsbereich des Personals an der Ener Ungdomsskole (Hamar, Norwegen)



Abbildung 17: Mensa/Cafeteria sowie Aufenthaltsbereich des Personals an der Ener Ungdomsskole (Hamar, Norwegen)

Resümee

Mensa und Cafeteria sind die zentralen, jedoch nicht die einzigen Orte in Schulen, die für die Entwicklung und Verstetigung einer zeitgemäßen Essens- und Verpflegungskultur von Bedeutung sind. Die Nutzung der dezentralen Aufenthaltsbereiche, die Kombination mit hauswirtschaftlichen Fachräumen und die Einbeziehung von Außenräumen sind weitere architektonisch-räumliche Möglichkeiten, Essenskultur in Bildungseinrichtungen zu unterstützen.

Die Beispiele aus der Schulbaupraxis zeigen, dass sich Essenskultur mit verschiedenen Verpflegungs- und Ausgabesystemen verbinden lässt. Es gibt nicht das eine „richtige“ Modell, das immer und überall angewendet werden sollte, denn dafür sind die lokalen Bedingungen oft zu verschieden. Es zeigt sich jedoch, dass gutes, qualitätsvolles und abwechslungsreiches Essen alleine nicht ausreicht. Es braucht gut gestaltete, gut erreichbare und gut kombinierbare Räume – und es braucht Zeit, damit sich Essenskultur entwickeln kann: Zeit im Schulalltag, Zeit im Curriculum, Zeit für ihre Umsetzung und damit auch Zeit für eine Entschleunigung des Schullebens.

Abbildungen

Abbildung 1:

Schulen sind Lern- und Lebensorte

Montag Stiftungen (Grafik: REFLEX architects_urbanists)

Abbildung 2:

Räumliche Funktionsbereiche eines Schulgebäudes

REFLEX architects_urbanists

Abbildung 3:

Additives Modell zur Organisation der Funktionsbereiche

REFLEX architects_urbanists

Abbildung 4:

Teilintegriertes Modell

REFLEX architects_urbanists

Abbildung 5:

Dezentralisiertes Modell („Lernhäuser“)

REFLEX architects_urbanists

Abbildung 6:

Gemeinschaftsbereiche – additives Modell (Beispiel: Gustav-Heinemann Gesamtschule, Essen)

REFLEX architects_urbanists

Abbildung 7:

Gemeinschaftsbereiche – Modell: Doppelnutzung als Aula und Mensa (Beispiel: Gustav-Heinemann Gesamtschule, Essen)

REFLEX architects_urbanists

Abbildung 8:

Gemeinschaftsbereiche – Modell: Kopplung Aula und Mensa (Beispiel: Gustav-Heinemann Gesamtschule, Essen)

REFLEX architects_urbanists

Abbildung 9:

Gemeinschaftsbereiche – Modell: Kopplung Aula, Mensa und Bibliothek (Beispiel: Gustav-Heinemann Gesamtschule, Essen)

REFLEX architects_urbanists

Abbildung 10:

Räumliche Organisation von Mensa/Cafeteria (früher – heute)

Montag Stiftungen, BDA, VBE (Hrsg.) (2013): Leitlinien für leistungsfähige Schulbauten in Deutschland. Bonn/Berlin. S. 33

Abbildung 11-12:

Kombinierte Mensa/Aula in der Kirkkonjärven koulu (Espoo, Finnland)

REFLEX architects_urbanists

Abbildung 13:

Lernumgebung für Hauswirtschaft in der Kirkkonjärven koulu (Espoo, Finnland)
REFLEX architects_urbanists

Abbildung 14:

Cafeteria in der Ringstabekk skole (Baerum, Norwegen)
REFLEX architects_urbanists

Abbildung 15:

Küchenzeile in Lern-Cluster in der Ordrup Skole (Gentofte, Dänemark)
Montag Stiftung Urbane Räume gAG

Abbildung 16-17:

Mensa/Cafeteria sowie Aufenthaltsbereich des Personals an der Ener Ungdomsskole (Hamar, Norwegen)
Montag Stiftung Urbane Räume gAG

Martin Stummbaum

Essensräume

Überfällige Herausforderungen und chancenreiche Perspektiven für Kindertageseinrichtungen und Schulen

Das Essen von Kindern und Jugendlichen in institutionalisierten Bildungsräumen als eine pädagogische Aufgabenstellung reicht weit über den Bereich der Kindertageseinrichtungen und (Ganztages)Schulen hinaus und erfasst die Bedingungen des Aufwachsens von Kindern und Jugendlichen sowie deren Zukunftschancen (vgl. Stein & Stummbaum 2011).

