Die Gestaltung des Mittagessens an Ganztagsschulen als Erziehungs- und Bildungssituation

Handlungsempfehlungen für pädagogische Fachkräfte im Primarbereich

vorgelegt von

Lena Sophie Deckenbach

Matrikelnummer: 752293

im Bachelorstudiengang

Bildung und Erziehung in der Kindheit

Fakultät Soziale Arbeit, Gesundheit und Pflege

Erstprüferin:

Prof. Dr. paed. Regine Morys

Zweitprüfer:

Prof. Dr. phil. Axel Jansa

im November 2018

an der Hochschule Esslingen

Inhaltsverzeichnis

Abkürzungsverzeichnis IV
Abbildungsverzeichnis V
1. Einleitung 1
1.1 Forschungsstand 1
1.2 Gegenstand der Arbeit 2
1.3 Aufbau der Arbeit 3
2. Grundlegende Begriffe und Sachlagen 3
2.1 Ganztagsschulen in Deutschland 4
2.2 Das Personal an Ganztagsschulen 5
2.3 Erziehung 6
2.4 Bildung 7
3. Das (Mittag-)Essen als Erziehungs- und Bildungssituation 9
3.1 Essen und Ernährung 9
3.2 Das (Mittag-)Essen als Erziehungssituation 10
3.3 Das (Mittag-)Essen als Bildungssituation 11
4. Das Mittagessen an ausländischen Schulen 12
4.1 Schweden 12
4.1.1 Das schwedische Bildungssystem 12
4.1.2 Das Mittagessen an schwedischen Schulen 13
4.2 Japan 15
4.2.1 Das japanische Bildungssystem 16
4.2.2 Das Mittagessen an japanischen Schulen 16
4.3 Zwischenfazit 20
5. Das Mittagessen an der BTS-Schule – ein Praxisbeispiel 20
5.1 Die BTS-Schule und ihr Mittagessensangebot 21
5.2 Beobachtungen des Mittagessens an der BTS-Schule 21
5.2.1 Die Rahmenbedingungen des Mittagessens an der BTS-Schule 21
5.2.2 Die Gestaltung des Mittagessens an der BTS-Schule 22
6. Rahmenbedingungen für die Gestaltung des Mittagessens 24
6.1 Die Räumlichkeiten 24
6.2 Der Zeitrahmen 27
6.3 Die Mahlzeiten 29
6.4 Kooperationen 31
6.5 Zwischenfazit 34

7. Gestaltungsmöglichkeiten des Mittagessens als Erziehungs- und Bildungssituation . 34
7.1 Die Tischgemeinschaft ... 35
7.2 Tischsitten und kulturelle Gebräuche ... 37
7.3 Regeln ... 39
7.4 Rituale ... 40
7.5 Bedürfnisbefriedigung ... 42
7.6 Partizipation ... 44
7.7 Interkulturelle Kompetenzen und internationale Speisen ... 46
7.8 Ernährungspädagogik ... 47
7.9 Zwischenfazit ... 49
8. Handlungsempfehlungen zur Gestaltung des Mittagessens an Ganztagsschulen als Erziehungs- und Bildungssituation ... 49
8.1 Handlungsempfehlungen zur Gestaltung der Rahmenbedingungen des Mittagessens . 50
8.2 Handlungsempfehlungen zur Gestaltung des Mittagessens als Erziehungs- und Bildungssituation ... 52
9. Schluss ... 55
9.1 Zusammenfassung ... 55
9.2 Beantwortung der eingänglichen Fragestellung ... 55
9.3 Fazit und Ausblick ... 56
Literaturverzeichnis ... VI
Selbständigkeitserklärung ... XI
Anhangsverzeichnis ... XII

Abkürzungsverzeichnis

BMBF	-	Bundesministerium für Bildung und Forschung
BMFSFJ	-	Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend
DGE	-	Deutsche Gesellschaft für Ernährung
DKL NRW	-	Deutscher Kinderschutzbund Landesverband NRW e.V.
IAKE	-	Internationaler Arbeitskreis für Kulturforschung des Essens
ISA	-	Institut für Soziale Arbeit e.V.
KMK	-	Kultusministerkonferenz
o.D.	-	ohne Datum
PISA	-	Programme for International Student Assessment (= Programm zur internationalen Schülerbewertung)
vgl.	-	vergleiche
vzsa	-	Verbraucherzentrale Sachsen-Anhalt

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Qualifikationen des weiteren pädagogisch tätigen Personals 5

Abbildung 2: Hauptstufen des schwedischen Bildungssystem 12

Abbildung 3: Hauptstufen des japanischen Bildungssystems 16

Abbildung 4: Ablauf des Mittagessens an japanischen Grundschulen 17

Abbildung 5: Durschnittliche Dauer des Mittagessens und der Mittagspause 28

1. Einleitung

„Essen ist ein menschliches Grundbedürfnis“ (Methfessel, Höhn und Miltner-Jürgensen 2016,13), dessen Versorgung durch den stetigen Ausbau der ganztägigen Betreuung in Kindertageseinrichtungen und Schulen zunehmend zur Aufgabe von Bildungseinrichtungen wird. So waren im Jahr 2017 533.431 Kinder in Krippen für das Mittagessen angemeldet, im KiTa-Bereich der Drei- bis Siebenjährigen erhielten 1.651.360 Kinder Essen am Mittag und in Schulen für Kinder im Alter zwischen fünf und elf Jahren lag die Anzahl der Schüler_innen mit Mittagsverpflegung bei 360.913 Schüler_innen (Statistisches Bundesamt 2017, 56f; s. Anh. 1). Diese Zahlen lassen darauf schließen, dass sich das Mittagessen inzwischen als ein wichtiger Bestandteil im Alltag von Bildungsinstitutionen etabliert hat.

Diese Etablierung und das Bewusstsein über die Wichtigkeit in Kindertageseinrichtungen und an Grundschulen die Essenssituationen pädagogisch zu begleiten und zu gestalten, ist in anderen Ländern längst an der Tagesordnung. So wird in Schweden schon seit einigen Jahrzehnten vom „pedagogical meal“ (Persson Osowski 2012, 14) gesprochen, womit die Anerkennung als auch Gestaltung des Mittagessens an Schulen als Lehr- und Lernsituation ausgedrückt werden. In Japan genießt das Essen an sich einen hohen Stellenwert und die Schulverpflegung wie auch die Ausgestaltung von Ernährungserziehung, -aufklärung und -unterricht werden seit Ende des zweiten Weltkriegs immer wieder in neuen Verordnungen, Gesetzen und einem Aktionsplan geregelt (Peinelt 2018, 47ff).

1.1 Forschungsstand

Doch das Bild in Deutschland ist ein anderes: Nach Rose, Seehaus und Schneider (2016, 13) ist das Schulessen bislang kein ernsthafter Bestandteil der Pädagogik, lediglich eine Nebenerscheinung in der Erziehungswissenschaft und der Sozialpädagogik. Dieses Bild spiegelt sich in zahlreichen Untersuchungen und Beiträgen in der Fachliteratur wieder, die sich mit dem Thema Essen und Esskultur in Familie (vgl. Methfessel 2016, Krinninger 2016, Bauer 2016) bzw. Kindertageseinrichtungen (vgl. Arens-Azevêdo, Pfannes und Tecklenburg 2014, Arens-Azevêdo und Tecklenburg 2016, Schulz 2016, Methfessel, Höhn und Miltner-Jürgensen 2016) und Schulen (vgl. Rose 2012, Seehaus 2014, Schütz 2015, Arens-Azevêdo et. al. 2015) beschäftigen.

Denn bei der Betrachtung der verschiedenen Quellen fällt schnell auf: Während vor allem im Familiensetting die Gestaltung von Essenssituationen im Vordergrund steht, rückt in Kindertageseinrichtungen neben der pädagogischen Gestaltung zunehmend die Qualität und Zubereitung von Nahrungsmitteln in den Fokus. Dieser Fokus verschärft sich im Untersuchungsbereich von Schulen noch mehr, unterdessen erscheint die pädagogische Gestaltung von Essenssituationen hier verschwindend gering zu sein bzw. im Mittelpunkt ausschließlich soziologische Aspekte des Essens in Bezug auf Kinder zu stehen.

Diesen Eindruck bestätigt das Bundesministerium für Bildung und Forschung (2017, 24) im Rahmen eigener Untersuchungen, woraus die Schlussfolgerung gezogen wurde, dass die Mittagessenssituationen an ganztägigen Grundschulen im Gegensatz zu Kindertageseinrichtungen kaum pädagogisch gestaltet werden und noch keinen Erziehungs- und Bildungsraum darstellen.

Verstärkt wird diese Annahme zusätzlich durch die Betrachtung des „Qualitätsstandard für die Schulverpflegung“ der Deutschen Gesellschaft für Ernährung (2015). Auf gut 40 Seiten stellt diese Standards für die Qualität von Schulverpflegung vor, wovon immerhin fünf Seiten pädagogischen Aspekten gewidmet werden (DGE 2015, 24-28). Doch auch hier lassen Aussagen wie: „Das pädagogische Konzept der Mittagsmahlzeit enthält Aussagen zur Organisation, zur Pausenregelung und zur Anzahl der erwarteten Tischgäste“ (ebd., 26) keinerlei Schlussfolgerungen oder Rückschlüsse zu, welche Handlungs- und Gestaltungsmöglichkeiten es für das Mittagessen als Bildungs- und Erziehungssituation braucht, geschweige denn, wie pädagogische Fachkräfte diese in die Tat umsetzen können.

Es stellt sich folglich das Problem, dass den pädagogischen Fachkräften nichts an die Hand gereicht wird, mit Hilfe dessen sie sich mit der Gestaltung des Mittagessens in Ganztagsschulen auseinandersetzen und sich orientieren können, was für eine im Bildungs- und Erziehungsalltag etablierte Situation jedoch unabdingbar erscheint.

1.2 Gegenstand der Arbeit

Um diesem Problem entgegenzuwirken, wird sich diese Arbeit mit der Fragestellung beschäftigen: „Wie können pädagogische Fachkräfte das Mittagessen an Ganztagsschulen als Erziehungs- und Bildungssituation gestalten?“

Das Ziel der Bearbeitung dieser Fragestellung besteht darin, herauszuarbeiten, welche Rahmenbedingungen es für das Mittagessen allgemein als auch für dessen pädagogische Gestaltung an Ganztagsschulen braucht und anhand welcher Vorgehensweisen es pädagogischen Fachkräften möglich ist, dieses Setting zu einer Erziehungs- und Bildungssituation werden zu lassen. Die Erkenntnisse sollen dazu dienen, die Gestaltung der Mittagessenssituation in Ganztagsschulen für pädagogische Fachkräfte greifbarer zu machen sowie Handlungsmöglichkeiten für die praktische Umsetzung aufzeigen, indem Handlungsempfehlungen ausgesprochen werden.

Der erwartete Ertrag der Arbeit besteht folglich darin darzulegen, anhand welcher Faktoren das Mittagessen an Ganztagsschulen als Erziehungs- und Bildungssituation gestaltet werden kann und welche äußeren Rahmenbedingungen hierfür benötigt werden. Basierend auf den gewonnenen Erkenntnissen sollen Handlungsempfehlungen ausgesprochen werden, die den pädagogischen Fachkräften als Anhaltspunkt für die Gestaltung des Mittagessens an Ganztagsschulen als Erziehungs- und Bildungssituation dienen können.

1.3 Aufbau der Arbeit

Als Einstieg in die Arbeit erfolgt zunächst die Klärung bzw. Findung von Definitionen von für diese Arbeit wichtigen Begriffen und Sachlagen. Anschließend wird ein vertiefter Blick auf den Zusammenhang von Essen und Ernährung mit Erziehung und Bildung geworfen. In einem nächsten Schritt wird der Fokus auf die internationale Schullandschaft gelegt, wo beleuchtet wird, innerhalb welcher Rahmenbedienungen sich das Mittagessen in den ausgewählten Ländern Schweden und Japan abspielt und wie die pädagogische Gestaltung der Mittagessenssituation dort gehandhabt wird. Die daraus gewonnenen Informationen dienen, ergänzt durch ein Praxisbeispiel des Mittagessens an einer deutschen Ganztagsschule und einschlägiger Literatur, dazu zunächst Rahmenbedingungen und darauffolgend Gestaltungsmöglichkeiten des Mittagessens als Erziehungs- und Bildungssituation an Ganztagsschulen in Deutschland auszumachen und festzulegen. In einem letzten Schritt werden basierend auf den ausgemachten Gestaltungsmöglichkeiten Handlungsempfehlungen für die praktische Umsetzung ausgesprochen bevor abschließend ein Resümee gezogen wird.

Da „[d]er im frühkindlichen Bereich bewährte konzeptionelle Dreiklang von Bildung, Erziehung und Betreuung“ (Kultusministerkonferenz 2015a, 7) in der Ganztagsgrundschule aufgenommen und fortgeführt wird und somit die Gestaltung der einzelnen Elemente des Schulalltags in der Grundschule als Erziehungs- und Bildungssituationen eine besondere Bedeutung zukommt, wird sich diese Arbeit ausschließlich auf das Mittagessen an Ganztagsgrundschulen fokussieren und weiterführende Schulen außenvorlassen. Entsprechend sollen mit dieser Arbeit pädagogische Fachkräfte angesprochen werden, die über eine den Anforderungen an die Gestaltung des Mittagessens als Erziehungs- und Bildungssituation gerecht werdende Qualifikation verfügen, etwa Erzieher_innen und Kindheitspädagog_innen. Demnach werden Möglichkeiten zur Gestaltung der Mittagessenssituation, bei denen die Betreuung des Essens ausschließlich durch Lehrkräfte bzw. nicht hinreichend qualifiziertes Personal geleistet wird oder keinerlei Betreuung während des Mittagessens vorhanden ist, in den Ausführungen dieser Arbeit nicht berücksichtigt.

Die Bearbeitung der Fragestellung geschieht ausschließlich literaturbasiert und anhand selbstgetätigter Beobachtungen in der Praxis, nicht jedoch durch eigene praktische Forschung. Als Quellen werden neben deutscher Fachliteratur, Studien und Untersuchungen mit Blick auf die internationale Schullandschaft auch englischsprachige Fachliteratur herangezogen.

2. Grundlegende Begriffe und Sachlagen

Im Rahmen dieses Kapitels werden zunächst grundlegende Begriffe und Sachlagen, die im Zuge dieser Arbeit eine relevante Rolle spielen werden und der Klärung bedürfen, aufgezeigt und erläutert. Es wird beleuchtet, was unter dem Begriff der Ganztagsschule zu verstehen ist, wer im Rahmen der Arbeit zur Gruppe pädagogischer Fachkräfte zählt, sowie was unter den Begriffen Erziehung und Bildung verstanden wird. Begriffe und Sachlagen, die in einzelnen

Kapiteln eine wesentliche Rolle spielen und der Erläuterung bedürfen, werden im Zuge der Ausführungen dieser Kapitel erörtert.

2.1 Ganztagsschulen in Deutschland

Schulen im Ganztagsformat gibt es in Deutschland schon seit Jahrzehnten, auch wenn diese bis zu Beginn des 21. Jahrhunderts eher Ausnahme als Standard waren. Doch durch das schlechte Abschneiden der deutschen Schüler_innen bei der ersten Erhebung der Studie PISA[1] im Jahr 2000 entbrannten zahlreiche sozial- und bildungspolitische Diskussionen, bei denen es etwa um die individuelle Förderung von Schüler_innen, mehr Bildungsgerechtigkeit oder auch die Vereinbarkeit von Erwerbstätigkeit und Familie ging, wodurch ein massiver, landesweiter Ausbau von Ganztagsschulen begann. (Coelen und Stecher 2014, 5)

Auf die Diskussionen reagierte auch die Kultusministerkonferenz[2] (2001), indem sie sieben bildungspolitische Handlungsfelder benannte, darunter das Handlungsfeld „Maßnahmen zum Ausbau von schulischen und außerschulischen Ganztagsangeboten mit dem Ziel erweiterter Bildungs- und Fördermöglichkeiten“. Die KMK (2006, 4) benannte nicht nur den Ausbau von Ganztagsangeboten als bildungspolitisches Handlungsfeld, sondern veröffentliche auch eine länderübergreifende, einheitliche Definition des Begriffs Ganztagsschule:

> „Ganztagsschulen sind demnach Schulen, bei denen im Primar- und Sekundarbereich I
>
> - über den vormittäglichen Unterricht hinaus an mindestens drei Tagen in der Woche ein ganztägiges Angebot für die Schülerinnen und Schüler bereitgestellt wird, das täglich mindestens sieben Zeitstunden umfasst,
> - an allen Tagen des Ganztagsbetriebs den teilnehmenden Schülerinnen und Schülern ein Mittagessen bereit gestellt wird,
> - die nachmittäglichen Angebote unter der Aufsicht und Verantwortung der Schulleitung organisiert, in enger Kooperation mit der Schulleitung durchgeführt werden und in einem konzeptionellen Zusammenhang mit dem vormittäglichen Unterricht stehen.“

Neben der allgemeinen Definition des Begriffs Ganztagsschule formulierte die KMK (2006, 5) zudem unterschiedliche Formen von Ganztagsschule, mit Hilfe derer eine bundesweite statistische Erfassung möglich wurde:

> „Es werden drei Formen unterschieden:
>
> - In der **voll gebundenen Form** sind *alle* Schülerinnen und Schüler verpflichtet, an mindestens drei Wochentagen für jeweils mindestens sieben Zeitstunden an den ganztägigen Angeboten der Schule teilzunehmen.

[1] PISA ist der weltweit größte Schulleistungstest, der alle drei Jahre von der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (kurz: OECD) durchgeführt wird (BMBF 2016, 3).

[2] Die Kultusministerkonferenz setzt sich aus den 16 Kultusminister_innen der Bundesrepublik zusammen und ist ein bedeutendes Instrument der Bildungskoordination und -entwicklung in Deutschland (KMK 2015b, 4).

- In der **teilweise gebundenen Form** verpflichtet sich *ein Teil* der Schülerinnen und Schüler (z.B. einzelne Klassen oder Klassenstufen), an mindestens drei Wochentagen für jeweils mindestens sieben Zeitstunden an den ganztägigen Angeboten der Schule teilzunehmen.
- In der **offenen Form** können *einzelne* Schülerinnen und Schüler auf Wunsch an den ganztägigen Angeboten dieser Schulform teilnehmen. Für die Schülerinnen und Schüler ist ein Aufenthalt, verbunden mit einem Bildungs- und Betreuungsangebot in der Schule, an mindestens drei Wochentagen im Umfang von täglich mindestens sieben Zeitstunden möglich."