In diesen gesellschaftlichen und pädagogischen Zusammenhängen verortet sich das von der Hochschule Emden-Leer geförderte und im April 2014 gestartete Forschungs- und Entwicklungsprojekt „Essensräume und Essenskulturen in Kitas und Schulen (in Ostfriesland). Kita- und Schulverpflegung sowie Ernährungs- und Verbraucherbildung werden in einem ganzheitlichen Essenskontext erforscht und entwickelt. Verpflegung auf der einen Seite sowie Ernährungs- und Verbraucherbildung auf der anderen Seite werden dabei nicht – wie vielfach üblich – als getrennte Bereiche von Kindertagesstätten und Schulen betrachtet, sondern in ein

umfassendes und im Idealfall synergetisches Bezugsverhältnis gesetzt, um Kinder und Jugendliche in Kindertagesstätten und Schulen in ihren Alltags-, Genuss-, Gestaltungs- und Handlungskompetenzen sowie in ihrer Reflexion lebensweltlicher Erfahrungen und gesellschaftlich-politischer Rahmenbedingungen hinsichtlich Essen fördern zu können. Intention ist eine Nutrition Literacy (Stummbaum 2015) als Fähigkeit bzw. "Befähigung zu einer eigenständigen und eigenverantwortlichen Lebensführung in sozialer und kultureller Eingebundenheit und Verantwortung. [...] [Sie] zielt damit auf die Fähigkeit, die eigene Ernährung politisch mündig, sozial verantwortlich und demokratisch teilhabend unter komplexen gesellschaftlichen Bedingungen zu gestalten" (Landesarbeitsgemeinschaft Schule und Jugendhilfe Sachsen 2012).

Die Notwendigkeiten und Ansprüche eines solchermaßen umfassenden Verständnisses von Essen lassen sich aus der Vereinbarkeit von Familie und Beruf, den pluralen Lebenswirklichkeiten wie etwa von Alleinerziehenden-, Einkind- und Patchwork-Familien sowie den Anforderungen an ein gesundes und gerechtes Aufwachsen ableiten und beschränken sich damit nicht auf soziale Benachteiligungskontexte, sondern richten sich an alle Kinder und Jugendliche in Kindertageseinrichtungen und Schulen (Stummbaum & Stein 2014).

Kindertageseinrichtungen und Schulen sind als institutionalisierte Bildungs- und Lebensräume von Kindern und Jugendlichen im 21. Jahrhundert vielfältigen Anforderungen und hohen Erwartungen ausgesetzt und benötigen entsprechende räumliche Bedingungen. In Anlehnung an Girmes und Lindau-Bank (2002) lässt sich eine zeitgemäße und zukunftsweisende Raumgestaltung von Kindertageseinrichtungen und Schulen im 21. Jahrhundert mit der Metapher eines Zu-Hauses veranschaulichen. Dieses Zu-Hause verfügt über eine Anordnung von verschiedenen Räumen unter einem Dach, die nach spezifischen Bedarfen und präferierten Besonderheiten gestaltet werden können. Kindertagesstätten und Schulen ermöglichen es so, dass Kinder und jugendliche Bildungs- und Lebensräume als ein institutionalisiertes Zu-Hause (mit)gestalten können.

Diesen konzeptionellen Zu-Hause-Vorstellungen von Kindertagesstätten und Schulen als institutionalisierte Bildungs- und Lebensräume für und von Kindern und Jugendlichen liegt ein Verständnis zugrunde, das (Essens)Räume nicht als passive Kulisse betrachtet, sondern als „räumliche Strukturen[, die] Handeln ermöglichen und Handlungsmöglichkeiten einschränken.“ (Löw 2001: 226 zit. n. Girmes & Lindau-Bank 2002: 26). „Mehr und mehr werden [in der Pädagogik] Raumvorstellungen prominent [...], die Räume nicht als Behälter [...] denken, in denen sich psychische und soziale Prozesse vollziehen;

vielmehr konstituieren sich Räume und Prozesse wechselseitig“ (Liebau et al 1999: 9 zitiert nach Kessel & Reutlinger 2013: 12).

In Rekurs auf Winkler (1988: 299) lässt sich konstatieren, dass „die materielle Organisation [...] [von (Essens)Räumen in Kindertageseinrichtungen und Schulen] selbst Gegenstand der Aktivität aller Beteiligten werden [muss]“, damit Kinder und Jugendliche sich in Kindertagesstätten und Schulen ein institutionalisiertes Zu-Hause schaffen können.

Funke und Stummbaum (2012) realisierten dieses institutionalisierte Zu-Hause etwa auf Basis einer partizipativen Rauminnovation für Senior/innen, indem sie funktionelle Verkehrswege in stationären Altenhilfe/pflege-Einrichtungen um eine Flurveranda als individuell gestaltbaren Lebens-, Bildungs-, Essens- und Kommunikationsraum erweiterten.



Abbildung 1: Flurveranda von Funke/Stummbaum (2012)

Müller (2015) erschließt dieses institutionalisierte Zuhause mit seinem (sozial)pädagogischen Campuswagen-Projekt für Studierende an der Hochschule Emden-Leer mit der Intention einer gestaltenden Nutzung (vgl. Stummbaum 2015).



Abbildung 2: Campuswagen-Projekt von Müller (2015) am Fachbereich Soziale Arbeit und Gesundheit der Hochschule Emden-Leer



Abbildung 3: Gestaltende Raumnutzung (Innen-sicht Campuswagen)



Abbildung 4: Gestaltende Raumnutzung (Innen-sicht Campuswagen)

Beide Projekte einer Flurveranda und eines Campuswagens exemplifizieren, dass es nicht darum gehen kann, in Kindertageseinrichtungen und Schulen lediglich optimierte Räume für das Essen (um) zu bauen, sondern, dass es nötig ist, Essensräume mit einer gestaltenden Nutzungsperspektive für Kinder und Jugendliche zu schaffen. Das bedeutet, dass Kinder und Jugendliche in Kindertageseinrichtungen und Schulen sich „Räume schaffen und nicht nur schon vorhandene gegenständlich aneignen [können].“ (Deinet & Reutlinger 2005: 303).

Ein aktueller Blick in Kindertageseinrichtungen und Schulen lässt hierzulande jedoch vielfach noch (Essens)Räume vorfinden, die am epochalen Bildungsverständnis der Industrialisierung und dem seinerzeit vorherrschenden Konstrukt einer Zweikind-Familie mit einem Vater als Ernährer und einer Mutter als Hausfrau ausgerichtet sind (vgl. Stummbaum 2014; Seydel 2009; Jelich & Kernitz 2003). In dieser räumlichen Obsoleszenz lassen sich Manifestationen einer politischen und gesellschaftlichen Geringschätzung von Kindertagesstätten und Schulen identifizieren (vgl. Wüstenrot Stiftung 2007) sowie konkurrierende und widersprüchliche Erwartungen an das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen offenlegen (vgl. Reutlinger 2015). In Rekurs auf Overtrop (2012) lassen sich die Unterschiede zwischen Kindertagesstätten und Schulen mit Essensräumen sowie Kindertagesstätten und Schulen mit Neben-

und Multifunktionsräumen zum auf Verpflegung bzw. Nahrungsaufnahme reduzierten Essen aus der Diskrepanz einer Politik für Kinder und einer Politik der (instrumentalisierten) Kindheit erschließen. (Essens)räumliche Defizite resultieren des Weiteren in Bezugnahme auf Sesink (2007) auch aus einer unzureichenden Kompetenz der Früh- und Schulpädagogik in der Mit-Gestaltung von (Essens)Räumen in Kindertageseinrichtungen und Schulen. Sesink (2007) kritisiert weiter, dass die Pädagogik hinsichtlich der Architektur virtueller Bildungsräume weiter ist als hinsichtlich der materiellen Gestaltung von Kindertageseinrichtungen und Schulen. Nohl (2011: 8) resümiert, dass der „materiale Aspekt pädagogischer Grundprozesse zwar konstatiert, aber bislang kaum erforscht worden“ ist.

In den Vorarbeiten und im Zwischenresümee zum Forschungs- und Entwicklungsprojekt „Essensräume und Essenkulturen in Kitas und Schulen (in Ostfriesland)“ zeigt sich, dass die (essens)räumlichen Bedingungen hinter den konzeptionellen Ansätzen und Ideen in den meisten Kindertageseinrichtungen und Schulen hinterher hinken. In vielen Ansätzen und Ideen finden sich zwar noch Blindflecken und Widersprüchlichkeiten. Insgesamt jedoch zeigt sich, dass Kindertageseinrichtungen und Schulen die überfälligen Herausforderungen und chancenreichen Perspektiven hinsichtlich des Essens von Kindern und Jugendlichen diskutieren und bearbeiten (wollen); es

hierzu jedoch fast durchwegs an adäquaten essens-
räumlichen Voraussetzungen fehlt.

Literatur

Deinet, U./Reutlinger, C. (2005): Aneignung. In: Kessel, F./Reutlinger, C./Maurer, S./ Frey, O. (Hrsg.): Handbuch Sozialraum. Wiesbaden. S. 295-312

Funke, R./Stummbaum, M. (Hrsg.) (2012): Care Design. Neue Designhorizonte für (zu) pflegende Menschen. Potsdam

Girmes, R./Lindau-Bank, D. (2002): Lern(t)räume. Lernende Schule. Heft 20. S. 24-29

Jelich, F.-J./Kemnitz, H. (Hrsg.) (2003): Die pädagogische Gestaltung des Raums. Geschichte und Modernität. Bad Heilbrunn

Kessel, F./Reutlinger, C. (Hrsg.) (2013): Urbane Spielräume. Bildung und Stadtentwicklung. Wiesbaden

Kühn, H. (2011): Architektur, Raum und Konzept. Forschung in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. www.unisiegen.de/bak/forschung/tagung/tagung/freitag.html?lang=de

Landesarbeitsstelle Schule und Jugendhilfe Sachsen (2012): Glossar zum Handlungsfeld Ernährungs- und Verbraucherbildung

Liebau, E./Miller-Kipp, G./Wulf, C. (Hrsg.) (1999): Metamorphose des Raums. Erziehungswissenschaftliche Forschungen zur Chronotopologie. Weinheim

Löw, M. (2001): Raumsoziologie. Frankfurt/Main

Nohl, A.-M. (2011): Pädagogik der Dinge. Bad Heilbrunn

Reutlinger, C. (Hrsg.) (2015): Umkämpfter öffentlicher Raum. Herausforderungen für Planung und Jugendarbeit. Wiesbaden

Sesink, W. (2007): Raum und Lernen. Education Permanente. Schweizer Zeitschrift für Weiterbildung. Heft 1. S. 16-18

Seydel, O. (2009): Der dritte Lehrer. Zukunftsraum Schule
www.zukunftsraumschule.de/pdf/information/schulgestaltung/Der_dritte_Lehrer.pdf

Stein, M./Stummbaum, M. (2011): Kindheit und Jugend im Fokus aktueller Studien. Bad Heilbrunn