In der Praxis hat sich gezeigt, dass sich viele Ganztagsschulen zu eben jener statistischen Erfassung durch die Kultusministerkonferenz diesen drei Formen zuordnen. Jedoch haben sich in den letzten Jahren im Rahmen der einzelnen Formen landesspezifische Ausprägungen herausgebildet, etwa im Hinblick auf Finanzierung, Trägerschaft und Zeitstruktur, wodurch inzwischen eine facettenreiche Ganztagsschullandschaft entstanden ist. (KMK 2015c, 5)

Neben der praktischen Durchsetzung der drei ausgemachten Grundformen hat sich auch die allgemeine Definition des Begriffs Ganztagsschule der Kultusministerkonferenz in Praxis und Literatur verankert. Denn bei der Betrachtung anderer Definitionen des Begriffs Ganztagsschule lässt sich der Schluss ziehen, dass diese auf der Definition der Kultusministerkonferenz beruhen (vgl. Höhmann, Kamski und Schnetzer 2012, 19) oder sich direkt darauf beziehen (vgl. Alt, Hüsken und Lange 2017, 18; Kielbock und Stecher 2014, 14). Aus diesen Gründen werden auch dieser Arbeit die KMK-Definitionen zu Grunde liegen.

2.2 Das Personal an Ganztagsschulen

Ebenso wie sich die Formen von Ganztagsschulen in hoher Vielfalt voneinander unterscheiden, gibt es auch Unterschiede in der Ausgestaltung der Betreuung und von wem diese übernommen wird. Es wäre falsch anzunehmen, dass an Ganztagsschulen schlicht mehr Lehrer_innen für die Abdeckung des größeren Betreuungsumfangs beschäftigt werden. Vielmehr ist eine große Vielzahl von Personen mit vielfältigen Qualifikationen aus unterschiedlichen Arbeitsgebieten hier zusätzlich zum Lehrpersonal tätig, von Coelen und Rother (2014, 111) treffend als „*weiteres pädagogisch tätiges Personal*" aufgeführt.

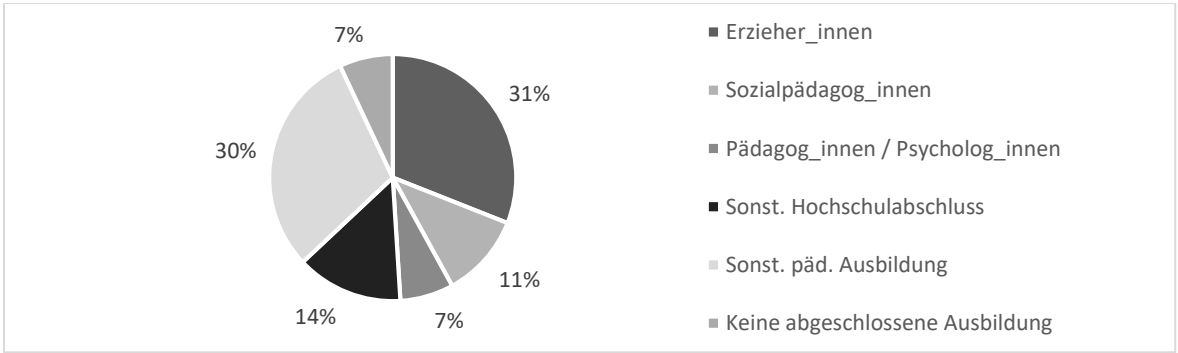


Abbildung 1: *Qualifikationen des weiteren pädagogisch tätigen Personals*
Quelle: in Anlehnung an Coelen und Rother 2014, 113

Auf den ersten Blick kann das obige Schaubild durchaus einen positiven Eindruck hinterlassen, denn den hohen Anforderungen an eine qualitative pädagogische Betreuung im Rahmen der Ganztagsschule gerecht werden zu können, scheint durch speziell ausgebildetes Personal möglich zu sein. Wird jedoch genauer betrachtet, welche Berufe und Arbeitsgruppen sich hinter Kategorien wie „sonstige pädagogische Ausbildung“ oder „keine abgeschlossene Ausbildung“ verbergen, nämlich Honorarkräfte, Schüler_innen und Studierende, Eltern oder Freiwilligendienstleistende (vgl. Coelen und Rother 2014, 112f), so stellt sich doch die Frage, inwieweit Teile des weiteren pädagogisch tätigen Personals tatsächlich für pädagogische Arbeit, wie eine qualitative Betreuung der Kinder während Situationen wie dem Mittagessen, qualifiziert sind.

Im Rahmen dieser Arbeit lässt sich der Begriff der pädagogischen Fachkraft also nicht mit dem in der Literatur verwendeten Begriff des weiteren pädagogisch tätigen Personals gleichsetzen. Vielmehr sind nur diejenigen Personen des im Schaubild ersichtlichen Personenkreises mit pädagogischer Fachkraft angesprochen, die auch tatsächlich eine entsprechende Ausbildung im Feld der Bildung und Erziehung in der Kindheit durchlaufen haben und den Anforderungen an eine adäquate Gestaltung der Mittagessenssituation fachlich gerecht werden können, etwa Kindheitspädagog_innen und Erzieher_innen.

2.3 Erziehung

Bei dem Wort „Erziehung“ handelt es sich um einen Begriff, über den in der Erziehungswissenschaft kein wirklicher Konsens herrscht und den verschiedene Wissenschaftler_innen und Autor_innen auf die unterschiedlichsten Weisen auffassen, verstehen und definieren (Gudjons und Traub 2016, 191). Deshalb muss aus der Vielzahl an bestehenden Definitionen an dieser Stelle eine Definition von Erziehung gefunden und gewählt werden, die grundlegend für die weiteren Ausführungen dieser Arbeit ist.

Eine erste, deskriptive Begriffsdefinition von Erziehung liefert Wolfgang Brezinka (1990, 95):

> „Unter Erziehung werden soziale Handlungen verstanden, durch die Menschen versuchen, das Gefüge der psychischen Dispositionen anderer Menschen in irgendeiner Hinsicht dauerhaft zu verbessern oder seine als wertvoll beurteilten Komponenten zu erhalten oder die Entstehung von Dispositionen, die als schlecht bewertet werden, zu verhüten. […] Als Erziehung werden [also] Handlungen bezeichnet, durch die Menschen versuchen, die Persönlichkeit anderer Menschen in irgendeiner Hinsicht zu fördern.“

Brezinka versteht unter Erziehung also Handlungen von Menschen, die sich auf andere Menschen beziehen mit dem Ziel, deren Kenntnisse, Haltungen, Einstellungen und Interessen auf lange Sicht zu verbessern, zu erhalten, neu zu schaffen oder gar bei schlechter Bewertung zu beseitigen (Gudjons und Traub 2016, 196). Zwar kann Brezinkas Definition einen ersten guten Eindruck davon verschaffen, was unter Erziehung zu verstehen ist, jedoch scheint seine Definition sehr allgemein gehalten zu sein. So kann nach Brezinka Erziehung zwischen jedem

Menschen stattfinden, dass Kinder ihre Eltern erziehen, wäre nach dieser Definition nicht ausgeschlossen. Auch geht nach Brezinka jegliches aktives Handeln von der erziehenden Person aus, die zu erziehende Person scheint eine rein passive Rolle einzunehmen und dem Willen der erziehenden Person ausgesetzt zu sein.

Dieser Meinung scheinen auch andere Autor_innen zu sein. Der Auffassung Brezinkas, dass Erziehung zwischen Menschen jeden Alters stattfindet, widerspricht etwa der Erziehungswissenschaftler Hermann Gieseke (2004, 70), der vor allem die Stellung des Kindes in seiner Definition von Erziehung hervorhebt:

> „Erziehung meint also immer nur das, was bewusst und planvoll zum Zwecke der optimalen kindlichen Entwicklung geschieht."

Zwischen den beiden obigen Definitionen von Erziehung ordnet sich die Definition Friedrich W. Krons ein, der zwar nicht explizit von Kindern spricht, aber in seiner Definition dennoch ein Altersgefälle hervorhebt. Zudem ist sich Kron mit Brezinka insofern nicht einig, als dass er Erziehung als ein gegenseitiges soziales Handeln, also als einen interaktiven Akt versteht und nicht wie Brezinka als einseitige Handlung:

> „[Erziehung ist] ein dem Sinne nach aufeinander bezogenes gegenseitiges soziales Handeln oder ein Prozeß [!] symbolischer Interaktion zwischen mindestens zwei Personen - im Regelfall einer älteren, wissenderen oder kompetenteren Person und einer jüngeren, weniger wissenden und noch nicht kompetenten - in welcher es um die gegenseitige Aufhellung und Aufklärung von Rollen, Positionen und Wertorientierungen, Normen, Intentionen und Legitimationen des sozialen Handelns und des dieses mitbedingenden sozialen und gesellschaftlichen Feldes geht" (Kron 1995 zitiert nach Koller 2017, 62).

Bei Betrachtung der einzelnen Definitionen und Standpunkte scheint die Definition von Erziehung nach Kron die am besten auf die Mittagessenssituation an Ganztagsschulen passende zu sein. Denn nach Auffassung dieser Arbeit ist die Situation des Mittagessens interaktiv und durch soziales Handeln zwischen pädagogischen Fachkräften und Schüler_innen, bei denen ein Alters- wie auch Kompetenzgefälle vorhanden ist, geprägt. Außerdem soll es hier um das Aufzeigen und Verinnerlichen verschiedener Rollen und die Vermittlung von bestimmten Normen und Werten gehen. Wenn also im weiteren Verlauf der Arbeit von Erziehung die Rede ist, so richtet sich diese nach der Definition Krons.

2.4 Bildung

Ähnlich des Erziehungsbegriffs ist auch der Begriff der „Bildung" ein vielfältig definierter (Koller 2017, 71), für den ein für den weiteren Verlauf der Arbeit geltendes Verständnis gefunden und gewählt werden muss. Im Gegensatz zum Erziehungsbegriff ist der Begriff der Bildung ein besonderer, denn er taucht in fast keiner anderen Sprache als der Deutschen auf, ist stattdessen oftmals eins mit dem Begriff der Erziehung (Gudjons und Traub 2016, 207). Diese

begriffliche Abgrenzung unternahmen u.a. von Humboldt, Pestalozzi, Litt, Fröbel und Montessori – sie alle besaßen eine eigene Vorstellung davon, was es mit dem Begriff der Bildung auf sich hat und definierten ihn auf die unterschiedlichsten Weisen (Textor 1999, 527f). Der Pädagoge Martin R. Textor (1999, 529) hat diese und weitere Definitionen untersucht und schlussendlich sechs zentrale Aspekte des Begriffs Bildung herausgearbeitet:

> „1. Bildung umfaßt [!] sowohl die Entwicklung und Schulung ‚innerer Kräfte' (formale Bildung) als auch die Aneignung von Kenntnissen und Erschließung der Welt (materiale Bildung)."

Interpretiert werden kann diese formale Bildung etwa als das Erlernen und Ausbauen von bestimmten Fähig- und Fertigkeiten eines Menschen, während es bei der materialen Bildung mehr um erlerntes Wissen und das Auseinandersetzungsvermögen mit bestimmten Sachverhalten zu gehen scheint.

> „2. Bildung beinhaltet sowohl Selbstbildung, einen Prozeß [!] der Selbstgestaltung und Eigenaktivität (der sich über das ganze Leben erstrecken kann) als auch einen Prozeß [!] der Bildung und Wissensvermittlung durch Dritte (insbesondere durch planmäßigen Unterricht; zumeist auf die ersten zwei oder drei Lebensjahrzehnte beschränkt)." (ebd.)

Bildung findet Textor zufolge somit sowohl im Zusammenhang mit anderen Menschen statt, als auch bei jeder Person einzeln und für sich. Zudem hört der Mensch nie auf sich zu bilden, auch wenn die Umstände und Rahmenbedingungen im Laufe der einzelnen Lebensabschnitte unterschiedliche sind.

> „3. Bildung ist sowohl die Übernahme und der Erwerb von Bildungsgütern wie Sprache, Kulturtechniken, (Natur- und Geistes-)Wissenschaft, Technik (einschließlich neuer Informationstechnologien) und Kunst als auch die kritische Auseinandersetzung mit diesen, deren Veränderung und Abwandlung aufgrund eigener Denkprozesse und Handlungen." (ebd.)

Bildung beinhaltet demnach, dass jede einzelne Person lernt, sich ein eigenes Bild von der Welt zu machen und Sachverhalte selbst einordnen und bewerten zu können.

> „4. Bildung dient sowohl der Entfaltung des inneren Menschseins und der eigenen Individualität (Bildung als Selbstzweck) als auch zur gesellschaftlichen Nützlichkeit (was durchaus eine kritische Haltung zur Gesellschaft und die Handlungsbereitschaft zu deren Weiterentwicklung beinhaltet)." (ebd.)

Bildung ist somit auch dazu da, dass jeder Mensch zu einem selbständigen Individuum wird, dem es möglich ist, einen eigenen Platz in der Gesellschaft zu finden und aktiv an ihr teilzuhaben.

> „5. Bildung umfaßt [!] sowohl Allgemein- als auch Berufsbildung, Schul- bzw. Hochschulbildung als auch betriebliche Ausbildung.“ (ebd.)

Anzunehmen ist, dass sich diese Art von Bildung vorrangig bei den meisten Menschen in den von Textor bereits erwähnten ersten drei Lebensjahrzehnten, also in den Phasen der Kindheit, Jugend und des jungen Erwachsenseins vollzieht, aber vor allem mit Blick auf die Allgemeinbildung ist sie gewiss nicht darauf beschränkt.

> „6. Bildung bedeutet sowohl einen Prozeß [!] des kognitiven, moralischen, sozialen und emotionalen Lernens als auch das Resultat eigener ‚Studien‘.“ (ebd.)

Wie Personen denken und wahrnehmen, Sachverhalte einschätzen und beurteilen, sich im Zusammenhang mit anderen Menschen verhalten, Situationen verarbeiten und empfinden – auch das scheint von der von Menschen erfahrenen Bildung abzuhängen.

Textor ist es hier gut gelungen, den Begriff der Bildung greifbar zu machen und facettenreich erscheinen zu lassen. Da andere Definitionen von Bildung sich zwar mit Teilen von Textors Aussagen decken, aber keine andere Definition so allumfassend und aussagekräftig wie die Annahmen Textors erscheint, sollen seine sechs zentralen Aspekte von Bildung auch Grundlage für das Bildungsverständnis dieser Arbeit sein.

3. Das (Mittag-)Essen als Erziehungs- und Bildungssituation

Dieses Kapitel dient dazu, den Zusammenhang von Essen mit Erziehung und Bildung aufzuzeigen und in einem schulischen Kontext zu verankern. Die hier gewonnenen Erkenntnisse sollen als Fundament dienen, um die noch folgenden Ausführungen die Gestaltung des Mittagessens als Erziehungs- und Bildungssituation betreffend nachvollziehen zu können. Zunächst wird hierfür eine Begriffsschärfung und -trennung von „Ernährung“ und „Essen“ vorgenommen, bevor anschließend einzeln die angesprochenen Zusammenhänge dargestellt und erläutert werden.

3.1 Essen und Ernährung

Eine Schärfung als auch Trennung der Begrifflichkeiten Essen und Ernährung liefern die Ernährungspsychologen Pudel und Westenhöfer (2003, 31):

> „Mit dem Begriff *Essen* wird also die gesamte Erlebnissphäre der Nahrungsaufnahme erfaßt [!], einschließlich sozialer Bezüge, des Ambiente, sämtlicher Wahrnehmungen während und nach der Mahlzeit. Der Begriff *Ernährung* bezieht sich dagegen eher einschränkend auf die tatsächlichen und/oder vom Esser antizipierten physiologischen Wirkungen der Nahrung.“

Ähnlicher Auffassung bezüglich der Definitionsweise von Essen sind auch Bauer (2016, 55), die den Vorgang des Essens in einen sozialen, kulturellen, räumlichen und zeitlichen Kontext

eingebunden sieht, und Krinninger (2016, 97), der Essen als einen Akt begleitet von verschiedenen Praktiken versteht. Beim Essen geht es also nicht ausschließlich um die reine Nahrungsaufnahme, sondern auch um die Situation und deren Kontexte, in denen jene sich abspielt und um Erlebnisse, Erfahrungen und Wahrnehmungen, die damit verbunden sind. Dass es gegensätzlich bei der Ernährung darum geht, welche Auswirkungen die Nahrungsaufnahme auf den Körper eines Menschen hat, bestätigt auch die Begriffserklärung der Deutschen Gesellschaft für Ernährung (o.D.), die besagt, dass die Basis für gesundheitsförderndes und bedarfsgerechtes Essen und Trinken eine vollwertige Ernährung ist, die dazu beitragen kann, dass Leistungsfähigkeit, Gesundheit, Entwicklung und Wachstum des Menschen ein Leben lang gefördert bzw. erhalten werden.

Angelehnt an die aufgezeigten Begriffserläuterungen und -abgrenzung steht mit Blick auf den Gegenstand der Arbeit, dem Mittag*essen*, der Vorgang des Essens im Fokus der folgenden Ausführungen, die Ernährung stellt mehr eine Begleiterscheinung des Essens dar. Doch in welchem konkreten Zusammenhang steht der aufgezeigte Vorgang des Essens nun mit Erziehung und Bildung?

3.2 Das (Mittag-)Essen als Erziehungssituation

Nach Täubig (2016, 7) ist Essen sowohl eine physiologische Notwendigkeit als auch alltägliche Handlung, die im hohen Maße den Erziehungsalltag im Hinblick auf Sorgebeziehungen und Bedürfnisbefriedigung von Kindern bestimmt. Sie statuiert, dass das Wort Ernährung [ebenso wie der Begriff der Bildung, Anm. d. Verf.] in vielen Sprachen an den Begriff der Erziehung gekoppelt sei und dass auf Essen schon seit der Antike in Schriften über Erziehung Bezug genommen werde. So vertrat etwa zur Zeit der Aufklärung im 18. Jahrhundert der Pädagoge Jean-Jacques Rousseau (zitiert nach Seichert 2014, 2) die Auffassung, dass „das geeignetste Mittel, Kinder zu erziehen, darin besteht, sie durch ihren Mund zu lenken."