Stummbaum, M. (2015): Die akustisch gestaltete Schule. (Sozial)Pädagogik in und mit Architektur. In: Beyer-Henneberger, U./Boeckhoff, J./Engelberts, B./Kasper-Heuermann, B./Stummbaum, M. (Hrsg.): Bildung braucht Räume. Akustik und Lärmbelastung in Kitas und Schulen. Schriftenreihe der Hochschule Emden-Leer. Band 14. Emden

Stummbaum, M. (2015): Essen ist mehr als 19 Mal Kauen und alle 14 Sekunden schlucken. Nutrition Literacy in der frühkindlichen Bildung. In: Schockemöhle, J./Stein, M. (Hrsg.): Nachhaltige Ernährung lernen in verschiedenen Ernährungssituationen. Handlungsmöglichkeiten in pädagogischen und sozialpädagogischen Einrichtungen. Bad Heilbrunn. S. 94-104

Stummbaum, M./Stein, M. (2014): Lernende Kitas in Niedersachsen. Auf dem Weg vom Rechtsanspruch zur zukunftsgestaltenden Ressource für Kinder, Familien und Gemeinwesen. Schriftenreihe der Hochschule Emden-Leer. Band 12. Emden

Winkler, M. (1988): Eine Theorie der Sozialpädagogik. Stuttgart

zitiert nach Deinet, U. (2004): Zur Lage der Kinder- und Jugendarbeit in ländlichen Regionen. Internetressource: <http://www.eundc.de/pdF/30008.pdf>

Wüstenrot Stiftung (2007): Schule bauen – Bauen schult. Ludwigsburg

Abbildungen

Foto 1:

Funke, R./Stummbaum, M. (2012)

Siehe Literaturverzeichnis

Fotos 2 bis 4: Aufnahmen des Autors im Juni 2015 (genehmigt von C. Müller)

Birte Engelberts

Essensräume in Kitas und Schulen der Zukunft oder Zukunftsperspektiven von Essensräumen in Kitas und Schulen

Kindertageseinrichtungen und Schulen nehmen in Deutschland eine wichtige Verantwortung für das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen ein. Neben dem Ausbau von Kindertageseinrichtungen in den letzten Jahren hat sich auch die Schullandschaft stark gewandelt. Eine wesentliche Entwicklung hierbei ist die Entstehung von Ganztagschulen. Mehr als die Hälfte aller Schulen in Deutschland bieten inzwischen ein Ganztagsangebot an. Festzustellen sind dabei große Unterschiede zwischen den einzelnen Bundesländern sowie zwischen verschiedenen Modellen der Organisation und unter den Schulararten. Das Aufwachsen der Kinder in Deutschland verändert sich markant. Kindertageseinrichtungen und Schulen sind zu wichtigen Lern- und Lebensorten geworden. Neben der Selbstverständlichkeit, dass Kinder heute schon vor dem dritten Lebensjahr in Krippe und Kita ganztägig betreut werden, verbringt mittlerweile mehr als jedes dritte Kind in Deutschland große Teile des Tages in einem schuli-

schen Ganztags-Setting. Die disponible Zeit von Kindern und Jugendlichen außerhalb und abseits von Krippe, Kita und Schule geht stark zurück. Diese Entwicklung hat Auswirkungen auf die zeitlichen Gestaltungsmöglichkeiten von Familien und berührt ebenso die Kinder- und Jugendarbeit und das Vereinswesen. Durch den quantitativen Ausbau ganztägiger Betreuungsplätze in Kindertageseinrichtungen und Schulen stellt sich die Frage nach qualitativen Aspekten zur Sicherung hochwertiger Betreuungsmöglichkeiten.

Umfassende Bildungskonzepte, die über den Unterricht und die Schulfächer deutlich hinausgehen, werden zunehmend als sinnhaft und notwendig angesehen.

Grenzüberschreitende Perspektiven auch an Schulen sind heute eher möglich als noch vor zwei oder drei Jahrzehnten, sodass sich auch die Schule unter diesen neuen Bedingungen zu einem Ort multiprofessioneller pädagogischer Kompetenz entwickeln kann und die unterschiedlichen Bildungsorte, Bildungsaufgaben und Bildungsmodalitäten in ein neues Mischverhältnis gesetzt werden können (vgl. BMFSJ 2013: 41f.).

Neben umfassenden Bildungskonzepten stellt die Essensversorgung von Kindern und Jugendlichen im institutionellen Setting nicht nur eine große Notwendigkeit dar, sondern gilt auch als ein wichtiges Qualitätsmerkmal. Kinder und Jugendliche verbringen in Deutschland durchschnittlich mehr als sechs Stun-

den täglich in Kindertageseinrichtungen und Schulen und sind darauf angewiesen, mit Mahlzeiten verpflegt zu werden.

„Essen ist ein lebensnotwendiges menschliches Grundbedürfnis. Kinder essen gerne und am liebsten mit allen Sinnen. Je nachdem in welcher Kultur ein Kind aufwächst, erfährt es, dass Essenssituationen mit bestimmten Vorstellungen und Regeln verbunden sind“ (Wertfein & Müller 2012). Das Einnehmen gemeinsamer Mahlzeiten nimmt einen hohen Stellenwert ein für das Erleben sozialer Zugehörigkeit und Gemeinschaft. Gemeinsames Essen in der Gruppe stärkt das soziale Gefüge, fördert Kommunikationsprozesse und stärkt Beziehungen (vgl. ebd.). Es gilt, Bedingungen und räumliche Voraussetzungen für das Einnehmen gemeinsamer Mahlzeiten in Kitas und Schulen zu schaffen, die den Bedürfnissen der Kinder und Jugendlichen optimal gerecht werden.