Seichert (2014, 2f) zieht aus Rousseaus Aussage den Schluss, dass Kinder zeitgleich mit der Aufnahme von Nahrung zu erlernende kulturelle Verhaltensmuster in sich aufnehmen, die Nahrungsaufnahme gar ein Schauplatz pädagogischen Lernens und Übens wird. Durch den Vorgang des Essens würden Kinder in kulturelle Sitten und Gebräuche hineinwachsen und sich in ein System von Zeichen einleben, welches ihnen bis dato verschlossen und unverständlich gewesen sei. Dies funktioniere wegen eines unmittelbar bestehenden Zusammenhangs zwischen Erziehung und Ernährung. Zu lernen, das richtige Benehmen, zivilisierte Sitten und Manieren bei Tisch zu zeigen sei vor allem an Orten, wo täglich gespeist wird, etwa der Familie oder Bildungseinrichtungen wie Kindertagesstätten und Schulen, möglich. Ähnlich wird diese Situation auch von Schütz (2016, 179) eingeschätzt:

> „Das ganztagsschulische Mittagessen dient nämlich auch dem Einüben der Schüler_innen in Praktiken des (gemeinsamen) Speisens und im Zuge dessen dem Lernen von Normen, Regeln und Konventionen einer kulturell spezifischen Praxis."

Wird diese Aussage nun mit der bereits ausgemachten Definition von Erziehung (s. Kap. 2.3) verglichen, so ist ein unmittelbarer Zusammenhang zwischen Essen und Erziehung nicht von der Hand zu weisen. Wenn folglich von Essen als Erziehungssituation gesprochen wird, geht es vordergründig darum, bei Kindern ein Verständnis von Tischsitten, Ritualen und kulturellen Gebräuchen zu erzeugen. Zudem spielt die Ausgestaltung von Sorgebeziehungen und der Bedürfnisbefriedigung eine Rolle.

3.3 Das (Mittag-)Essen als Bildungssituation

Die UN-Kinderrechtskonvention, die Kindern unter anderem das Recht auf ausreichend vollwertige Nahrung und sauberes Trinkwasser zuspricht, bestimmt im Artikel 24 Absatz 2e,

> „dass allen Teilen der Gesellschaft, insbesondere Eltern und Kindern, Grundkenntnisse über die Gesundheit und Ernährung des Kindes […] vermittelt werden, dass sie Zugang zu der entsprechenden Schulung haben und dass sie bei der Anwendung dieser Grundkenntnisse Unterstützung erhalten“ (BMFSFJ 2014, 20).

Diese Aussage lässt die Schlussfolgerung zu, dass Ernährung respektive Essen im Zusammenhang mit Bildung stehen, denn die im früheren Verlauf der Arbeit bereits herausgestellte Definition von Bildung (s. Kap. 2.4), unter der u.a. die Aneignung von Kenntnissen als auch die Wissensvermittlung durch Dritte zu verstehen ist, scheinen sich in die genannte Aussage hineininterpretieren zu lassen. Die deutsche Gesellschaft für Ernährung (2015, 10) ernennt die Schulen zu jenen Dritten, indem sie eine intensive theoretische und praktische Ernährungsbildung zur Aufgabe dieser erkürt. Spätestens seit dem massiven Ausbau des Ganztagsschulsektors in Deutschland mit dem Anspruch auf ein Mittagessen scheint die Bildungsinstitution Schule prädestiniert zu sein, einen Raum für die Gestaltung des (mittäglichen) Essens als Bildungssituation zu bieten. Dies ist nach Ansicht Homfeldts (2016, 45) jedoch nicht der Fall:

> „Das Hauptziel schulischer Arbeit ist z.B. nicht eine gepflegte Esskultur, ebenso wenig geht es im übergeordneten Sinne darum, Kenntnisse zur gesunden Ernährung zu vermitteln und auch nicht, eine gesunde Lebensführung aufzubauen, sondern vor allem um formale Bildung.“

Aus kindheitspädagogischer Sicht ist dies vor allem mit Blick auf den Ganztagsschultrend und dem wachsenden Zeitanteil, den Kinder in der Schule verbringen, kritisch zu bewerten, denn für Kinder ist neben der formalen Bildung die non-formale Bildung, zu der die Mittagessenssituation gezählt werden kann (Seehaus 2014, 137f), ein ebenso wichtiger Bestandteil ihrer Entwicklung. Diese Auffassung vertritt auch das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2006, 12), welches im Zuge des Ganztagsschulausbaus ein erweitertes Bildungsverständnis definiert hat, demnach es Aufgabe der Schule ist, neben formaler Bildung geeignete non-formale und informelle Bildungsarrangements zu schaffen, welche alltägliche Handlungen wie das Essen einschließen (Täubig 2016, 8). Folglich wird vom (Mittag-)Essen als

Bildungssituation dann die Rede sein, wenn es um die Aufklärung und Wissensvermittlung über Essen, Nahrung, Ernährung sowohl im theoretischen als auch praktischen Sinne geht.

4. Das Mittagessen an ausländischen Schulen

Wie das letzte Kapitel aufgezeigt hat, geht es beim (Mittag-)Essen als Erziehungssituation um das Kennen- und Erlernen von Sitten, Gebräuchen und Ritualen, ebenso um Sorgebeziehungen und Bedürfnisbefriedigung. Der Fokus des (Mittag-)Essens als Bildungssituation liegt vor allem auf der Aufklärung und Wissensvermittlung bezüglich Essen und Ernährung und der Schaffung eines non-formalen Bildungssettings. Bevor erläutert wird, welche Rahmenbedingungen an deutschen Ganztagsschulen gegeben sein sollten, um eine solche Gestaltung des Mittagessens als Erziehungs- und Bildungssituation möglich zu machen, soll zunächst analysiert werden, wie die Situation des Mittagessens an Ganztagsgrundschulen im Ausland, genauer Schweden und Japan, gestaltet ist. Hierfür werden anfangs die Bildungssysteme der Länder präsentiert, um die jeweiligen Settings im entsprechenden Kontext verankern zu können, bevor auf die konkrete Gestaltung des Mittagessens eingegangen wird. Zweck dieser Analysen soll letztendlich sein, die bereits gewonnenen Erkenntnisse bezüglich des (Mittag-)Essens als Erziehungs- und Bildungssituation gegebenenfalls zu ergänzen, um somit Ideen für Gestaltungsmöglichkeiten für die noch folgenden Ausführungen zu gewinnen.

4.1 Schweden

Anders als Deutschland ist Schweden ein Land, in dem die Ganztagsschule schon lange der Regelfall ist und das Mittagessen an Schulen auf eine noch längere Tradition zurückblicken kann (Lundahl 2008, 29f).

4.1.1 Das schwedische Bildungssystem

Das schwedische Bildungssystem hat die integrierte Einheitsschule zur Basis und wird dezentral verwaltet, womit ein Großteil der Schulverantwortung bei den Gemeinden liegt, welche die Verantwortung dafür tragen, die Ziele für Bildungseinrichtungen umzusetzen, die der schwedische Reichstag und das Ministerium für Bildung und Forschung ausgeben (Kooperation International 2018a, 5).

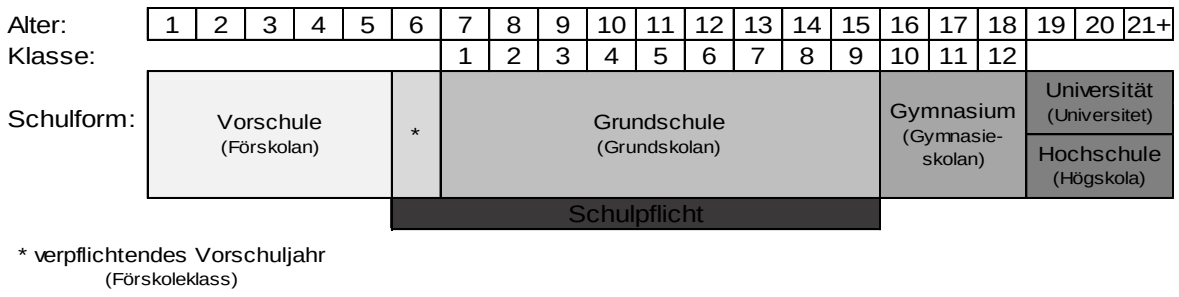


Abbildung 2*: Hauptstufen des schwedischen Bildungssystems*
Quelle: eigene Darstellung

Bereits zum schwedischen Bildungssystem gezählt wird die Vorschule. Diese kann von den Kindern ab dem zweiten Lebensjahr freiwillig und kostenlos besucht werden, viele Eltern haben einen gesetzlichen Anspruch auf einen Platz mit mindestens dreistündiger täglicher Betreuung. Lange Zeit war ein Besuch der Vorschule rein freiwillig, seit Herbst 2018 muss jedoch jedes Kind vor der Einschulung mindestens für ein Jahr eine Vorschulklasse besucht haben. Nach dem Vorschulbesuch werden die Kinder eingeschult und besuchen die neunjährige Grundschule, welche bis Herbst 2018 der einzige Teil des Schulsystems mit Schulpflicht war. Hier haben die Schüler_innen den Anspruch auf ein Mittagessen, das ebenso wie der allgemeine Schulbesuch kostenlos ist. Nach Abschluss der Grundschule haben die Schüler_innen die Möglichkeit, das Gymnasium zu besuchen, und dort für drei Jahre an einem der 18 nationalen Ausbildungsprogramme teilzunehmen. Nach erfolgreichem Abschluss eines solchen Programms haben die Schüler_innen die Qualifikation, um einem Beruf nachzugehen oder an einer Universität oder Hochschule zu studieren. Kinder mit leichten Beeinträchtigungen werden in das Regelschulsystem inkludiert. Für Kinder, die aufgrund von schwereren psychischen Beeinträchtigungen nicht am Regelunterricht teilnehmen können, gibt es Schulen, die speziell auf Lernbeeinträchtigungen ausgerichtet sind. (Skolverket, o.D.)

4.1.2 Das Mittagessen an schwedischen Schulen

> „Food and meals are central elements in our lives: something we can enjoy, a source of pleasure, a social activity and a bearer of culture. […] The layout and content of meals has significance not only for health and eating habits, but also a prerequisite for well-being and learning“ (Livsmedelsverket 2013, 4).

Diese und weitere Ansichten über die Wichtigkeit von Essen und Ernährung führten der schwedischen Lebensmittelbehörde (ebd.) zufolge dazu, dass bereits seit über einem Jahrhundert Schulessen an Schwedens Schulen angeboten wird. Zunächst nur vereinzelt Standard, verbreitete sich das Essensangebot an schwedischen Schulen in den 1940er Jahren zunehmend, bis es in den 60er Jahren in fast allen Schulen zum Regelangebot wurde (Patterson und Schäfer Elinder 2014, 656). Seit 1997 haben alle Kinder unabhängig vom Einkommen der Eltern einen gesetzlichen Anspruch auf ein kostenloses Schulessen während des gesamten neunjährigen Grundschulbesuchs, 2011 wurde das Gesetz um einen qualitativen Anspruch erweitert, nach dem Essen nicht nur angeboten werden, sondern auch nahrhaft und gehaltvoll sein muss (ebd., 655f).

Ebenso wie das allgemeine Angebot des Schulessens schon lange existiert, kann auch die pädagogische Gestaltung des Mittagessens an schwedischen Schulen bereits auf eine längere Geschichte blicken: 1968 wurde ein Regierungsbericht veröffentlicht, der statuierte, dass Kinder die Anwesenheit von Erwachsenen während der Schulessen bräuchten, da sie das Imitieren der Handlungen von Erwachsenen zum Lernen brauchen würden (Persson Osowski, Göranzon und Fjellström 2013, 420). Angeregt durch diesen Bericht sei es daher gängige Praxis geworden, dass Schüler_innen und Lehrer_innen gemeinsam in der Schule die Mahlzeit

einnehmen. Somit wurde das Schulessen nicht mehr nur als eine reine Lehrmöglichkeit für das Beibringen von gesunden Essgewohnheiten betrachtet, sondern auch als eine Möglichkeit zum Lernen für die Kinder anerkannt (Persson Osowski 2012, 14). Betitelt wird dieser Ansatz seither als „pedagogical meal“ (ebd.) bzw. „educational meal“ (Livsmedelsverket 2013, 9), das Mittagessen in Schwedens Grundschulen wird also als eine Lehr- und Lern- bzw. Erziehungs- und Bildungssituation verstanden.

Vordergründig geht es zunächst vor allem darum, dass die Lehrer_innen und Schüler_innen die Möglichkeit haben, während des Essens miteinander zu interagieren, sich auszutauschen und zu diskutieren. Dies wird möglich, indem die Lehrer_innen mit den Schüler_innen an einem Tisch sitzen, wodurch eine ruhigere und entspanntere Essatmosphäre entsteht. Zudem erfüllen die Lehrer_innen die Funktion des Vorbilds, von denen die Schüler_innen etwa Verhaltensweisen oder Essgepflogenheiten übernehmen und deren Unterstützung sie beanspruchen können. (Persson Osowski, Göranzon und Fjellström 2013, 420)

Lehrer_innen sollen die Mittagessenssituation auch dafür nutzen, das Interesse der Schüler_innen an den Themen Nahrung, Essen und Ernährung zu wecken. Esskulturen und -gewohnheiten wie auch unbekannte Geschmäcker und Gerüche entdecken, erfahren, woher das Essen kommt oder was es im Körper bewirkt – die Möglichkeiten, den Kinder neue Perspektiven und Wissen zu vermitteln sind vielfältig. Dies soll jedoch nicht durch Regeln und Zwang geschehen, sondern durch eine positive Einstellung und Ermutigungen. Zudem soll für eine gewisse Konstanz und Regelmäßigkeit gesorgt werden – die Kinder essen jeden Tag zur selben Zeit und treffen beim Essen auf dieselben Personen. Auch ein gewisser Grad an Demokratie bzw. Partizipation soll ermöglicht werden – so können die Kinder nach ihrer Meinung bezüglich des Essens befragt und diese zuweilen auch aktiv in den Speiseplan integriert werden oder die Kinder selbst helfen bei der Zubereitung der Speisen mit. (Livsmedelsverket 2013, 9ff)

Eingebettet ist diese Situation in ein geregeltes Umfeld. Das Essensangebot selbst besteht aus einer eingängigen, warmen Mahlzeit, einem Salatbüffet, Broten und Brotaufstrichen sowie Wasser und Milch, während Nachtische, Süßigkeiten und Softdrinks eher unüblich sind (Patterson und Schäfer Elinder 2014, 655f). Zudem haben die Schüler oftmals die Möglichkeit, zwischen verschiedenen Gerichten, oft auch einer vegetarischen Variante, zu wählen (Livsmedelsverket 2018). Die Schulmensa soll freundlich und für die Kinder ansprechend gestaltet sein, es soll genügend Platz geben, um sich frei und ohne einander zu behindern bewegen zu können (Livsmedelsverket 2013, 12f). Für die Kinder sollte es sowohl in der Mensa selbst als auch vorab etwa durch online gestellte Essenspläne ersichtlich sein, welches Essen sie jeden Tag erwarten würde, es sollte eine ruhige und angenehme Atmosphäre in der Mensa herrschen und die Essenspause sollte im Stundenplan geregelt sein, damit die Kinder jeden Tag zur selben Zeit, zwischen 11.00 und 13.00 Uhr für etwa 20 Minuten essen könnten und lange Warteschlangen vermieden würden.

Auf dem Papier scheint die Gestaltung des Mittagessens an schwedischen Schulen als Erziehungs- und Bildungssituation gut zu funktionieren und in passende Rahmenbedingungen eingebettet zu sein. Doch bei Betrachtung verschiedener Studien (vgl. Patterson, Lilja und Schäfer Elinder 2012; Sepp, Abrahamsson und Fjellström 2006) fällt auf: so durchdacht die Vorgaben klingen mögen – die Umsetzung in der Praxis gestaltet sich doch zuweilen anders. Häufiger haben viele Lehrer_innen zwar klare Vorstellungen davon, wie die Mittagessens-situation im organisatorischen Sinne ablaufen soll und schulintern entsprechende Abläufe vereinbart (Patterson, Lilja und Schäfer Elinder 2012 in Persson Osowski 2012, 15). Einige von ihnen bemängeln jedoch offen, dass sie keinerlei fachliche Anweisungen erhalten haben, wie sie diese Situationen gestalten sollen und auch ihr Wissen über Ernährung schätzen sie als relativ gering ein (Sepp, Abrahamsson und Fjellström 2006, 227f). Darauf zurückführen lässt sich auch der beobachtete Umstand, dass einige der Lehrer_innen häufig zwar klare Überzeugungen davon haben, wie die Mittagessenssituation gestaltet werden sollte, in der Praxis ihr Verhalten von ihren Überzeugungen und Vorstellungen jedoch des Öfteren abweicht (ebd., 230f).

Kritisch anzumerken ist an dieser Stelle, dass das Hauptaugenmerk der oben angeführten Studien auf dem Mittagessen in Vorschulen lag, die Forschung im Bereich der Grundschule scheint hier noch relativ rückständig zu sein (vgl. Persson Osowski, Göranzon und Fjellström 2013, 421). Ein Indiz dafür, dass sich ein ähnliches Bild in Schwedens Grundschulen bietet, liefert die Studie von Persson Osowski, Göranzon und Fjellström (2013, 420-426), im Rahmen derer die Interaktionen zwischen Lehrer_innen und Schüler_innen während des Mittagessens sowohl in Vor- als auch Grundschulen untersucht wurden, und die zu vergleichbaren Ergebnissen kam wie die anderen erwähnten Studien. Es lässt sich folglich annehmen, dass sich auch an schwedischen Grundschulen das oben aufgezeigte Bild in der Praxis des Mittagessens wiederspiegelt, abschließend geklärt werden kann die Sachlage im Rahmen der dieser Arbeit zur Verfügung stehenden Literatur dennoch nicht.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass es in Schweden, obwohl auch hier noch ein Missstand an praktischen Empfehlungen zu herrschen scheint, durchaus Vorgaben gibt für die Gestaltung des Mittagessens an Schulen als Erziehungs- und Bildungssituation. Die aufgezeigten, theoretischen Gestaltungsmöglichkeiten, bei welchen viel Wert auf Sorge-beziehungen und das Miteinander am Tisch, die Partizipation der Schüler_innen an der Gestaltung des Mittagessens und eine Verknüpfung von Theorie und Praxis gelegt wird, können nichtsdestotrotz im weiteren Verlauf der Arbeit als Ideengeber fungieren.

4.2 Japan

Ähnlich Schweden ist auch in Japan das Mittagessen an Grundschulen schon länger traditionell verankert und kann auf eine jahrzehntelange Praxis zurückblicken (Peinelt 2018, 47f.).

4.2.1 Das japanische Bildungssystem

Verantwortlich für den gesamten Bildungssektor Japans ist das Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (Kooperation International 2018b, 7). Betitelt wird das japanische Bildungssystem oftmals als das *6-3-3-4-System* (sechs Jahre Grund-, drei Jahre Mittel-, drei Jahre Oberschule und vier Jahre universitäre Ausbildung), da ein Großteil der japanischen Schüler_innen diesen Bildungsweg einschlägt (ebd., 10).