Neben der Qualität der Speisen trägt eine gute Essatmosphäre zum Wohlbefinden der Kinder bei. Separate Speiseräume in Kitas und Schulen, in denen Kinder in Ruhe ihre Mahlzeiten einnehmen können, sind wünschenswert (vgl. Arens-Azevedo et al 2014: 9).

In der Reggio-Pädagogik wird der Raum als dritter Erzieher verstanden und als ein Interaktionspartner für deren Nutzer/innen, also der Jugendlichen, Erwachsenen und Kinder, aktiv wahrgenommen und einbezogen. Räume geben den Nutzer/innen Ge-

borgenheit und Sicherheit und können auch herausfordern durch Mobiliar, Materialien und Werkzeuge. Räume wirken wie Menschen auf Kinder (vgl. Schäfer 2009: 240). Die Reggio-Pädagogik hat seit den 1980er Jahren des 20. Jahrhunderts in Deutschland an Einfluss gewonnen. Reggio-Pädagogik versteht sich als eine Pädagogik der frühen Kindheit, entsprungen aus einer lokalen Pädagogik der kommunalen Kindertageseinrichtungen in Reggio/Emilia (Italien) in den 1960er Jahren des 20. Jahrhunderts (vgl. ebd.: 235). Die Anregungen zur Raumgestaltung aus Reggio wurden mittlerweile von vielen Krippen und Kitas aufgegriffen und konzeptionell differenziert umgesetzt. Dabei sind auch einige konzeptionelle Weiterentwicklungen entstanden, neuerdings auch im Bereich der Grundschulen, welche die Schulen im skizzierten Sinne als einen Ort der Kultur des Lernens beschreiben und von den Anregungen aus der Reggio-Pädagogik bei der konzeptionellen Weiterentwicklung profitieren (vgl. ebd.: 247). Das Konzept der Reggio-Pädagogik hat eine Raumvorstellung entwickelt, welche die pädagogischen Grundeinstellungen der Reggio-Pädagogik berücksichtigt. So finden wir in den Richtlinien zur Raumgestaltung in reggianischen Kindergärten wertvolle Anregungen, wie die pädagogischen Aufgaben des Raumes verwirklicht werden können. Entstanden sind eine Reihe von Orientierungen für die Neu- und Umgestaltung von Räumen im pädagogischen Kontext (vgl. ebd.: 241). So wird beispielsweise empfoh-

len, die Küche und den Essbereich in der Mitte der Einrichtung anzusiedeln, um zu verdeutlichen, dass sie der Bauch der Kita ist. Die Zubereitung des Essens hat in Italien traditionell einen besonderen kulturellen Wert. In allen kommunalen Kindertageseinrichtungen wird selbst gekocht. Küche und Essbereich sind durch ein großes Fenster miteinander verbunden, sodass die Kinder dem Koch/der Köchin bei der Zubereitung der Mahlzeiten zusehen und sogar jederzeit mithelfen können. Der Essbereich der Kinder gleicht einem kleinen Restaurant mit gedeckten Tischen, Bildern, Grünpflanzen und einem mit Fotos bebilderten Speiseplan. Alle Kinder der Einrichtung nehmen dort gemeinsam ihr Essen ein. Da der Essbereich der Küche unmittelbar zugeordnet ist, haben die Kinder keine langen Wege, um die Speisen und das Geschirr selbstständig aus der Küche zu holen und auch wieder abzuräumen.

In der Reggio-Pädagogik spielt die Individualität der Einrichtungen ebenfalls eine bedeutende Rolle. Die Einrichtungen sind ein Gemeinschaftswerk aller und spiegeln in ihren Räumen die sie umgebende Kultur und die Menschen wider, welche die Einrichtung nutzen (vgl. ebd.: 245).

Einen ähnlichen Ansatz verfolgt auch die Berliner Architektin Susanne Hofmann (2014) und geht in ihrer aktuellen Buchpublikation „Partizipation macht Architektur“ der Frage nach, wie Beteiligung und Teilhabe in Planungsprozessen funktionieren können. Susanne Hofmann erachtet die genaue Erkun-

derung von Nutzer/innenwünschen und Nutzer/innenvorstellungen über den Gebrauch von Gebäuden sowie eine gut funktionierende Kommunikation zwischen Laien und Architektinnen und Architekten als unbedingt notwendig als Grundlage für eine gute Entwurfsqualität und eine nachhaltige Nutzung von Gebäuden. Sie beschreibt, dass die erhöhte Identifikation der Nutzer/innen mit den Räumen zu einem Wohlbefinden beiträgt, was für Schulen und Kindergärten einen pädagogischen Mehrwert darstellt (vgl. ebd.: 9). Dies drückt sich auch in dem architektonischen Umbau- und Erweiterungsprojekt an der Heinrich-Nordhoff-Gesamtschule in Wolfsburg aus. Die Schülerin Darla Skoracki, 6. Klasse, beschreibt das folgendermaßen: „Wenn man zur Mensa geht und die Türen offen sind, ist es angenehm ruhig. Vorne sitzen die, die nicht unbedingt lernen müssen. Aber an den Tischen wird gelernt. Das A-C Haus wünscht sich auch so eine Pausenhalle“ (ebd.: 199). Dem Umbau und der Erweiterung der Mensa sowie des zweigeschossigen Atriums, das als zentraler Aufenthalts- und Lernbereich der Oberschule dient, gingen Partizipationsworkshops voraus, in denen die Nutzer/innen, Lernende, Lehrende und Mitarbeitende ihre Wünsche aktiv einbringen und Bedürfnisse äußern konnten. Für Susanne Hofmann sind die Nutzer/innen die Expertinnen und Experten. Denn sie wissen, welche Umgebung sie zum Leben in seinen unterschiedlichen Facetten, während der Arbeit, in der Schule, im Kindergarten und in anderen Lagen