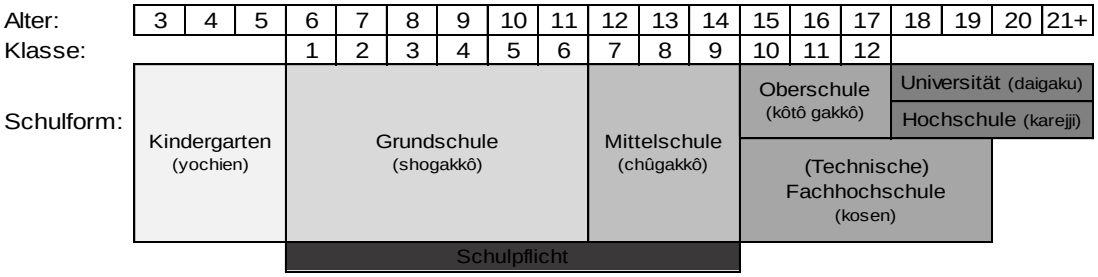


Abbildung 3: *Hauptstufen des japanischen Bildungssystems*
Quelle: eigene Darstellung

Mit Beginn des vierten Lebensjahres können Kinder in Japan für bis zu drei Jahre einen Kindergarten besuchen, der die unterste Stufe des japanischen Bildungssystems darstellt. Im Alter von sechs Jahren schließlich werden die Kinder in Japan eingeschult, woraufhin sie für sechs Jahre die Grundschule besuchen. Diese bildet gemeinsam mit der Mittelschule den verpflichtenden Teil des Schulsystems, die Schulpflicht in Japan beträgt somit neun Jahre. Hierbei müssen keine Gebühren für den Schulbesuch bezahlt werden, Kosten können jedoch für Zusatzleistungen wie ein Mittagessen an der Schule anfallen. Nach Abschluss der Mittelschule haben die Schüler_innen die Möglichkeit, an einer Oberschule oder einer (technischen) Fachhochschule einen höheren Abschluss zu erlangen. Hierfür müssen allerdings Aufnahmeprüfungen bestanden werden. Das selbe Verfahren findet sich im letzten Abschnitt des japanischen Bildungssystems wieder, denn auch an Universitäten und Hochschulen hängt die Zulassung von einer bestandenen Aufnahmeprüfung ab. Ähnlich Schweden gibt es auch in Japan Schulen für Kinder, denen es aufgrund körperlicher oder geistiger Beeinträchtigungen nicht möglich ist, am Regelunterricht teilzuhaben. (Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology, o.D.)

4.2.2 Das Mittagessen an japanischen Schulen

Mit dem Erlass einer landesweiten Schulverordnung nach dem Ende des zweiten Weltkriegs ging in Japan flächendeckend die Pflicht einher, dass jede Grundschule für die Verpflegung ihrer Schüler_innen sorgen muss, 1954 folgte ein erstes Gesetz für Schulmahlzeiten. Dies lässt sich darauf zurückführen, dass das Essen an sich in Japan eine besondere Bedeutung zugeschrieben bekommt und die japanische Gesellschaft von der Notwendigkeit einer vollwertigen Schulverpflegung überzeugt ist. Daher ist es kaum verwunderlich, dass neben der

allgemeinen Pflicht zur Bereitstellung von Verpflegung auch hohe finanzielle Mittel sowie personelle und hygienische Standards in der Verordnung geregelt sind. (Peinelt 2018, 47f)

2005 wurde in Japan eine Grundverordnung, der sogenannte Aktionsplan, für den Ernährungsunterricht, die Ernährungsaufklärung und -erziehung[3] der japanischen Bevölkerung verabschiedet als Reaktion auf eine sich zunehmend und als besorgniserregend betrachtete veränderte Esskultur Japans, die sich durch sich verbreitende Fast-Food-Trends, die Zunahme von Außer-Haus-Verpflegung, unzureichender Kommunikation während des Essens, unregelmäßige Mahlzeiten als auch unausgewogene Nährstoffzufuhr auszeichnet (ebd., 48f). Einen ähnlichen nationalen Aktionsplan gibt es auch in Deutschland: Mit „IN FORM – Deutschlands Initiative für gesunde Ernährung und mehr Bewegung“ wird das bundesweite Ziel verfolgt, das Ernährungs- und Bewegungsverhalten in Deutschland zu verbessern (vgl. Arens-Azevêdo et.al. 2015). Aus diesem Aktionsplan hervorgegangen sind unter anderem die „Qualitätsstandards für die Schulverpflegung“ der Deutschen Gesellschaft für Ernährung (2015). Während diese jedoch reinen Empfehlungscharakter aufweisen, sind die Ausführungen des kommunalen Plans für die Schulverpflegung in Japan verbindlich (Peinelt 2018, 50), weshalb anzunehmen ist, dass die Situation des Mittagessens in Japan standardisiert ist und somit im ganzen Land ähnliche Abläufe an den Schulen betreffend der Mittagsverpflegung vorzufinden sind. Diese Annahme wird unterstützt durch Ergebnisse Peinelts, welcher bei eigenen Untersuchungen bezüglich der Schulverpflegung im Rahmen von diversen Besuchen an verschiedenen japanischen Schulen einen exemplarischen Ablaufplan der Mittagessens-situation erstellt hat:

Zeit	Tätigkeit der Schüler
12.00	1. Hände waschen und desinfizieren 2. Kittel anziehen, Mütze/Haarnetz und Mundmaske aufsetzen 3. Tischreihen umstellen und Gruppen gestalten 4. Transport der Gerichte von der Großküche zum Klassenraum 5. Verteilen der Gerichte
13.00	6. Aufräumen und Abtransport des Schmutzgeschirrs 7. Gruppenweises Reinigen von Klassenzimmer, Korridor, Treppenhaus, Toiletten und anderen Räumen
13.20	8. Unterricht am Nachmittag beginnt

Abbildung 4: *Ablauf des Mittagessens an japanischen Grundschulen*
Quelle: Peinelt 2018, 110

Wenn es an der Zeit ist für das Mittagessen, das üblicherweise in den Klassenräumen verspeist wird, dann gehen zunächst alle Schüler_innen und der oder die Klassenlehrer_in, welche_r gemeinsam mit den Kindern isst, sich die Hände waschen und desinfizieren, bevor anschließend die Schutzkleidung (Kittel, Mundschutz, Kopfhaube),die alle während des Essens tragen, angezogen wird (Peinelt und Kurokawa 2008, 530). Danach geht es an die Vorbereitung

[3] Im Folgenden unter dem einheitlichen Begriff der Ernährungspädagogik zusammengefasst.

der Essensausgabe: die Tische und Stühle werden umgestellt, so dass kleinere Gruppentische entstehen, die Plätze werden mit Tischsets gedeckt, ein paar der Kinder gehen das Essen und Geschirr auf Servierwägen holen und bauen daraus anschließend eine Ausgabelinie (Peinelt 2018, 91-94). Das Essen selbst ist dabei standardisiert und folgt einem festgelegten Schema, nachdem es täglich in verschiedener Konstellation Reis, Gemüsespeisen, Suppe, Fleisch oder Fisch, ein Dessert und eine Packung Vollmilch gibt (ebd., 68). Hiervon wird abgewichen, wenn besondere Feste oder Ereignisse in der Schule gefeiert werden. So kommt es etwa vor, dass es anlässlich sportlicher Großereignisse wie der Fußball-Weltmeisterschaft traditionelle Gerichte aus den Ländern der gegnerischen Mannschaften gibt oder auf besondere Ereignisse wie eine jährlich stattfindende Erdbebenübung mit für diese Situation typischen Speisen, in diesem Falle einem Eintopf, reagiert wird (Peinelt und Kurokawa 2008, 528f).

Für die Essensausgabe sind die Schüler_innen selbst verantwortlich und schöpfen sich das Essen gegenseitig, wobei der oder die Klassenlehrer_in die Szene beobachtet und nur bei benötigter Hilfe eingreift. Ansonsten hat die Lehrperson auch während des Mittagessens zu unterrichten, was so viel bedeutet, wie über das heutige Essen aufzuklären oder anhand des Essens auf noch kommende und damit verknüpfte Unterrichtseinheiten vorzubereiten. Nachdem alle Schüler_innen mit einem vollen Tablett am Platz sitzen, wird gemeinsam ein Gebet oder ein Spruch aufgesagt und sich einen guten Appetit gewünscht, bevor gegessen wird. Sobald alle fertig sind mit Essen, werden die Tische gemeinsam aufgeräumt. Ein paar Schüler_innen bringen das schmutzige Geschirr und die Servierwägen mit den Essensbehältern wieder zurück zur Küche, die anderen räumen das Klassenzimmer wieder in den ursprünglichen Zustand zurück. Abgeschlossen wird das Mittagessen, indem die Schüler_innen ihre Zähne putzen und anschließend auch den Klassenraum und andere Teile des Schulgebäudes, etwa die Gänge, sauber machen. (Peinelt 2018, 94-104)

Die Situation des Mittagessens an japanischen Schulen folgt also strikten Strukturen und Abläufen. Da das gemeinsame Essen eine eigenständige Unterrichtseinheit darstellt, scheint es prädestiniert dafür zu sein, sich als Erziehungs- und noch mehr als Bildungssituation gestalten zu lassen. Ein Beleg dafür ist die mit dem Aktionsplan einhergehende und in den Schulen umgesetzte Ernährungspädagogik, die vielfältige Themen in sich vereint:

> „Beim Essen geht es dabei stets um mehr als um Nährstoffe. Es umspannt alle möglichen, für die Gesellschaft unabdinglichen Faktoren, wie das Erlebnis der Jahreszeiten, das gemeinsame Gespräch am Tisch, das Erlernen von Manieren, das selbständige Zubereiten von Speisen, die Perfektionierung der eigenen Kochfähigkeiten wie Schneiden, Würzen, Anrichten und damit die Heranbildung eines Sinnes der Ästhetik, das Bemühen um eine gesunde Ernährungsweise in der eigenen Familie“ (Suzuki 2014, 131f).

Ebenso wie die vielfältige theoretische Ausgestaltung der japanischen Ernährungspädagogik ist auch die praktische Umsetzung in der Schule vielfältig: Das Erlernen von Manieren der eigenen

Kultur ebenso wie das Kennenlernen von Manieren anderer Kulturen und kulturraum-spezifischer Gewohnheiten stellt einen wichtigen Aspekt in der Ernährungspädagogik in den unteren Klassenstufen dar. Auch lernen die Schüler_innen von Klasse eins an, verschiedene Lebensmittel anzubauen, zu ernten und anschließend zu Speisen zu verarbeiten, wodurch sie einen praktischen Eindruck davon erhalten, wie wandlungsfähig Nahrungsmittel sein können. Ebenso wird mit dem Anbau saisonaler Produkte eine Verknüpfung zu den unterschiedlichen Jahreszeiten und damit verbundener verschiedener Festlichkeiten hergestellt. Im Unterricht erfahren die Schüler_innen viel über eine ausgewogene Ernährung und bekommen Kenntnisse über Kohlenhydrate, Eiweiß und Vitamine vermittelt. Durch die Herstellung von regionalen Speisen erlangen die Schüler_innen zudem Wissen über regionale Traditionen und können durch Kooperationen lokale Lebensmittelhersteller_innen kennenlernen. Die Schüler_innen der höheren Klassenstufen erhalten zudem die Möglichkeit, sich interkulturelle Kompetenzen anzueignen, indem sie traditionelle Kochkünste und Esskulturen verschiedener Länder kennenlernen und damit einhergehend Wissen über deren Geschichte, Kulturen und gesellschaftlichen Bedeutung des Essens erlangen. Zudem erhalten sie während des gemeinsamen Mittagessens die Möglichkeit, zwischenmenschliche Beziehungen zu vertiefen, indem sie lernen, was angemessene Gesprächsthemen während des gemeinsamen Essens sind. Außerdem ist es nicht unüblich, dass die Schüler_innen in der Schule Lunchpakete für die Familien selbst zubereiten und im Rahmen des Unterrichts selbst getestete Rezepte zum Nachkochen mit nach Hause nehmen, wodurch eine Verknüpfung zwischen der Schule und der Familie der Schüler_innen hergestellt wird. Um all dies verwirklichen zu können, konzipieren die eigens an der Schule angestellten Ernährungspädagog_innen gemeinsam mit den Lehrer_innen und anderen wichtigen Kooperationspartner_innen einen verschachtelten Lehrplan. (Suzuki 2014, 132ff)

Bei Betrachtung der Ausgestaltung der Ernährungspädagogik an japanischen Schulen fällt schnell auf, dass sich diese auf weit mehr als die reine Mittagessenssituation erstreckt. Verknüpfungen in den Unterricht, gar bis in die Familie nach Hause scheinen vielfältig zu bestehen. Dabei scheint, obwohl im Rahmen des Aktionsplans von Ernährungserziehung die Rede ist, doch der Vorgang der Bildung im Mittelpunkt der Ernährungspädagogik zu stehen. Diese Annahme lässt sich durch die Aussage Peinelts (2018, 90) bestätigen, welcher konstatiert, dass das Mittagessen selbst auch als Unterrichtsfach gewertet wird. Es lässt sich daraus folgernd annehmen, dass der Situation des Mittagessens selbst kein besonderes Herausstellungsmerkmal zusteht, es vielmehr ein Werkzeug der den Schulalltag allumfassenden Ernährungspädagogik ist.

Obwohl die Situation des Mittagessens sich an deutschen Ganztagsschulen in anderen Rahmenbedingungen und einer anderen situationellen Einbettung wiederfindet, können die aufgezeigten Praktiken der Ernährungspädagogik an japanischen Schulen wertvolle Impulse liefern. Es scheint sich hier besonders zu bewähren, die Schüler_innen alltäglich in das

Servieren der Speisen, gelegentlich in die Zubereitung von Speisen und zuweilen sogar den Anbau von Lebensmitteln einzubeziehen. Zudem scheinen Kooperationen und Absprachen wichtig zu sein, um eine solche Verknüpfung von Unterricht und Praxis möglich zu machen, folglich auch um Erziehung und Bildung gelingen zu lassen. Darüber hinaus lässt sich ein hoher Stellenwert für verschiedene Kulturen und deren Gepflogenheiten feststellen, interkulturelle Kompetenzen werden auf unterschiedliche Weisen herausgebildet und gestärkt.

4.3 Zwischenfazit

Wie im Rahmen dieses Kapitels festgestellt wurde, unterscheidet sich die Gestaltung des Mittagessens in Schweden und Japan sowohl strukturell als auch inhaltlich sehr. In Schweden scheint das Mittagessen vordergründig als Erziehungssituation genutzt zu werden, bei der es um die Ausgestaltung von Sorgebeziehungen und dem sozialen Miteinander geht, Demokratie wie auch Partizipation viel Beachtung geschenkt wird und ein Tandem aus Theorie und Praxis zur Wissensvermittlung eingesetzt wird. Japan hingegen scheint im Rahmen einer umfassenden Ernährungspädagogik, von dem die Situation des Mittagessens ein Teil ist, neben Erziehung viel Wert auf Bildung zu legen. Vor allem der Anbau und die Verarbeitung von Nahrungsmitteln sind essentielle Bestandteile der Ernährungspädagogik, auch das Wissen darüber und über eine ausgewogene Ernährung sind wichtig. Mit Blick auf den Erziehungsaspekt der japanischen Ernährungspädagogik stehen neben dem Erlernen von gepflegten Tischsitten und -gesprächen vor allem interkulturelle Kompetenzen im Vordergrund. Obwohl sich beide Mittagessenssituationen und Rahmenbedingungen des Mittagessens voneinander als auch von den Gegebenheiten an deutschen Schulen stark unterscheiden und eine simple Übertragung oder Anwendung der beiden aufgezeigten Gestaltungssysteme somit nicht ohne weiteres auf die Gestaltung des Mittagessens an Ganztagsschulen in Deutschland möglich ist, lassen sich die gewonnenen Informationen doch als Ideengeber in den weiteren Ausführungen betreffend der Gestaltung des Mittagessens an deutschen Ganztagsschulen als Erziehungs- und Bildungssituation einarbeiten.

5. Das Mittagessen an der BTS-Schule – ein Praxisbeispiel

Nachdem nun bereits herausgestellt wurde, wie das Mittagessen an schwedischen und japanischen Schulen gestaltet wird, soll im Rahmen dieses Kapitels anhand eines kleinen Exkurses in die Praxis eine beispielhafte Situation des Mittagessens an einer Grundschule in Deutschland angeschaut werden. Dabei sollen einzelne Auszüge neben den gewonnenen Informationen aus den Kapiteln 3 und 4 ergänzt durch Literatur Ausgangspunkt für die weiteren Überlegungen bezüglich der Rahmenbedingungen und Gestaltungsmöglichkeiten des Mittagessens sein. Bevor die Schilderung einer beobachteten Szene der Mittagessenssituation folgt, werden zu Beginn einige Daten zur Schule vorgestellt sowie ein Überblick über das beobachtete Setting gegeben. Alle vorgestellten Fakten stammen aus eigenen Beobachtungen und Befragungen der vorkommenden Personen. Dieses ausgewählte Beispiel aus der Praxis

dient dazu, sich einen Eindruck von der Gestaltung des Mittagessens an deutschen Ganztagsschulen zu verschaffen, einer Wertung wird es nicht unterzogen und somit unkommentiert stehen bleiben. Nach Abschluss der Arbeit inklusive der gegebenen Handlungsempfehlungen kann eine eigene Einschätzung der im Folgenden dargestellten Szene erfolgen, eine Bewertung des geschilderten Beispiels wird nicht Bestandteil dieser Arbeit sein.

5.1 Die BTS-Schule und ihr Mittagessensangebot

Die BTS-Schule ist eine in Baden-Württemberg verortete Gemeinschaftsschule der Klassen eins bis zehn. Die Primarstufe ist nach dem offenen Konzept organisiert, es kann sich für ein ganzes Schuljahr verbindlich für das Nachmittagsangebot angemeldet werden. Die Sekundarstufe hingegen verfolgt das voll gebundene Konzept, ab Klasse fünf ist somit der ganztägige Schulbesuch verpflichtend. Untergebracht sind die Grundschulklassen in einem separaten Gebäude in einiger Entfernung zum Hauptgebäude der Schule. Dort befindet sich eine Mensa für die Schüler_innen ab der fünften Klasse, Ort des Mittagessens für die Grundschüler_innen ist aufgrund der zu großen Entfernung des Hauptgebäudes das Foyer der sich in unmittelbarer Nähe zum Grundschulgebäude befindenden Stadthalle.