brauchen (vgl. ebd.: 41). So wurde das Atrium der Gesamtschule auf die Ideen und Anregungen der Nutzer/innen hin in unterschiedliche Bereiche zониert und schafft Raum für Still-Lernzonen auf Sitzkissen; in der Mensa sind um eine orangefarbene Sitzrunde trapezförmige Tische mit 200 Sitzplätzen frei angeordnet (vgl. ebd.: 198).

Die alltägliche Lebenspraxis „das gemeinsame Essen“ nimmt einen großen Teil des Alltags in Kitas und Schulen ein. Für Kinder sind die gemeinsamen Mahlzeiten selbstverständliche Bildungsgelegenheiten, um grundlegende Alltagskompetenzen zu erlernen. Dafür sind angemessene Räume dringend erforderlich. Gute Verpflegungsqualität in Kitas und Schulen braucht verbindliche Qualitätsstandards, auch, was die Anforderungen an die Raumgestaltung betrifft. Die Zahl der Kinder, die in Kitas und Schulen zu Mittag essen und dort Zwischenmahlzeiten einnehmen, steigt täglich. Dies erfordert verbindliche Anforderungen an ganzheitliche Verpflegungskonzepte, die Standards der Mahlzeitenqualität und verbindliche Anforderungen an die notwendige personelle und räumliche Ausstattung der Kitas und Schulen umfassen (vgl. Arens-Azevedo et al 2014: 8).

Der Handlungsbedarf in diesem Bereich wird in den nächsten Jahren enorm zunehmen und relevante Akteurinnen und Akteure vor große Herausforderungen stellen.

Literatur

Arens-Azevedo , U./Pfannes, U./Tecklenburg, E./Bertelsmann Stiftung (2014): Is(s)t KiTa gut? Kita Verpflegung in Deutschland: Status quo und Handlungsbedarfe. Gütersloh

Hofmann, S. (2014): Partizipation macht Architektur. Die Baupiloten – Methoden und Projekte. Berlin

Schäfer, G. E./Schäfer, L. (2009): Der Raum als dritter Erzieher. In: Böhme, Jeanette (Hrsg.): Schularchitektur im interdisziplinären Diskurs. Territorialisierungskrise und Gestaltungsperspektiven des schulischen Bildungsraums. Wiesbaden. S. 235-248

Wertfein, M./Müller, K. (2012): Gestaltung der Mahlzeiten in Kinderkrippen. In: IFP-Infodienst, 17. Jg.. S. 5-9
http://www.ifp.bayern.de/imperia/md/content/stmas/ifp/infodienst_2012.pdf
Zugriff am 30.11.2015

Anhang

Inhalte und Ziele der ernährungsbildenden „Themen-
woche Ernährung“ an der Integrierten Gesamtschule
Aurich-West

Themenwoche Ernährung



Themenwoche Ernährung

Ausgangslage

- Ganztagsschule/Gesamtschule
- Umweltschule in Europa
- Kinder z. T. mit Auffälligkeiten im Ernährungsverhalten
- Kinder z. T. ohne Frühstück
- kein Unterrichtsfach Hauswirtschaft mit systematischer Ernährungsbildung
- bereits erfolgreiche Ernährungsprojekte in JG 5 und 6 mit fachpraktischen Anteilen

Themenwoche Ernährung



Themenwoche Ernährung

Start
Beschluss des Ausschusses für Verpflegung und Ernährungsbildung zur Erprobung einer Themenwoche Ernährung

Themenwoche Ernährung

Konzeption

- Kerstin Gerner-Endig, Leiterin des 9. Jahrgangs 2013/14
- Team des 9. Jahrgangs 2013/14

- Angelika Schuldt, Fachbereichsleiterin Naturwissenschaften

- Renate Erdt, stv. Schulleiterin

- Bastian Vrba, Leiter des Umweltausschusses

- Anne Foest, Leiterin des 8. Jahrgangs 2013/14
- Team des 8. Jahrgangs 2013/14

Themenwoche Ernährung



Themenwoche Ernährung

Ziele

- Basiswissen Ernährung erwerben/vertiefen
- Ernährungsstile und -verhalten vergleichen
- Arbeitstechniken/Fertigkeiten zur Nahrungsmittelherstellung erweitern
- Kenntnisse zur Beurteilung von Lebensmitteln erarbeiten
- Lebensmittel und Nährstoffe analysieren und beurteilen
- Ernährungs- und Einkaufsverhalten beurteilen

Themenwoche Ernährung

Ziele

 sich aufgrund kompetenter Entscheidungen
gesund und zukunftsgerichtet
selbst versorgen können

Themenwoche Ernährung



Themenwoche Ernährung

Pädagogisch-didaktischer Ansatz

- Fachkompetenz der Lehrkräfte durch Ansiedlung im jeweiligen Fachunterricht
- Motivation der Schüler/innen durch Möglichkeiten der selbständigen Auswahl im Rahmen eines umfangreichen Zusatzangebots
- Verdichtung des Themas durch Konzentration aller Komponenten auf eine Woche in Jahrgang 8

Themenwoche Ernährung

Erprobung

- JG 9 2013/14 im Dezember 2013
- JG 8 2013/14 im Juni 2014

Themenwoche Ernährung



Themenwoche Ernährung

Das Thema im Unterricht	
Naturwissenschaften	Experimente mit Fetten
Gesellschaftslehre	Fair Trade
Arbeit/Wirtschaft/Technik	Regional-saisonal einkaufen - nachhaltig kochen
Deutsch	Sachtextanalysen zum Thema
Religion	Darf man Tiere essen?
Kunst	Analyse von Werbespots; Gestalten eines gesunden Tellers

Themenwoche Ernährung

Exkursionen

- Supermarkt
- Bioladen
- Getreidefeld und Bäckerei
- Biobauernhof

Themenwoche Ernährung



Themenwoche Ernährung

Filme: Das Filmangebot richtet sich an Schülerinnen und Schüler, die diese Möglichkeit der Informationsaufnahme für sich bevorzugten. Drei Filme standen in dieser Woche zur Auswahl.

Supersize me

Der Film von 2004 beschreibt den Selbstversuch des amerikanischen Journalisten Morgan Spurlock, sich über einen Zeitraum von vier Wochen nur von Fast Food zu ernähren. Wo immer ihm dabei die extra große Portion angeboten wird, nimmt er diese. Sein Selbstversuch wird wissenschaftlich begleitet. Nach drei Wochen bricht er den Selbstversuch auf Anraten der betreuenden Ärzte ab.

Zeitbombe Zucker

Der Film nähert sich der Süße des Lebens aus verschiedenen Blickwinkeln: Politik, Wirtschaft, Gesundheit und Genuss. Er stellt die Frage „Warum ist es so schwer zu widerstehen?“ und beantwortet diese auch mit „Die Lust auf Süßes ist uns angeboren.“ Zucker sei kein Gift, vertritt der Film, schockt aber mit dem Ergebnis „Zucker ist Auslöser für 25% aller nicht ansteckenden Krankheiten.“

Frisch auf den Müll

Weißab wir so oft zu viel kaufen, erklärt uns der Film. „Wir versuchen, für jede Stimmung und Lebenslage gerüstet zu sein.“ Er beschreibt die Orte und Wege der Verschwendung, zeigt einen Bäcker, der sein altes Brot für neues verwandelt - indem er es verbrennt. Der Film zeigt Menschen, die aus Not oder politischer Überzeugung von dem Leben, was der Entsorgung zugeführt wird. Und er rechnet nicht nur vor, dass ein Durchschnittshaushalt 100 kg Lebensmittel pro Jahr wegwirft, sondern er kommt zu dem Schluss: „Mit etwas mehr Sparsamkeit könnten wir einen gigantischen Beitrag leisten im Kampf gegen die Klimakatastrophe. Würden wir unseren Lebensmittelmüll um die Hälfte reduzieren, dann hätte das auf den Ausstoß der Treibhausgase den gleichen Effekt, als ob wir jedes zweite Auto stilllegen würden.“

Themenwoche Ernährung

Kooperationspartner/innen	
AOK	Emden und Norden
Berufsbildende Schulen II	Aurich
BFM Catering	Aurich
Bio Baier	Aurich
Biolandbetrieb Agena	Schoonorth
Edeka	Aurich
Gesundheitsamt des Landkreises	Aurich
Lorenz-Bäcker	Victorbur
VeBu/GV-nachhaltig	Berlin
Verbraucherzentrale Niedersachsen	Oldenburg und Aurich
Herr Eckmeier, Schulungskoch	Leer
Frau Janssen, Oecotrophologin	Norden
Frau Cornelius, Ernährungsberaterin	Aurich

Themenwoche Ernährung



Themenwoche Ernährung

Wochenplan JG 8-13/14					
Film „Supersize me“	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag
Dokumentation des Fast-Food Selbstversuchs von Morgan Spurlock, ca. 90	1,1/2 Std.		3,1/4 Std.		1,1/2 Std.
Bioladenforschung	3,1/4 Std.				
Im Biomarkt Baler, Fahrrad erforderlich					
Klimakonferenz	3.-6. Std.			3.-6. Std.	
Gedankt an Schulungen mit politischen, sozialen, ökologischen ... Interessen, durchgeführt von Herrn de Beer, AOK					
Nachhaltige APFS und mehr	3.-6. Std.				
Apgethliche, professionelle Pausenrucks, praktische Arbeit in der Lehrküche, durchgeführt von der Ökotronologin J. Janssen					
Is was?? Ernährungsberatung	3.-6. Std.				
Individuelle Beratung, durchgeführt von Frau Evers von der AOK, Einzel- oder Zweitermine möglich, Anmeldung über AGL o. Klaxen-Url.					
Outdoor Cooking	5./6. Std.				
Generisches Kochen im Freien im großen Kessel, durchgeführt von MK					
Film „Frtsch auf den Müll“		1,1/2 Std.			1,1/2 Std.
Dokumentation der Verschwendung von Lebensmitteln in Produktion, Handel und Verbrauch, ca. 45'					
Vorbereiten eines Büfets für die Auszeichnung „Projekt des Monats“		1.-4. Std.			
Praktische Arbeit in der Lehrküche, durchgeführt von Frau Muckenbacher-Klaxen, Hauswirtschaftlerin, Holmmeidern					