Neben dem Ganztagsangebot bestehend aus Hausaufgabenbetreuung und verschiedenen AGs wird für Schüler_innen der Grundschule auch eine flexible Nachmittagsbetreuung angeboten. In beiden Fällen gibt es die Möglichkeit zur Teilnahme am Mittagessen. Je nach Unterrichtsende kommen die Schüler_innen in bis zu drei Gruppen aufgeteilt zwischen 12.15 Uhr und 13.45 Uhr zum Mittagessen, etwa eine halbe Stunde pro Gruppe ist hierbei für das Essen vorgesehen. Dabei variiert die Zahl der Essenden je nach Wochentag zwischen 20 und 45 Kindern. Das Essen selbst wird täglich von einem Caterer geliefert. Organisiert wird die Essensausgabe von Mitarbeiter_innen einer städtischen Einrichtung.

5.2 Beobachtungen des Mittagessens an der BTS-Schule

Die Ausgangssituation für die in den folgenden Teilkapiteln geschilderten Beobachtungen stellte sich wie folgt dar: Am Tag der Beobachtungen kam eine Gruppe von 19 Kindern mit den zwei Betreuerinnen S. und A. zum Mittagessen in die Stadthalle. Zuständig für die Essensausgabe waren an diesem Tag zwei Mitarbeiterinnen. Das Menü bestand aus einer Zucchini-Creme-Suppe als Vorspeise, drei Pfannenkuchen mit diversen süßen Beilagen als Hauptgang und Obstsalat zum Nachtisch. Gegessen wurde von 13.15 Uhr bis 13.45 Uhr.

5.2.1 Die Rahmenbedingungen des Mittagessens an der BTS-Schule

Das Foyer[4] selbst ist gut beleuchtet, da es auf einer Seite eine große Glasfront aufweist, durch den schwarzen Fußboden und geschlossene Wände an den anderen drei Raumseiten wird jedoch einiges an Helligkeit absorbiert und der Raum wirkt recht dunkel. Wenn das Foyer betrachtet wird, deutet nichts auf ein Mittagessen von Grundschülern hin. Außer den Tischen

[4] Eine Skizze des Foyers findet sich im Anhang (s. Anh. 2)

und Stühlen stehen an den Wänden entlang einige Pflanzen; Bilder, Dekorationen, Speisepläne oder Ähnliches gibt es im gesamten Raum nicht. Auf der rechten Seite befinden sich vier Verbindungstüren zum eigentlichen Hallenraum, der unter anderem für den Sportunterricht verschiedener Schulen und städtische Veranstaltungen genutzt wird. Während der Beobachtungen herrschte ein ständiger Lärmpegel im Foyer, denn in der Halle nebenan fand Sportunterricht statt, in einem Raum über dem Foyer probte ein Orchester, welches im Laufe des Mittagessens Probenende hatte und die Halle durch das Foyer verließ.

Kurz vor dem Mittagessen werden die Tische von den beiden Mitarbeiterinnen eingedeckt. Dabei wird jeder Platz standardmäßig mit einer Serviette, einem Glas, Messer und Gabel ausgestattet, auf den Tischen werden Karaffen mit stillem und gesprudeltem Wasser verteilt sowie die Beilagen der Pfannkuchen (Apfelmus, Marmelade, Zimt-Zucker) in kleinen Schüsseln zur Selbstbedienung bereitgestellt. Teller erhalten die Kinder erst an der Essensausgabe. Da es heute Suppe gibt, wird zudem ein Löffel verteilt. Dies ist laut Auskunft der Mitarbeiterinnen besonders, denn das Betreuungspersonal hat sich ausdrücklich gewünscht, nur dann Löffel als Alternative auf den Tisch zu legen, wenn diese absolut für den Speisenverzehr notwendig sind, etwa bei Suppen. „*Die Kinder sollen ja schließlich lernen, anständig zu essen, ‚mit dem Löffel isst ja nur ein Bauer', hieß es mal zu uns. Und da wir da ja nicht wirklich mitreden dürfen wie die Kinder essen sollen und wie das gemacht wird, gibt es jetzt halt nur noch bei Suppen und sowas Löffel, sonst müssen die Kinder kommen und nach einem fragen. Wenn sie* [einen Löffel, Anm. d. Verf.] *wollen, dann ist es ok, dass sie einen kriegen*", so ein Kommentar einer Mitarbeiterin zu der Situation.

Nachdem die Mitarbeiterinnen die Tische gedeckt haben, bereiten sie das Essen zur Ausgabe vor. Kalte Speisen wie den Nachtisch und frisches Obst, das täglich als Ergänzung zum Essen angeboten wird, werden in Glasschüsseln vorbereitet und für die Kinder sichtbar an der Essensausgabe platziert. Das warme Essen steht in Warmhalteboxen in den Behältern, in denen es geliefert wurde, und wird erst mit Ankunft der Kinder herausgeholt. Das Essen selbst wird direkt aus den blickdichten Behältern geschöpft. Da diese zum Teil sehr hoch und die Kinder klein sind, ist das Essen nicht für alle Kinder zu begutachten, ehe es auf dem Teller ist. An die Seite des Raums wird ein Servierwagen gestellt, der später für die Kinder als Geschirrrückgabewagen fungiert. Neben dem Wagen steht ein Mülleimer für die Speisereste und den Abfall. An den Rand der Essensausgabe wird eine Box und zwei Schachteln mit grünen, glücklichen bzw. roten, traurigen Smilies gestellt. Nach dem Essen bekommt jedes Kind die Möglichkeit, einen Smilie in die Box zu werfen und somit das Mittagessen zu bewerten.

5.2.2 Die Gestaltung des Mittagessens an der BTS-Schule

Als die Essensgruppe in das Foyer kommt, herrscht einiges Durcheinander bis alle einen Platz gefunden haben. Die Kinder haben „freie Platzwahl" (sie müssen an die Tische 1 – 4, dürfen sich hier aber frei platzieren). Betreuerin A. stellt sich vor die Tische und erklärt den Kindern den

heutigen Ablauf der Essensausgabe: *„So, wie ihr wisst, heute gibt es auch eine Vorspeise. Ganz leckere Zucchini-Creme-Suppe. Die darf jeder mal probieren und dann gibt's nachher lecker Pfannkuchen. So .. hmm. wie machen wir das jetzt am besten?"* Betreuerin S. sagt über die Köpfe der Kinder hinweg vom Ende des Tisches aus*: „Jeder holt sich eine Schüssel. Probieren tut jeder. Es muss ja auch nicht so viel sein, aber probiert wird das schon. [An die Essensausgabe gewannt, Anm. d. Verf.:] Also pro Schüssel einen Schöpfer mindestens. Wenn sie gleich mehr Suppe wollen ist das auch ok, aber ein Schöpfer auf jeden Fall."* Die Kinder gehen immer tischweise nach vorne, um sich Suppe zu holen. Mit Essen anfangen dürfen die Kinder, sobald sie sich ihre Schüssel geholt haben, gemeinsame Tischrituale sind nicht erkennbar.

Der Junge P. fragt Betreuerin S.*: „Ist da Sahne drinne? Ich darf das doch nicht, ich hab Laktose." „Stimmt, ja die ist bestimmt mit Sahne. Ja gut, das tut mir leid, dann musst du natürlich nicht probieren. Aber wir warten mit den Pfannkuchen bis alle fertig sind mit der Suppe, dann musst du jetzt noch kurz warten."* P. bleibt daraufhin an seinem Platz sitzen und schaut seinen Mitschüler_innen beim Essen zu. Kindern, denen die Suppe schmeckt, holen sich nochmal eine Schüssel voll. Dem Mädchen T. schmeckt die Suppe scheinbar nicht. Nachdem sie einen Löffel probiert hat, sagt sie zu Betreuerin A. mit schmollendem Gesichtsausdruck: „*Ich will das nicht essen, ich finde die gar nicht lecker*." A. versucht nicht, T. davon zu überzeugen, die Suppe noch weiter zu probieren, sondern gibt ihr die Erlaubnis, die Suppe wegzuschütten und die Schüssel aufzuräumen. Einige Kinder haben die Szene beobachtet und tun es T. gleich.

Sobald alle Kinder an einem Tisch ihre Schüsseln ausgegessen und weggeräumt haben, dürfen sie zur Ausgabe gehen und sich Pfannkuchen holen. Betreuerin A. steht mit an der Essensausgabe. Einer der größeren Jungen fragt sie, ob er auch direkt zwei haben kann, was A. bejaht. S. bekommt das mit und kommt nach vorne zur Essensausgabe: „*Nein, nein die sollen lieber nur einen auf einmal nehmen. Die können ja dann auch nochmal laufen in zwei Minuten und sich wieder einen holen."* Auch hier ist zu beobachten, dass nicht gemeinsam mit dem Hauptgang begonnen wird und jedes Kind zu essen beginnt, sobald es an seinem Platz sitzt. Die Betreuerinnen laufen zwischen den Tischen hin und her und setzen sich in regelmäßigen Abständen wechselnd auf freie Plätze. Selbst essen tun sie nichts, während sie angeregte Gespräche mit den Kindern führen.

Auch beim Nachtisch scheint derselbe Ablauf zu herrschen: Sobald alle Kinder an einem Tisch fertiggegessen und ihr Geschirr aufgeräumt haben, geht es tischweise vor an die Essens-ausgabe, um sich den Obstsalat oder wahlweise das bereitstehende frische Obst zu holen, welches verzehrt wird, sobald Platz genommen wurde. Sobald die Kinder alles fertig gegessen haben trinken sie ihre Gläser leer und räumen ihren Platz komplett auf. Betreuerin A. hat sich in der Zwischenzeit an den Geschirrwagen gestellt und kratzt die Essensreste aus den noch vollen Tellern. Kinder, die mit einem vollen Glas zum Geschirrwagen kommen, schickt sie wieder an die Tische zurück und ermahnt sie, ihr Glas auszutrinken, bevor sie es aufräumen.

Wer komplett fertig ist mit Aufräumen, darf an die Essensausgabe vorgehen und das Essen anhand der Smilies bewerten und danach wieder am Tisch Platz nehmen und warten, bis alle fertig gegessen haben. Die Kinder, die noch essen, bekommen dafür so viel Zeit, wie sie benötigen, die Betreuerinnen sitzen geduldig mit am Tisch und führen ganz normal die Gespräche weiter. Nachdem alle aufgegessen haben und alles aufgeräumt ist, geht Betreuerin

S. mit den Kindern ins EG zur Garderobe, damit sie sich anziehen können. Betreuerin A. bespricht mit den Mitarbeiterinnen an der Essensausgabe, welches übrige Essen sich noch für den Nachmittagssnack eignet und nimmt daraufhin den restlichen Obstsalat und das übrige Obst mit. Nachdem auch Betreuerin A. gegangen ist, fangen die Mitarbeiterinnen an, die Tische zu wischen, den Boden zu fegen und abzuspülen.

6. Rahmenbedingungen für die Gestaltung des Mittagessens

Nachdem bereits beleuchtet wurde, welcher Zusammenhang zwischen dem Vorgang des Essens und Erziehung und Bildung besteht und welchen Bezug die Bildungseinrichtung Schule dazu hat, wie dies in der Praxis an ausländischen Schulen gestaltet und umgesetzt wird, als auch ein Einblick in eine beispielhafte Situation der Praxis des Mittagessens an einer deutschen Grundschule gegeben wurde, soll nun basierend auf den bisher gewonnenen Informationen ergänzt durch einschlägige Literatur betrachtet werden, welche Rahmenbedingungen erforderlich sind, um das Mittagessen als Erziehungs- und Bildungssituation gestalten zu können. Dabei werden im Rahmen dieses Kapitels grundlegende, theoretische Erörterungen vorgenommen. Daraus ableitbare Empfehlungen für die praktische Umsetzung werden zum Ende der Arbeit, gesammelt mit den Handlungsempfehlungen bezogen auf die Gestaltung des Mittagessens als Erziehungs- und Bildungssituation, gegeben.

6.1 Die Räumlichkeiten

Die Schaffung einer angenehmen Essatmosphäre in der Schule ist ein wichtiger Ausgangspunkt für die Gestaltung der Mittagsverpflegung und Ernährungsbildung von Schüler_innen (Scholl und Kutsch 2007, 22). Um eine solche angenehme Essatmosphäre zu schaffen, braucht es viele äußere, aufeinander abgestimmte Rahmenbedingungen. Hierzu zählt zuvörderst die Umgebung, genauer die Räumlichkeiten, in denen das Essen zu sich genommen wird (ebd., 18f).

Die Auswahlmöglichkeiten an Räumlichkeiten scheinen groß zu sein: Wie bereits dargestellt findet in Schweden das Essen zumeist in extra dafür konzipierten Mensen statt, in Japan ist es hingegen die Regel, das Mittagessen im Klassenzimmer zu veranstalten. Die Deutsche Gesellschaft für Ernährung (2015, 24) empfiehlt, für den Verzehr und die Ausgabe des Mittagessens einen separaten Raum zur Verfügung zu stellen, Klassenzimmer, Pausenräume/-hallen und Schulflure werden somit ausgeschlossen. Einige Schulen stehen jedoch vor dem Problem, aufgrund ihrer ursprünglichen Konzeption als Halbtagsschule keine entsprechenden zusätzlichen Räume für das Mittagessen zur Verfügung stehen zu haben, weshalb in der Praxis

bestehende Räume wie etwa die Schulaula kurzerhand für das Mittagessen als Speiseort umfunktioniert und entsprechende Ausstattungen angeschafft werden müssen (Scholl und Kutscher 2007, 18f.) oder das Mittagessen direkt in ein anderes Gebäude ausgelagert wird, wie im vorangestellten Praxisbeispiel an der BTS-Schule der Fall. Zudem ist es in Deutschland häufiger Praxis, dass das Mittagessen bzw. die gesamte nachmittägliche Betreuung von einem Träger der Kinder- und Jugendhilfe organisiert und geleistet wird, folglich das Mittagessen in dessen Räumlichkeiten organisiert sein kann (Deinet 2009, 127).

Unabhängig davon, für welche Variante sich entschieden wird (oder entschieden werden muss), gibt es bestimmte Voraussetzungen, wie der gewählte Ort gestaltet sein sollte. Die Deutsche Gesellschaft für Ernährung (2015, 24) hat hierbei fünf wesentliche Gestaltungsfaktoren ausgemacht:

> „Bei der Gestaltung des Speiseraums werden folgende Aspekte beachtet:
>
> - helle Räumlichkeiten und angemessene Beleuchtung
> - freundliches, ansprechendes Ambiente (zum Beispiel Pflanzen, Bilder, Tisch-dekoration),
> - gut zu reinigende Möbel und Bodenbeläge.
>
> […] Zur Steigerung der Identifikation mit der Mensa sollen die Schüler bei der Gestaltung des Speiseraums einbezogen werden. Generell ist ein stufenspezifisches Ambiente umzusetzen."

Diese Angaben zur Raumgestaltung bieten zunächst zwar erste Anhaltspunkte, wirken jedoch offen formuliert und lassen viel Raum für eigene Interpretationen. Begründungen, warum diese Faktoren für die Raumgestaltung wichtig sind fehlen ebenso wie konkrete Vorgaben zur praktischen Realisation.

Die Lichtgestaltung des Essensraums ist maßgeblich für die Schaffung eines wohlbefindlichen Klimas und einer angenehmen Essatmosphäre (Vollmer 2015, 30). Zuträglich sein können hierbei helle Böden, Wände, Decken und Möbelstücke, künstliche Lichtquellen über den Tischen, an den Wänden und den Decken, unverzichtbar sind große Glasfronten bzw. eine Vielzahl an Fenstern, da das natürliche Tageslicht als am angenehmsten empfunden wird (Eissing et.al. 2011, 73f). Im Gegenzug sollte ebenso die Möglichkeit bestehen, den Raum bei entsprechenden Lichtverhältnissen abzudunkeln (Volmer 2015, 30), etwa durch Jalousien an den Fenstern oder einzeln geschalteten bzw. dimmbaren Lichtquellen.

Ebenso wie die Lichtgestaltung und das Dekorieren des Raumes mit Pflanzen, Bildern und anderen Dekorationen kann auch eine abgestimmte Farbgestaltung des Raums zu einem freundlichen und ansprechenden Ambiente beitragen. Sie kann helfen, die Sinne der Kinder anzuregen, wobei jedoch eine Reizüberflutung durch zu extreme Farbvariationen und einem wilden Farbenmix zu vermeiden ist (ebd.). Empfohlen werden hierbei vor allem helle, warme Farben (z.B. weiß, gelb o.Ä.) – diese reflektieren nicht nur am besten das Licht im Raum und

lassen in somit heller erscheinen, sondern werden auch mit positiven Emotionen und Gefühlen verbunden (Eissing et.al. 2011, 72f).

Bezüglich des Mobiliars heißt es in den DGE-Empfehlungen lediglich, dass dieses gut zu reinigen sein sollte. Gerade in multifunktionellen Räumen ist anzuraten, dass das Mobiliar mit Rollen versehen bzw. sehr leicht zu verschieben und zu bewegen ist, so dass auch die Schüler_innen aktiv an der Raumumgestaltung teilhaben können (Eissing et.al. 2011, 75). Gerade in Speisesälen von Grundschulen ist zudem höhen- und größenverstellbares Mobiliar zu empfehlen (Vollmer 2015, 30), da die Kinder sich im Wachstum befinden und eine einheitliche Größe des Mobiliars nicht den körperlichen Anforderungen eines jeden Kindes gerecht werden könnte.

Das stufenspezifische Ambiente und die Partizipation von den Schüler_innen bei der Gestaltung des Speiseraums lassen sich vor allem durch das selbständige oder gemeinsame Anfertigen von Dekorationselementen wie Plakaten, Bildern oder Wand- bzw. Tischverzierungen realisieren:

> „Vor allem in der Grundschule wird sehr viel Wert darauf gelegt, dass selbst gemalte oder gebastelte Bilder von den Kindern aufgehängt werden. Dies verleiht der geleisteten Arbeit Anerkennung und gibt den Schülerinnen und Schülern Bestätigung. Voller Stolz können sie die eigenen Werke bewundern. Die Kinder können selbst Ideen entwickeln und sichtbare Spuren hinterlassen, indem sie Räume selbstständig und angepasst an ihre Bedürfnisse verändern. Weiterhin kann die Gestaltung mit dem Regelunterricht oder mit in der Betreuung stattfindenden Arbeitsgemeinschaften verbunden werden. Passend zur Jahreszeit oder zur Lebenswelt der Kinder können Themen besprochen und gemeinsam mit den Kindern ausgearbeitet werden. Auch für Projekte im Bereich der Ernährungserziehung kann der Speiseraum als Präsentationsplattform dienen. Mit Hilfe von Ausstellungswänden können den Kindern neue Lernimpulse gegeben werden“ (Eissing et.al. 2011, 77).

Daraus folgern lässt sich, dass die Gestaltung des Speiseraums keine einmalige Handlung sein sollte, sondern fortwährend und aktiv an verschiedenen Stellen in den Schulalltag integriert werden kann. Darüber hinaus lässt sich die Schlussfolgerung ziehen, dass durch die Partizipation an der Gestaltung des Speiseraums auch die Teilnahme am Mittagessen wahrscheinlicher wird, weil für die Schüler_innen neben dem Essen andere Gründe geboten sind, den Speiseraum aufzusuchen, etwa um ihre eigenen Werke zu betrachten und sich darüber auszutauschen.

Neben der allgemeinen Ausstattung des Raums spielt für eine angenehme Essatmosphäre auch der Geräuschpegel eine maßgebliche Rolle, denn ein zu hoher Lärmpegel ist eine potenzielle Quelle für die Verursachung von Stress (Vollmer 2015, 30). Dieser soll durch eine entsprechende Gestaltung und Dämmung des Raums gesenkt werden (DGE 2015, 24). Eine gedämmte Atmosphäre gerade in weitläufigen offenen Räumen wie einer Aula kann z.B. durch

großblättrige Zimmerpflanzen, dicke, faltige Vorhänge oder schall-absorbierende Stellwände erwirkt werden (Scholl und Kutsch 2007, 22), welche wiederum durch die Schüler_innen gestaltet werden und zu einer freundlichen und ansprechenden Atmosphäre im Raum beitragen können.

Passend zusammengefasst wird die Notwendigkeit zur vielfältigen und ansprechenden Raumgestaltung des Speisesaals von Eissing et.al. (2011, 3):

> „Der Speiseraum ist eine Erfahrungswelt, in der die Kommunikation, die soziale Interaktion und die Möglichkeit zum Entspannen von Kriterien wie der Gesamtgestaltung, dem Design und des Mobiliars beeinflusst werden."

6.2 Der Zeitrahmen

Die Deutsche Gesellschaft für Ernährung (2015, 23f) empfiehlt, dass den Schüler_innen ein Zeitfenster von mindestens 60 Minuten für das Mittagessen eingeräumt werden sollte. Begründet wird dieser große Zeitrahmen zum einen damit, dass knappe Pausen und Hektik während des Essens eher abschreckend wirken und die Zahl der Teilnahmen am schulischen Mittagessen sinken würden. Zum anderen seien neben dem Verzehr des Mittagessens auch der Gang zum Speiseraum, das Hände waschen, das Anstehen an der Essensausgabe, das Suchen eines freien Sitzplatzes möglichst im Kreise der eigenen Freunde, die Pflege von sozialen Kontakten als auch das abschließende Räumen des Platzes und Verlassen des Speisesaals als Teile des Vorgangs des Mittagessens zu berücksichtigen. Phasen der Bewegung würden nicht mit in die Zeit des Mittagessens einbezogen werden, für diese gilt es eigens dafür vorgesehene Zeitfenster zu schaffen. Zudem sollte immer ausreichend Platz für alle Schüler_innen sein. Reiche die Kapazität des Speisesaals nicht für das gleichzeitige Mittagessen aller Schüler_innen aus, so stünde die Schaffung von gestaffelten Essenszeiten für die einzelnen Stufen an. Ratsam ist dies jedoch nicht, da, wie die DGE selbst herausgestellt hat, zum Vorgang des Mittagessens mehr als nur die reine Nahrungsaufnahme gehört. Die Möglichkeit, neue soziale Kontakte zu knüpfen oder seine sozialen Beziehungen zu pflegen ist im Falle von einem Schichtsystem nur beschränkt gegeben (Eissing et.al. 2011, 82f). Gerade in der Grundschule gelte es dies nach Möglichkeit zu vermeiden, denn neben der Anwesenheit von pädagogischen Fachkräften würden gerade junge Schüler_innen von den Älteren lernen, wie sie sich im Speisesaal verhalten sollten und wie der Ablauf in der Mensa gestaltet ist.

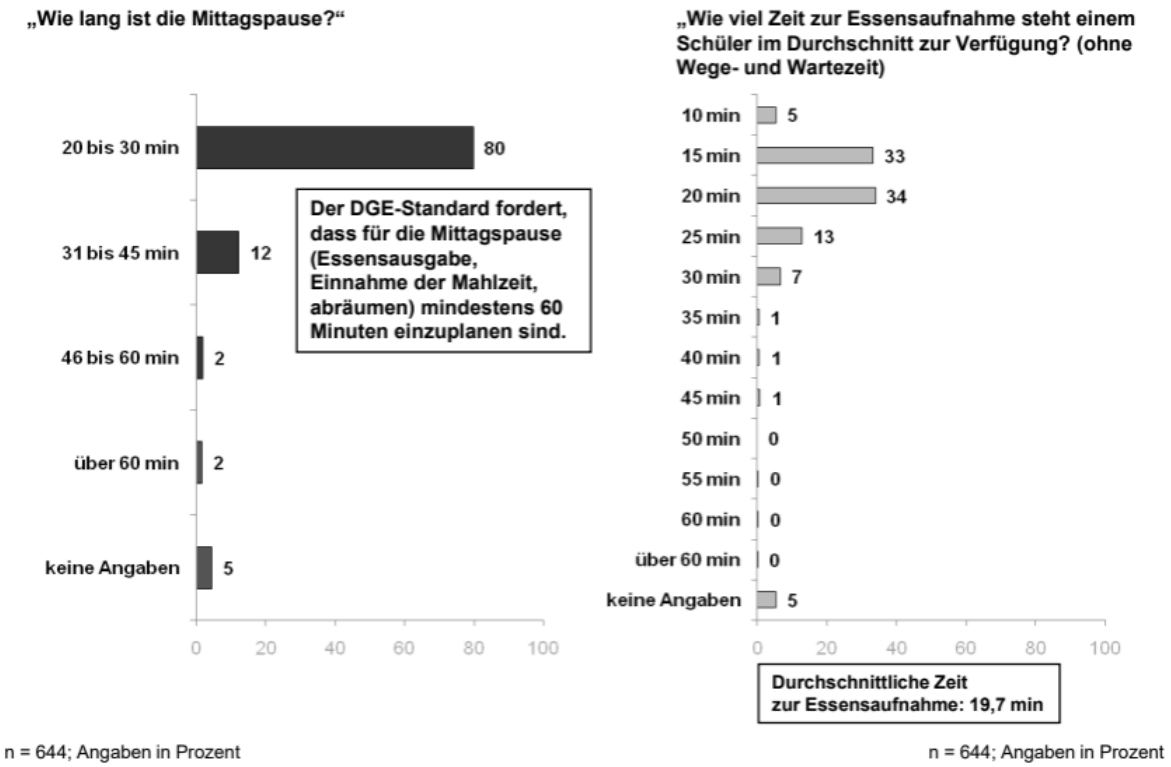


Abbildung 5: *Durchschnittliche Dauer des Mittagessens und der Mittagspause*
Quelle: Verbraucherzentrale Sachsenanhalt 2009, 48

Wie das Schaubild zeigt, werden die Empfehlungen der DGE jedoch kaum adäquat umgesetzt. Dass auch aktuell noch solche Unregelmäßigkeiten zwischen offizieller Empfehlung und tatsächlicher Praxis bestehen, hat das geschilderte Beispiel an der BTS-Schule aufgezeigt, wo eine maximale Zeitspanne von 30 Minuten für das Essen vorgesehen ist. Vielmehr ähnelt die Praxis an deutschen Schulen sehr der Praxis in Schweden. Dort lautet die Empfehlung zur zeitlichen Gestaltung des Mittagessens, dass für jede_n Schüler_in zwischen 11.00 und 13.00 Uhr ein Zeitrahmen von etwa 20 Minuten zur Einnahme des Essens zur Verfügung steht, dieser sollte dabei fest im Stundenplan der Schüler_innen verankert sein (vgl. Kap. 4.1.2). Als Hintergrund hierfür ist auszumachen, eine Regelmäßigkeit in den Schulalltag der Schüler_innen hineinzubekommen als auch Warteschlangen an den Essensausgaben so gering wie möglich zu halten (Livsmedelsverket 2013, 13). Die 20 Minuten seien vorgesehen zum Essen und zum sozialen Miteinander und Austausch mit den Mitschüler_innen und Lehrer_innen, der Gang zur Essensausgabe und das Räumen des Platzes würden zu den 20 Minuten hinzuaddiert werden. In Japan zählt das Mittagessen zum Schulalltag wie jede andere Unterrichtsstunde und ist entsprechend mit einem ähnlichen Zeitkontingent ausgestattet. In den ausgemachten 80 Minuten, die für die Mittagspause bemessen sind, gehören neben dem Essen selbst auch das eigene Vorbereiten auf das Mittagessen (Hände waschen/desinfizieren, Schutzkleidung anlegen), das Vorbereiten und Umräumen des Klassenraums, das Abholen und der Transport des Essens, die Ausgabe des Essens, das gemeinsame Aufräumen und wiederholte Umstellen der Möbel, der Abtransport von Essen und schmutzigem Geschirr sowie das Putzen und

Reinigen von verschiedenen Räumen (z.B. Klassenzimmer, Treppenhaus, Toiletten); Zeiten, die nicht verplant sind und von den Schüler_innen frei gestaltet werden können, scheinen hierbei nicht existent (vgl. Kap. 4.2.2). Obwohl in Japan der größte Zeitraum für die Mittagspause respektive das Mittagessen vorgesehen ist, ist hier zeitgleich auch die am meisten mit Aufgaben vollgepackte und einem strikten Zeitablauf unterworfene Ausgestaltung des Mittagessens vorzufinden.

Aus kindheitspädagogischer Sicht sind alle drei Varianten nicht optimal, denn in allen Fällen ist die Einnahme des Essens institutionell und somit fremdbestimmt, die physiologischen Bedürfnisse der Kinder müssen sich hier dem rhythmisierten Alltag der Ganztagsschule unterordnen (Bender 2011, 91), in Schweden und insbesondere Japan noch mehr als in Deutschland. Im optimalen Falle bräuchte es ein unbegrenztes Zeitfenster (Eissing et.al. 2011, 80), bei denen die Kinder ganz ihren physiologischen Bedürfnissen wie dem eigenen Hungergefühl nach das Mittagessen einnehmen können. Nichtsdestotrotz handelt es sich bei der Schule aber um eine Institution, der geregelte Zeitabläufe für ihre Funktionalität zugrunde liegen. Ein noch größeres, gar unbeschränktes Zeitfenster als die 60 Minuten der DGE für den Vorgang des Mittagessens vorzusehen würde den Ausführungen Benders (2011, 91) nach nicht praktikabel sein, da dies weder mit den bestehenden organisatorischen Rahmenbedingungen der Institution Schule vereinbar wäre noch Anklang bei den Schüler_innen finden würde, für die eine längere Mittagspause automatisch einem längeren täglichen Aufenthalt in der Schule gleichkommen würde.

Es lässt sich also der Schluss ziehen, dass die von der DGE empfohlenen 60 Minuten ein gut gewähltes Mittelmaß darstellen, die sowohl den institutionellen Abläufen der Schule als auch den Bedürfnissen der Schüler_innen am ehesten gerecht werden. Besonders für Schüler_innen der Grundschule erachten Eissing et.al (2011, 80) diesen Zeitrahmen als notwendig, denn diese müssten sich erst an den geregelten und getakteten Tagesablauf gewöhnen und bräuchten die unterrichtsfreie Zeit zur Erholung vom vormittäglichen Unterricht, um Abstand zum Schullalltag zu gewinnen, entspannen und sich in Ruhe mit ihren Freund_innen und Mitschüler_innen austauschen zu können. Seehaus (2014, 134f) scheint zudem die Ansicht der DGE, die Zeit des Mittagessens auch tatsächlich für alle in Verbindung mit dem Vorgang des Essens stehenden Abläufe vorzusehen, zu teilen. Denn ihrer Auffassung nach würden Zeiten, in denen die Schüler_innen essen und spielen können miteinander konkurrieren, wenn für sie nicht voneinander getrennte, einzelne Zeitfenster vorgesehen werden, wobei die Bemühungen, mehr Spielzeit zu gewinnen größer wären und das Essen als eine schnell zu erledigende Tätigkeit herabgestuft würde.

6.3 Die Mahlzeiten

Ebenso wichtig wie die Gestaltung des Speiseraums und der Zeitraum des Mittagessens sind die Mahlzeiten selbst. In Schweden (vgl. Kap. 4.1.2) ist es üblich, dass die Schüler_innen einen

warmen Hauptgang erhalten, bei dem sie zwischen verschiedenen Alternativen wählen können. Neben der warmen Hauptspeise verfügen die meisten Mensen zudem über ein Salatbüffet, die Kinder können sich an Brot und Brotaufstrichen bedienen. Zu Trinken werden in der Regel Wasser und Milch bereitgestellt. Ähnliche Ansichten zum Essensangebot teilt auch die Deutsche Gesellschaft für Ernährung (2015, 15), welche für das tägliche Mittagessensangebot das Bereitstellen von Rohkost, Salat oder gegartem Gemüse, eine Stärkebeilage sowie Getränke (stilles/gesprudeltes Wasser, ungesüßter Früchte-/Kräutertee (ebd., 12)) empfiehlt. Darüber hinaus sollte täglich eine vegetarische Essensalternative angeboten werden, auch Alternativen für Kinder mit Nahrungsallergien und -unverträglichkeiten und religiösen Hintergründen sind im täglichen Angebot des Essens zu berücksichtigen (ebd., 17f). Der Möglichkeit zum selbständigen Wählen aus verschiedenen Essensangeboten wird folglich in beiden Ländern Beachtung geschenkt. Gerade in Grundschulen ist es sehr wichtig, dass den Schüler_innen die Möglichkeit eröffnet wird, sich an der Zusammenstellung ihres Essens zu beteiligen (Eissing et.al. 2011, 81). Ansonsten drohe eine große Menge von Essensresten. Um dies zu vermeiden, sollten die Schüler_innen zumindest eine Wahlmöglichkeit erhalten, das Auswählen verschiedener Beilagen wäre [neben einer vegetarischen Alternative, Anm. d. Verf.] denkbar.

Ebenso wie in den Zusammenstellungen der Essensangebote gibt es auch verschiedene Möglichkeiten zur Essensausgabe. In Japan erfolgt diese gegenseitig zwischen den Schüler_innen unter Aufsicht vom Lehrpersonal (vgl. Kap. 4.2.2). In Deutschland wird zwischen verschiedenen Formen unterschieden: Die Schüler_innen bedienen sich selbständig an hergerichteten Büffets, sie holen ihr Essen an der Essensausgabe ab, wo sie (im Falle mehrerer Essensalternativen) die Möglichkeit haben, aus verschiedenen Speisen zu wählen oder (des Öfteren in Grundschulen der Fall) das Essen steht in Schüsseln vorbereitet auf den Tischen, die Schüler_innen bedienen sich also direkt am Platz (Eissing et.al. 2011, 17). Unabhängig von der gewählten Form der Essensausgabe sei es wichtig, dass die Schüler_innen aktiv die Portionsmenge mitbestimmen können, sodass neue, noch unbekannte Nahrungsmittel probiert werden, aber dies eben zunächst nur in geringen Mengen. Hierdurch kann ein Kompromiss zwischen der kindlichen Neophobie, also dem Meiden von Unbekannten, und dem Heranführen an eine ausgewogene, abwechslungsreiche Ernährung gefunden werden (ebd, 81). Vollmer (2015, 34) statuiert folgerichtig:

> „Jedes Kind entscheidet selbst, was und wie viel es isst. Nur so kann ein unkomplizierter Umgang mit dem Essen ermöglicht werden. Über Zwang und Sanktionen erreicht man in heutigen Zeiten, in denen viele Kinder an Essstörungen leiden, wenig."

Neben der Wahl der Nahrungsmittel und der Selbstbestimmung der Essensmenge ist die Sensorik wichtig für die Akzeptanz des Mittagessens und den Einfluss auf das Ernährungsverhalten der Schüler_innen (DGE 2015, 21). Vor allem die drei Qualitätskriterien *Aussehen* (z.B. appetitanregende Präsentation der Speisen, ansprechende Farbzusammenstellung auf

dem Teller), *Geschmack* (z.B. abwechslungsreiches Abschmecken der Speisen, selbständige Möglichkeiten zum Nachwürzen) und *Konsistenz* (z.B. Reis, Gemüse und Teigwaren sind möglichst bissfest, Fleisch hat eine zarte Textur) würden hierbei eine Rolle spielen. So ist etwa die beobachtete Ausgabe der warmen Speisen in blickdichten Behältern an der BTS-Schule ungünstig, da die kleineren Schüler_innen hier das Essen erst sehen können, wenn es bereits auf dem Teller liegt. Somit können sie nicht am Aussehen der Mahlzeiten orientiert entscheiden, was sie essen wollen. Abhilfe schaffen könnte hier etwa das Anrichten eines Präsentationstellers, auf dem jede wählbare Essenskomponente sichtbar wird oder, ähnlich dem Falle der kalten Speisen, das Umfüllen des Essens in durchsichtige, für die Schüler_innen einsehbare Behältnisse.

Für die Teilnahme am Mittagessen ist es folglich neben der räumlichen und zeitlichen Gestaltung ebenso wichtig, dass die Mahlzeiten selbst für die Schüler_innen optisch, geschmacklich und vom Empfinden her ansprechend sind. Dafür muss das Essensangebot vielfältig sein und den Schüler_innen ein aktives Mitspracherecht bei Art und Menge der Speisen zugesprochen werden.

6.4 Kooperationen

> „Für die Schulen und die dort Beschäftigten stellen sich mit dem Ausbau der Ganztagsschule neue Anforderungen: Zum einen geht die vermehrt geforderte stärkere Verantwortung für die Lern- und Persönlichkeitsentwicklung von Kindern und Jugendlichen über das klassische Berufsrollenverständnis des Unterrichtens als ‚Kerngeschäft' der Schule hinaus. Zum anderen muss die Schule der zunehmenden Heterogenität der Schülerinnen und Schüler begegnen und soll gegebenenfalls Bildungsbenachteiligungen kompensieren. Des Weiteren wird ein Mehr an Verantwortung der Pädagoginnen und Pädagogen für eine verbesserte individuelle Förderung verlangt" (Blossfeld et.al. 2013, 85f).