Themenwoche Ernährung



Themenwoche Ernährung



Themenwoche Ernährung

Wochenplan Jg 8-13/14	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag
Vorbereitung eines nachhaltigen Büfets für die Mittagspause im Jahrgang Praktische Arbeit in der Lehrküche, durchgeführt von Frau Maderhaller-Kreus, Hauswirtschaftslehrin, Hotelmeisterin		5./6. Std.			
Regen" und „Auricher Eltern" Durchgeführt von Herrn Martin Lorenz, Inhaber von Lorenz-Bücker-Viechburg, Fahrrad-erfordentlich		5./6. Std.			
Film „Zeitbombe Zucker" Darstellung verschiedener Aspekte zum Thema Zucker, ca. 45', dazu auch Ausstellung des Gesundheitsbrottes			1./2. Std.		5./6. Std.
Klimaschutz schmeckt Klimafreundliches Einkaufsverhalten, durchgeführt von Frau Rosel/Frau Annes von der VZN			1./2. Std. 3./4. Std.		1./2. Std. 5./6. Std.
Nachhaltig kochen mit Profikoch Praktische Arbeit in der Lehrküche, durchgeführt von Herrn Jerome Ederhofer, Trainer, Schulungsleiter bei Gf-nachhaltig Servisportal für nachhaltige Gastronomie (Ergänzung)			1.-4. Std.		

Themenwoche Ernährung

Wochenplan JG 8-13/14	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag
Einkaufsfalle Supermarkt Effektives Einkaufen zwischen Versuchungen aller Art, durchgeführt von Frau Rose von der VZN				1./2. Std. 3./4. Std. 5./6. Std.	
Produktvergleich Convenience contra selbstgemacht Praktische Arbeit in der Lehrküche mit den Meisterrinnen, Frau Madsen/Ina Kruse und Frau Sanders, Vergleich von selbstgemachten und fertigen Leckereisparten				1./2. Std. 3./4. Std.	
Was wächst wann wo wie? Produktinformation und Q&A, durchgeführt von Herrn Kerke/Herrn Müller von BfM/Catering				3./4. Std.	
Der Schulgarten Information über Planungszustand und Perspektive, durchgeführt von VB				5./6. Std.	
Exkursion zum landwirtschaftlichen Betrieb nach Boland-Steinard Durchgeführt von Herrn Agema, Inhaber des Biolandbetriebes Agema; Busfahrt nach Sponnooth 13:15 Uhr				7.-10. Std.	
Gesund leben - leichter lernen Erfahren und Optimieren des persönlichen Verhaltens in Lernsituationen, durchgeführt von Frau Engemann von der AOK				9./10. Std.	
Gesunde Pausensnacks Praktische Arbeit in der Lehrküche, durchgeführt von Frau Cornelius, Ernährungsexpertin					1./2. Std. 5./6. Std.

Themenwoche Ernährung

Ansiedlung in der Schule

Bestandteil des ernährungsbildenden Curriculums
der Schule

Bestandteil der Konzeption für die Auszeichnung als
Umweltschule in Europa

Themenwoche Ernährung



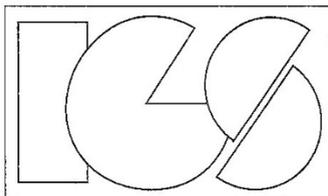
Themenwoche Ernährung

Förderung und Auszeichnung

Projekt des Monats Juni 2014



Themenwoche Ernährung



INTEGRIERTE GESAMTSCHULE
AURICH-WEST



Ute **Beyer-Henneberger**

Geschäftsführerin der Arbeitsstelle für evangelische
Religionspädagogik in Aurich
Dozentin an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg



Birte **Engelberts**

Dipl. Sozialpädagogin (FH)
Fachberaterin für Kindertagesstätten
bei der Diakonie der Evangelisch-reformierten Kirche



Dirk E. **Haas**

Geschäftsführer bei REFLEX architects_urbanists
Berater und Projektleiter bei der Montag Stiftung
Mitglied des Fachbeirates Lernräume Aktuell



Jenna **Hartmann**
Pädagogische Netzwerkmanagerin
bei nifbe Regionalnetzwerk NordWest



Detlev **Lindau-Bank**
Diplom-Erziehungswissenschaftler
Diplom-Sozialpädagoge
Wissenschaftliche Tätigkeit an der Universität Vechta
Mitbegründer von respekt-ive



Rico **Mecklenburg**
Präsident der Ostfriesischen Landschaft



Prof. Dr. Christine **Meyer**
Professorin für Soziale Arbeit
an der Universität Vechta



Prof. Dr. Martin **Stummbaum**
Professor für Soziale Arbeit im Gesundheitsbereich
im Fachbereich Soziale Arbeit und Gesundheit
der Hochschule Emden-Leer