Wie dem Zitat zu entnehmen ist, wurden mit dem Ausbau der Halbtags- hin zu Ganztagsschulen ein wesentlich breiteres Aufgabenspektrum geschaffen, das im Rahmen der schulischen Leistungen und Angebote abgedeckt werden soll. Schnell wurde erkannt, dass es für die Bewältigung dieser Fülle an neuen Aufgaben mehr als auch über unterschiedliche Qualifikationen verfügendes Personal braucht, welches von der Schule selbst beschäftigt und angestellt, aber auch von extern mit einbezogen werden kann. Damit einhergehend wurde es in der Praxis zunehmend verbreiteter, dass sich nicht die Schulen allein für die Aufgabenbewältigung verantwortlich zeigten, sondern umfassende Kooperationen mit örtlichen Einrichtungen und Trägerschaften geschlossen wurden, die ein gemeinsames Konzept für die ganztägige Betreuung ausarbeiteten (ebd., 86). Dies entspricht etwa auch einem Leitziel des Niedersächsischen Kultusministeriums für Ganztagsschulen, das besagt, mit außerschulischen Trägern eine Kooperation einzugehen und deren Angebote mit in die Schule einzubeziehen (Ellermann 2008, 83).

Gerade die Organisation der „Über-Mittag-Betreuung“ (Deinet 2009, 121) ist eine Situation, in der es häufig zu einer solchen Kooperation von Schule und Einrichtungen bzw. Trägerschaften, oftmals angesiedelt im Bereich der Kinder- und Jugendhilfe, kommt. Dabei ist Art und Form der Kooperation höchst unterschiedlich. Mit Blick auf die Situation des Mittagessens reicht das Spektrum der Kooperationsgestaltung von der kompletten Übernahme der Aufgabe des Mittagessens durch die kooperierende Einrichtung, was sowohl die pädagogische als auch die Gestaltung der Rahmenbedingungen (z.B. architektonische Gestaltung des Speiseraums) umfasst, über eine geteilte Zuständigkeit, bei der die Schule die allgemeine Organisation wie die Bereitstellung und Ausgabe des Essens organisiert, während die kooperierende Einrichtung mit ihrem Personal für die pädagogische Gestaltung der Mittagessenssituation verantwortlich ist, bis hin zu einer Über-Mittag-Betreuung, bei der die kooperierende Einrichtung die Verantwortung für das Mittagessen ganz der Schule überlässt und andere Bereiche wie die Hausaufgabenbetreuung organisiert (ebd., 125ff).

Die letzte Variante scheint bei Betrachtung der gewonnenen Erkenntnis, dass für die große Vielzahl der neuen Anforderungen, zu denen das Angebot und die Gestaltung des Mittagessens gezählt werden darf, ein unterschiedlich qualifiziertes Personal zuständig sein sollte, eher ungeeignet. Die Varianten der kompletten Übernahme der Gestaltung durch eine kooperierende Einrichtung bzw. die Übernahme der pädagogischen Gestaltung des Mittagessens scheinen durch die Expertise und das Fachwissen, welches Mitarbeiter_innen der externen Einrichtungen und Trägerschaften aus dem Bereich der Kinder- und Jugendhilfe und ähnlichen Feldern in Verbindung mit den Themen Erziehung, Bildung und Betreuung zugeschrieben werden kann, für eine adäquate Gestaltung der Mittagessenssituation angemessener. Deinet (2009, 132) liefert eine Erklärung, warum eine Kooperation mit externen Einrichtungen sinnvoll ist:

> „Viele Schulen stehen heute vor der großen organisatorischen Aufgabe, eine Über-Mittag-Betreuung zu gestalten, bezüglich derer sie wenig Erfahrung besitzen. Da gerade Jugendarbeit konzeptionelle und langjährige praktische Erfahrungen in der (pädagogischen) Gestaltung von offenen sozialen Settings hat, liegt es nahe, dass sich Schulen an diese Kooperationspartner wenden, mit der Hoffnung, hier Unterstützung für die Aufgabe der Konzipierung und Organisation einer Über-Mittag-Betreuung mit Mittagessen zu bekommen.“

Diesen Eindruck bestätigt auch Ellermann (2008, 57), die statuiert, dass Motive für eine Kooperation von Seiten der Schule darin liegen können, dass Schulen alleine kaum in der Lage sind, die neuen an sie gestellten Aufgaben im Bereich der Erziehung, Bildung und Betreuung zu bewältigen, dass die Schule den Anspruch, soziale Kompetenzen zu vermitteln, alleine nicht erfüllen kann, dass externe Personen die Schüler_innen in einem Kontext jenseits des Unterrichts erleben und dadurch in der Lage sind, moderierend zu einem besseren Verhältnis von Schüler- und Lehrerschaft beitragen zu können als auch die Schaffung neuer Lernformen

und -orte im Rahmen der Kooperation, die dazu beitragen, den Schulalltag abwechslungsreicher zu gestalten und somit die Lernmotivation zu erhöhen.

Die Organisation des Mittagessens in Kooperation mit externen Einrichtungen und Personen, die über eine weitreichende Erfahrung und Wissen in Bezug auf die Gestaltung und Organisation ebensolcher Situationen verfügen, ermöglicht es folglich, das Mittagessen als Erziehungs- und Bildungssituation fachlich angemessen gestalten zu können. Zuweilen ist es jedoch verbreiteter, dass das weitere pädagogisch tätige Personal von den Schulen bzw. den Schulträgern selbst angestellt ist (Blossfeld et.al. 2013, 86). Denn vor Kooperationen schrecken immer noch viele Schulen zurück, da hier eine Vielzahl an Problemen auftreten können: Die Partner von Schule und kooperierender Einrichtung bringen Vorurteile und Vorbehalte über die jeweiligen Anderen mit in die Kooperation, die Rollen sind zu unklar beschrieben, was in falschen Vorstellungen und unklarer Aufgabenverteilung mündet, es herrscht ein Mangel an klaren Zuständigkeiten, wodurch es kaum Absprachen und Vereinbarungen gibt, die gemeinsame Ziele sind zu hochgesteckt und führen zu einer allgemeinen Unzufriedenheit und fehlende Verantwortlichkeit sorgt dafür, dass die Kooperierenden nicht geschlossen vor den Schüler_innen auftreten, was zur gegenseitigen Unglaubwürdigkeitsmachung führt (Ellermann 2008, 58-61). Um dies zu vermeiden, gibt es Voraussetzungen, die, wenn sie erfüllt werden, zum Gelingen einer Kooperation beitragen können. Hierzu zählen u. a. das Schaffen eines Konsens über verbindliche Zielvorgaben und Aufgabenbeschreibungen, das gemeinsame Erstellen eines von beiden Seiten anerkannten pädagogischen Konzepts, den Kooperationspartner_innen mit all ihren Eigenheiten zu vertrauen und diese zu akzeptieren, das Absolvieren von gemeinsamen, professionsübergreifenden Fort- und Weiterbildungen sowie eine gemeinsame regelmäßige Reflexion und Evaluation, um eine kontinuierliche Bedarfsplanung zu gewährleisten (ebd., 64-67).

Diese möglichen Probleme und Erfolgsfaktoren lassen sich auf die Situation des Mittagessens herunterbrechen. Die Zeichen für eine gelingende Kooperation bei der Gestaltung des Mittagessens stehen schlecht, wenn die Aufgaben nicht konkret verteilt und kommuniziert sind, ein Mangel an Zuständigkeiten, Absprachen und Vereinbarungen herrscht und ein uneiniges Auftreten durch fehlende Verantwortlichkeiten vor den Schüler_innen besteht. Wird jedoch ein gemeinsames pädagogisches Konzept für die Gestaltung des Mittagessens erarbeitet, klare Absprachen getroffen in Bezug auf Verantwortlich- und Zuständigkeiten mit Blick auf Organisation und Ablauf des Mittagessens, gemeinsame Fort- bzw. Weiterbildungen besucht, die für einen gemeinsamen Wissenskonsens sorgen und die Situation des Mittagessens regelmäßig reflektiert, evaluiert und an den Bedürfnissen der Schüler_innen und Mitarbeiter_innen ausgerichtet geplant, dann kann eine Kooperation zwischen Schulen und externen Einrichtungen einen wertvollen Beitrag leisten sowohl für die allgemeine Akzeptanz und das Teilnehmen der Schüler_innen am Mittagessen als auch dessen Gestaltung als Erziehungs- und Bildungssituation.

6.5 Zwischenfazit

Damit sich den pädagogischen Fachkräften überhaupt die Möglichkeit bietet, das Mittagessen als Erziehungs- und Bildungssituation nutzen und gestalten zu können, müssen passende Rahmenbedingungen für die Mittagessenssituation geschaffen werden. Der Speiseraum sollte einladend und freundlich gestaltet sein, was durch helle Farben, viel Licht und verschiedene Dekorationselemente möglich wird. Zudem sollten die Schüler_innen aktiv in die Gestaltung des Raumes mit einbezogen werden, um ihn so passend und auf ihre Interessen zugeschnitten wie möglich aussehen zu lassen. Zudem brauchen die Schüler_innen ausreichend Zeit für das Mittagessen, das neben der reinen Nahrungsaufnahme auch als Ruhephase, Erholung vom Schulalltag und Zeit zum Sozialisieren dient. Darüber hinaus müssen die Mahlzeiten selbst ansprechend sein für die Schüler_innen. Dies kann durch Mitsprache und Auswahl bei Portionsgröße und Essensangeboten ebenso wie einer ansprechenden sensorischen Präsentation der Speisen erreicht werden. Außerdem können Kooperationen mit Einrichtungen und Trägerschaften, die über weitreichende Erfahrungen und Expertise in der Über-Mittags-Betreuung und dem Anbieten von Mittagessen verfügen, zu einer qualitativeren Gestaltung des Mittagessens sowohl mit Blick auf die allgemeine Organisation als auch die konkrete Gestaltung des Mittagessens als Erziehungs- und Bildungssituation beitragen. Folglich ist die Gestaltung des Mittagessens als Erziehungs- und Bildungssituation nur dann möglich, wenn der Vorgang des Mittagessens selbst in passende, für die Schüler_innen ansprechende und von ihnen mitgestaltete Rahmenbedingungen eingebettet ist. Anzumerken ist an dieser Stelle noch, dass die Gestaltung der Rahmenbedingungen in allen drei Grundformen von Ganztagsschule wichtig ist. Ist die Teilnahme am Essen freiwillig, müssen den Schüler_innen gute Argumente geboten und eine für sie interessante und ansprechende Situation geschaffen werden, die sie zu einer Teilnahme am Mittagessen in der Schule bewegen. Ist die Teilnahme verpflichtend, so müssen ansprechende Rahmenbedingungen für eine Situation geschaffen werden, in denen die Schüler_innen sich so wohl wie möglich fühlen, das Mittagessen folglich ein positiv bewerteter und angenommener Bestandteil des Schullalltags wird, auf den die Schüler_innen sich freuen und Lust haben.

7. Gestaltungsmöglichkeiten des Mittagessens als Erziehungs- und Bildungssituation

Wie festgestellt werden konnte, bilden die helle, freundliche und ansprechende Gestaltung des Speiseraums, ein ausreichend großes Zeitfenster, welches zu mehr als der reinen Nahrungsaufnahme dient, sensorisch ansprechend zubereitete Mahlzeiten, die für eine rege Teilnahme der Schüler_innen am Essen sorgen sowie das Einbeziehen der Expertise von Einrichtungen und Trägerschaften mit grundlegenden Erfahrungen in der Über-Mittag-Betreuung durch Kooperationen als Rahmenbedingungen das Fundament für die Gestaltung des Mittagessens an Ganztagsschulen als Erziehungs- und Bildungssituation. Nun soll der Blick auf die konkrete Gestaltung des Mittagessens gerichtet werden, wobei neben den Ergebnissen zu den

ausgemachten Rahmenbedingungen auf die allgemeinen Erkenntnisse zum Zusammenhang von Essen mit Erziehung und Bildung, die gewonnenen Eindrücke von der Gestaltung des Mittagessens an schwedischen bzw. japanischen Grundschulen als auch die Darstellung einer exemplarischen Mittagessenssituation an einer deutschen Grundschule Bezug genommen wird. Ausgehend von den hier gewonnenen Erkenntnissen werden in einem letzten Schritt Handlungsempfehlungen für pädagogische Fachkräfte abgegeben werden.

Die im Folgenden aufgezeigten Gestaltungsmöglichkeiten sind nicht getrennt voneinander zu betrachten, sondern in einem größeren Zusammenhang aufeinander bezogen und ineinander verschachtelt. Es wurde bewusst gegen eine strikte Kategorisierung von Gestaltungsmöglichkeiten des Mittagessens zum einen als Erziehungs-, zum anderen als Bildungssituation entschieden, da diese weder losgelöst voneinander zu betrachten noch klar voneinander zu trennen sind.

7.1 Die Tischgemeinschaft

Ein wichtiger Gestaltungsfaktor, welcher das Mittagessen als Erziehungs- und Bildungssituation möglich macht, ist das Arrangieren einer Tischgemeinschaft. Grundlegend werden in der Literatur zwei Modelle bezüglich des allgemeinen Speiseraumarrangements voneinander unterschieden. Das erste Modell wird als das „offene Mensamodell“ (Deinet 2009, 133) bezeichnet und beschreibt die Gestaltung des Mittagessens als Situation, in denen die Schüler_innen ihre Mahlzeiten einzeln oder in kleinen Gruppen individuell einnehmen. Im Gegensatz dazu steht das „Familien-Modell“ (ebd.), bei welchem das Mittagessen, angelehnt an die familiäre Situation des gemeinsamen Essens, zum Gruppenerlebnis werden soll. Somit bilden die beiden konträren Grundmodelle die Eckpfeiler eines breiten Spektrums an unterschiedlichen Variationen der Gestaltung der Tischgemeinschaft (ebd., 135). Mit Blick in die Literatur scheint eine Gestaltung des Mittagessens orientiert am „Familienmodell“ die passendere Alternative zu sein, um eine Tischgemeinschaft an Ganztagsschulen entstehen zu lassen. Rose (2012, 242f) sieht im „offenen Mensamodell“ die Schwierigkeit von vergebenen schulkulturellen Entwicklungschancen. Jede Mahlzeit biete einen Raum zur Begegnung und Nähe mit anderen Menschen und gäbe Anlass zur Kultivierung triebregulierender und gemeinschaftsstiftender Rituale. Würden die Schüler_innen jedoch allein bzw. sich selbst überlassen werden, dann könnten diese sozialisierenden Potenziale nur schwer ausgeschöpft werden. Wird sich die ausgemachte Definition von Erziehung (s. Kap. 2.3) ins Gedächtnis gerufen, nach der Erziehung ein Prozess ist, der i.d.R. zwischen einer älteren, kompetenteren und jüngeren, (noch) nicht kompetenten Person stattfindet, scheint das offene Mensamodell, in dem Erwachsene höchstens in der Funktion von Ortswächter_innen agieren (Rose 2012, 243), die nicht dafür Sorge tragen, dass Tischgemeinschaften entstehen, ungeeignet. Ansichten, welche diese Annahme unterstützen, teilt auch Seehaus (2014, 134):

„Während das betreute Essen die Mahlzeit als Kollektivereignis formt, individualisiert die

> Mensa die Essenden in einem strukturschwachen Raum: Sie werden als Konsumenten an der Theke in einer Linie des Nacheinanders geordnet, jedes Essenstablett stellt quasi einen Einzeltisch mit einer je eigenen Essenszeit dar – und potentiell mit je eigenen Essensregeln. Gleichwohl organisiert der Mensa-Betrieb erneute Standardisierungen und Enteignungen. Während beim betreuten Essen der Jüngeren das selbständige ‚Schöpfen aus der Schüssel' als ein eigenständiger Zugriff auf die Speise möglich ist – wenn er auch strengen Regeln unterliegt – werden an der Mensa-Theke den SchülerInnen einheitliche Essensportionen von Thekenkräften zugeteilt. Während das Kind beim betreuten Essen mit dem Griff in die Schüssel noch Verantwortung für die eigene Sättigung, aber eben auch für die gesamte Gruppe übernehmen kann und muss, indem es seine Nahrungsgier so zügelt, dass die gesamte Tischgesellschaft satt wird, wird der Jugendliche in der Mensa davon völlig freigesetzt. Die Nahrungsverteilung ist an die Institution zurückgegeben."

Neben dem sozialen Miteinander sieht Seehaus also auch auf individueller Ebene Vorteile einer Gestaltung des Mittagessens angelehnt an familienähnliche Settings und weg vom standardisierten Ausgabesystem der Mensa, bei dem überspitzt ausgedrückt eine „Vereinsamung" des oder der Schüler_in droht. Darüber hinaus hebt sie hervor, dass nicht nur die Frage, ob allein oder in Gemeinschaft gegessen wird eine wichtige Rolle bei der Gestaltung des Mittagessens spielt, sondern auch die Form der Essensausgabe. Wie in Kapitel 6.3 kurz angerissen gibt es eine Vielzahl an verschiedenen Möglichkeiten betreffend der Ausgabe der Mahlzeiten. Seehaus scheint der obigen Aussage nach das System der selbständigen Bedienung am Tisch zu präferieren, da dieses die Eigenständigkeit der Schüler_innen und die Verantwortungsübernahme für sich selbst und andere stärkt. Auch Scholl und Kutsch (2007, 22) favorisieren ein Tischbedienungssystem. Sie sehen hierbei die Möglichkeit einer starken Förderung der Selbstbestimmung der Schüler_innen, die Bedürfnisbefriedigung der Schüler_innen wird durch das aktive Anpassen der Portionsgrößen an den eigenen Hunger ausgeprägt. Rose und Schäfer (2009, 201) sprechen sich gegen ein zentriertes Thekenausgabesystem des Essens aus, da hierdurch die Tischgemeinschaft durch das ständige Aufstehen und Umherlaufen der Schüler_innen gestört wird und die daraus entstehende Bewegungsdynamik im Raum für Unruhe sorgt und konterkariert zur Kollektivität am Tisch agiert. Mit Blick auf das geschilderte Praxisbeispiel der BTS-Schule (vgl. Kap. 5.3) lässt sich diese Aussage untermauern. Eissing et.al. (2011, 81) stellen eine Verknüpfung zwischen der Essensausgabe direkt am Tisch durch die Schüler_innen selbst und dem Setting einer familiären Tischatmosphäre her. Praktikabel halten sie dies eigenen Untersuchungen nach jedoch nur bis zu einer Gruppengröße von 30 Schüler_innen, danach favorisieren sie ein Ausgabethekensystem, bei dem die Schüler_innen selbstbestimmt sowohl die Komponenten der Mahlzeit als auch die Portionsgröße frei bestimmen dürfen. Das sich die Form der selbständigen Essensausgabe bewährt, zeigt das Beispiel Japans (vgl. Kap. 4.2.2). Zwar stehen die Essensbehälter nicht zum eigenen Schöpfen auf dem Tisch, aber die Schüler_innen

betreiben die Essensausgabe selbständig, reichen sich gegenseitig die Mahlzeiten und treten dabei in Kommunikation, wenn es etwa um die Größe der Portion geht.

Das Herstellen einer Tischgemeinschaft mit der eigenständigen Bedienung an den Speisen direkt am Tisch ist folglich ein erster wichtiger Faktor für die Gestaltung des Mittagessens an Ganztagsschulen als Erziehungs- und Bildungssituation. Die Schüler_innen haben die Möglichkeit, sich in die Rolle eines Mitglieds einer bestimmten Gemeinschaft einzufinden, wodurch sie die Chance erhalten, soziales Handeln zu erfahren bzw. zu lernen und eine eigene Position in diesem Kollektiv zu finden, was wiederum ein Einfinden in die Gesellschaft als autonome Persönlichkeit bedingen kann. Mit Blick auf die ausgemachte Definition von Bildung (vgl. Kap. 2.4) kann gesagt werden, dass die Gestaltung des Mittagessens in Form einer Tischgemeinschaft und der selbständigen Bedienung am Essen sowohl die Eigenaktivität von Schüler_innen anregen als auch deren soziales Lernen fördern kann. Gleichzeitig stellt diese Form der Organisation des Mittagessens einen wegweisenden Ausgangspunkt für weitere Gestaltungsmöglichkeiten dar.

7.2 Tischsitten und kulturelle Gebräuche

> „Allen Kulturen ist eigen, in dem gemeinsamen Verzehr einer Mahlzeit nicht nur die Notwendigkeit der Nahrungsaufnahme zu sehen, sondern dem eine darüber hinausgehende metaphysische Bedeutung beizumessen. […] Diesem Hintergrund verdanken die Tischsitten ihre Bedeutung. Dagegen spricht nicht, dass in anderen Kulturkreisen andere Bräuche herrschen. Entscheidend ist vielmehr, dass sich alle Beteiligten bei einem Tun, welches sowohl Lebenserhaltung als auch Genuss bedeutet, an ein gemeinsames Regelwerk halten, damit dieser Zweck erreicht wird“ (Knigge und Sauer, o.D.a).

Mit Tischsitten soll also ein bestimmtes Verhalten der Teilnehmer_innen einer Tischgemeinschaft geregelt werden, das dazu dient, den gemeinsamen Verzehr von Essen und Trinken für alle angenehm zu gestalten. Mit ihnen sollen Stressmomente, die beim Zusammenkommen von einzelnen Menschen auf engem Raum um den Essenstisch unweigerlich entstehen, minimiert werden und die Tischgemeinschaft eine geschlossene Einheit bleiben (Rose und Schäfer 2009, 192). Tischsitten sind folglich Regeln, die ihren Sinn im sicheren Umgang mit verschiedenen Essenssituationen und der gegenseitigen Achtung aller Anwesenden am Tisch haben, wobei sie zunächst eingeübt und mit zunehmenden Alter mit Sinn gefüllt werden, was zur Folge hat, das Tischsitten sich variabel gestalten lassen und nicht zwingend einem sturen Muster folgen (Methfessel 2016).

Tischsitten, die umgangssprachlich auch als (Tisch-)Manieren bezeichnet werden, können dann erfolgreich umgesetzt werden, wenn verinnerlicht wird, dass gute Tischsitten kein Mittel zur Selbstdarstellung sind, sondern das gemeinsame Essen zu einer vergnüglichen Angelegenheit für alle werden lassen soll (Knigge und Sauer, o.D.b). So gehöre es sich etwa in westlichen Kulturkreisen, dass während dem Essen das Schmatzen, Schlürfen oder Rülpsen bei Tisch

vermieden und nicht mit vollem Mund gesprochen werde, dass beide Hände sich während dem Essen auf dem Tisch befänden, dass das Besteck nicht mit der ganzen Hand umklammert sondern locker am unteren Ende angefasst werde, dass nur vereinzelte Speisen mit den Händen gegessen würden, dass der Verzehr der Speisen erst beginnt, wenn jedes Mitglied der Tischgemeinschaft einen vollen Teller vor sich stehen habe und dass die Tischgemeinschaft durch gleichzeitiges Aufstehen gemeinsam beendet und aufgehoben werde. Wie bereits angedeutet, sind diese allgemeinen Tischsitten aber nicht überall auf der Welt Standard. So können das Schlürfen und Schmatzen in China durchaus zum guten Ton während dem Essen gehören, im angelsächsischen Raum ist es üblich, die linke Hand währenddessen auf den Schoß zu legen (ebd.). Tischsitten sind daher immer auch Teil von kulturellen Gebräuchen, zu denen u.a. auch das Feiern von religiösen oder traditionellen Festen gezählt werden kann. Traditionellen Festen wie bspw. dem Zuckerfest sollte hierbei ebenso Beachtung geschenkt werden wie etwa Ostern oder Weihachten. Neben religiösen Festlichkeiten können kulturelle Gebräuche auch in anderer Form aufgegriffen werden, etwa wie in Japan geschehen zum Zeitpunkt der Fußball-WM, wo die typischen Speisen und Gebräuche der Länder der gegnerischen Mannschaften genauer betrachtet und in den Speiseplan aufgenommen wurden (vgl. Kap. 4.2.2).

Für die Praxis der Gestaltung des Mittagessens an der Schule stellt sich für die pädagogischen Fachkräfte in einem ersten Schritt zunächst die Frage, welche Tischsitten und kulturellen Gebräuche für den Kulturkreis, in dem sie sich befinden, vorherrschen und welche davon sie in die Tischgemeinschaft der Schüler_innen einbringen wollen. Schüler_innen mit Migrationshintergrund können mit anderem Vorwissen und erlerntem Verhalten Teil der Tischgemeinschaft werden und andere Tischsitten und kulturelle Gebräuche kennen als die für den hiesigen Kulturkreis üblichen. Hier gilt für die pädagogischen Fachkräfte, sich Wissen über Tischsitten eben jener anderen Kulturkreise anzueignen, um ein Verständnis für von Schüler_innen befremdlich wirkendem, gezeigtem Verhalten am Tisch haben zu können, um dieses nicht voreingenommen als falsch oder schlecht abzutun. Ebenso sollte ein Wissen über und die Bereitschaft zur Umsetzung von kulturellen Gebräuchen wie Festlichkeiten des eigenen und fremder Kulturkreise bei den pädagogischen Fachkräften vorhanden sein.

Es sollte unter den pädagogischen Fachkräften ein gemeinsamer Konsens darüber geschaffen werden, aus welchen Gründen die Tischsitten und kulturellen Gebräuche in die Tischgemeinschaft in der Schule eingebracht werden, um auf Methfessels Aussage (s.o.), dass diese neben dem schlichten Erlernen auch mit Sinn zu füllen sind, reagieren zu können. Äußerungen wie „weil man das eben so macht“ oder „das ist hier halt so“ sind aus kindheitspädagogischer Sicht als unzureichend einzuschätzen. Sie erfüllen nicht den Zweck, bei den Schüler_innen aufkommende Fragen und einen damit verbundenen Wissensdrang zu befriedigen. Vielmehr wirken Aussagen wie diese konträr zum eigentlichen pädagogischen Ziel, welches in diesem Falle lauten muss, den Schüler_innen als ein Ziel von Bildung Wissen über kulturtypische

Tischsitten und Gebräuche zu vermitteln. Den Schüler_innen diese aufzuzeigen, beizubringen und – am allerwichtigsten – bei ihnen ein Verständnis für das Zeigen dieser Verhaltensweisen zu erzeugen, damit die Schüler_innen diese verinnerlichen und selbständig einzusetzen lernen, somit neue Kompetenzen erlangen, ist wiederum ein Ziel von Erziehung.

Das Einbringen von ausgemachten Tischsitten und kulturellen Gebräuchen ist für die Gestaltung des Mittagessens als Erziehungssituation somit wichtig, weil sie den Schüler_innen wertvolle, in der Gesellschaft geltende Normen und Werte vermitteln, was dem Ziel von Erziehung, den Menschen gesellschaftsfähig zu machen, wozu ein angemessenes Verhalten in Essenssituationen beitragen kann, zuträglich ist. Des Weiteren kommt das Verinnerlichen und selbständige Einsetzen der neuen, erlernten Verhaltensweisen einem Kompetenzgewinn gleich, welcher ein weiteres Element von Erziehung darstellt. Ebenso lassen sich die Auseinandersetzung mit und die Aneignung von Tischsitten und kulturellen Gebräuchen als ein Element der Gestaltung des Mittagessens als Bildungssituation nutzen, da es ein Ziel von Bildung ist, dass der Mensch sich mit diversen Kulturtechniken (durchaus auch kritisch) auseinandersetzt und diese Form der Kulturgüter übernimmt bzw. erwirbt. Mit der Auseinandersetzung mit Tischsitten und kulturellen Gebräuchen anderer Länder und Kulturregionen können zudem die interkulturellen Kompetenzen der Schüler_innen gestärkt werden, worauf im weiteren Verlauf der Arbeit noch vertieft eingegangen wird.

7.3 Regeln

Neben dem Erlernen von Tischsitten und kulturellen Gebräuchen sorgt das Aufstellen von Regeln den Ablauf und das Verhalten betreffend während des Mittagessens für eine ruhigere Essatmosphäre, was es den Schüler_innen ermöglicht, Tischgemeinschaft, gegenseitige Rücksichtnahme und Esskultur zu erleben. Zudem kann die sichtliche Verschriftlichung der erstellten Regeln Orientierung während des Essens geben. Dabei sollten Regeln aufgestellt werden, die grundlegende Ziele verfolgen, etwa die Schaffung einer ruhigen Essatmosphäre, ein angemessenes Benehmen bei Tisch oder ein achtsamer Umgang mit dem Essen und miteinander.[5] Beim Erstellen der Regeln sollte auf eine positive Formulierung geachtet werden, von denen sich die Schüler_innen als Teil eines Kollektivs angesprochen fühlen und somit ein Gefühl der Gruppenzugehörigkeit erzeugt wird – empfohlen wird hierfür eine Formulierung der Regeln in Wir-Form. Da die Regeln einen gemeinsamen Bezugspunkt der Tischgemeinschaft darstellen, sollten sie nicht von den pädagogischen Fachkräften allein aufgestellt, sondern im Dialog mit den Schüler_innen entwickelt werden, da hierbei bereits existierende und den Schüler_innen bekannte Normen berücksichtigt werden, was zu einer gesteigerten Identifikation und Akzeptanz der gemeinsam formulierten Regeln führen kann. Darüber hinaus sollten sie immer wieder von neuem erstellt und an die aktuellen Bedürfnisse der Beteiligten angepasst werden. (Eissing et.al. 2011, 85-88)

[5] Ein von Eissing et.al (2011, 85f) entworfener exemplarischer Regelkatalog findet sich im Anhang (s. Anh. 3)

Das Erstellen eines gemeinsamen Regelkatalogs ermöglicht es zudem, erwünschte Tischsitten und kulturelle Gebräuche zu verschriftlichen und in einem verbindlichen Kontext festzuhalten. Zudem ist es empfehlenswert, die Regeln neben einer schriftlichen Darstellung (z.B. Plakat, Pinnwand) bildlich bzw. symbolisch zu gestalten, damit sie auch für die jüngsten der Schüler_innen, die erst mit dem Lesen lernen begonnen haben, transparent und einsehbar sind (ebd., 87). Selbiges ist ebenso hilfreich für Schüler_innen mit Migrationshintergrund, die noch nicht über umfassende Kenntnisse der deutschen Sprache verfügen. Dass alle pädagogischen Fachkräfte eine umfassende Kenntnis von den geltenden Regeln besitzen und in der Rolle als Vorbild, die sie während des Mittagessens innehaben, ein so nah an den Regeln ausgerichtetes Verhalten wie möglich zeigen, erscheint ebenso wichtig. Dies ermöglicht einen direkten Bezug zu den Regeln, sollte es zu Regelverstößen kommen. Dies erweist sich als wichtig, um sich direkt auf die gemeinsam vereinbarten Normen beziehen zu können, was wiederum zu einem besseren Verständnis der Normen auf Seiten der Schüler_innen beitragen kann (ebd., 88).

Regeln sorgen also nicht nur dafür, dass alle Teilnehmer_innen der Tischgemeinschaft sich an gemeinsam getroffenen Vereinbarungen orientiert verhalten, was zu einer ruhigeren und entspannteren Essatmosphäre beiträgt, sondern ermöglichen auch eine Einigung auf zu erlernende Tischsitten und kulturelle Gebräuche verschiedener Kulturkreise. Sie bieten sowohl den Schüler_innen als auch den pädagogischen Fachkräften wichtige Orientierungspunkte während dem Mittagessen und werden somit genau wie die Tischgemeinschaft zu einer wichtigen Voraussetzung für die weitere Gestaltung des Mittagessens als Erziehungs- und Bildungssituation.

7.4 Rituale

Ein Ritual ist ein „wiederholtes, immer gleichbleibendes, regelmäßiges Vorgehen nach einer festgelegten Ordnung“ (Dudenredaktion, o.D.). In Bezug auf das Mittagessen an Ganztagsschulen bedeutet dies, dass bestimmte Situationen während dessen Ablauf stetig gleichbleibend gestaltet werden, somit zu einer Konstanten werden, die diesen Situationen einen bestimmten Charakter verleihen. Diese Konstanten können besonders für jüngere Kinder von großer Bedeutung sein, da sie für eine gewisse Rhythmisierung des Schulalltags sorgen wie auch durch ihren Wiederholungscharakter den Schüler_innen einen gewisse Sicherheit bieten und somit auf größere Akzeptanz stoßen (Eissing et.al. 2011, 87). Diese Aussage erscheint plausibel, wenn sich die bereits erwähnte Neophobie (s. Kap. 6.3) ins Gedächtnis gerufen wird. Dort noch auf unbekannte Speisen bezogen, kann auch eine täglich unterschiedliche Gestaltung des Essens, bei der die Schüler_innen nicht wissen können, was sie erwarten wird, zu Ängsten führen, was sowohl für die allgemeine Teilnahme am Essen als auch für die Erziehungs- und Bildungspotenziale, die die Mittagessenssituation bieten kann, ein Hindernis darstellt. Rituale können hierbei Abhilfe schaffen.

Rose und Schäfer (2009, 200f) benennen die Übergangsepisode von Unterricht bzw. freier Spielzeit hin zum Mittagessen als ein konfliktträchtiges Feld, bei dem der Wechsel von dezentrierten, individuellen Tätigkeiten hin zu einer zentrierten Versammlung im Kollektiv eine äußerst strukturschwache Situation darstellt, deren Gestaltung sich als äußert schwierig erweist. Die Einführung eines Rituals kann hier unterstützend und strukturfestigend wirken. Eissing et.al. (2011, 87) empfehlen den Beginn des Essensvorgangs mit einem akustischen Signal, etwa dem Läuten einer Glocke, einzuleiten. Auch das Anstimmen eines gemeinsamen Liedes ausgehend von den pädagogischen Fachkräften wäre denkbar. Zum einen wird mit einem solchen akustischen Signal unmissverständlich der Beginn des Mittagessens angezeigt, zum anderen wird hierdurch das Entstehen einer größeren Unruhe vermieden, da die pädagogischen Fachkräfte somit nicht lautstark den Beginn des Essens verkünden und die Schüler_innen ermahnen oder auffordern müssen (ebd.). Einen hohen Grad an Struktur und Ordnung kann auch das gemeinsame Vorbereiten des Essensraums durch das gemeinsame Decken und Gestalten der Tische bieten, wie es das Beispiel Japans zeigt. Das Eindecken der Tische mit Tellern oder das Platzieren von Kerzen, Pflanzen oder anderen Dekorations-elementen auf den Tischen, können ritualisiert werden, indem die Schüler_innen das Bewusstsein darüber erlangen, dass es mit dem Mittagessen erst losgehen kann, sobald sie ihre Aufgabe erledigt haben, was ihnen gleichzeitig ein Gefühl von Anerkennung und Wertschätzung geben kann.

Angelehnt an die Tischsitten und kulturellen Gebräuche ist zudem das Einführen eines Rituals vor dem Verzehr der Mahlzeit zu empfehlen, welches dafür sorgen kann, dass gemeinsam mit dem Verzehr des Essens begonnen wird. Eissing et.al. (ebd.) favorisieren hierbei das gemeinsame Aufsagen von Tischsprüchen oder Gebeten, was dazu führt, dass eine ruhige und gemeinschaftliche Atmosphäre am Tisch geschaffen wird und die Schüler_innen die Möglichkeit haben, der Hektik des Alltags zu entgehen und einen Moment innezuhalten. Hier sei allerdings der kulturelle und vor allem religiöse Hintergrund der einzelnen Schüler_innen zu beachten und entsprechend wertneutrale Sprüche zu wählen. Mit Blick auf die Stärkung der interkulturellen Kompetenzen der Kinder wäre aber durchaus auch das Einbeziehen von Gebeten aus verschiedenen Religionen denkbar. Während der Beginn des Mittagessens oftmals von Ritualen geprägt ist, wird dem gemeinsamen, organisierten Ausklang des Essens sehr wenig Beachtung geschenkt (Rose und Schäfer 2009, 201f). Da nicht alle Schüler_innen zeitgleich mit dem Verzehr der Speisen fertig sind, scheint ein Ritual passend, welches den Schlusspunkt des Mittagessens symbolisiert, nachdem jede_r fertig gegessen und den Platz aufgeräumt hat. An der BTS-Schule ist dies beispielsweise die Möglichkeit der Schüler_innen, das Essen zu bewerten. Denkbar wäre auch, die gesamte Situation des Mittagessens mit einem kleinen Spiel zu beenden. Hier bieten sich besonders Bewegungsspiele an, die neben dem Abschluss des Mittagessens gleichzeitig auch als Einleitung für die folgende Bewegungs- bzw. Spielzeit fungieren können.

Rituale spiegeln dabei vor allem Prozesse der Selbstaneignung bzw. des Lernens am Modell wieder, was sie zu einer interessanten Bildungsmöglichkeit werden lässt. Interessant kann dies bei alters- bzw. stufendurchmischten Tischgemeinschaften sein, da die Anwesenheit und Anleitung Erwachsener hier nur sekundär ist, die jüngeren Schüler_innen vielmehr das Verhalten der älteren Schüler_innen beobachten, imitieren und allmählich übernehmen (Eissing et.al. 2011, 88). Mit Blick auf den erzieherischen Aspekt der Gestaltung des Mittagessens sind Rituale vor allem der Bedürfnisbefriedigung der Schüler_innen zuträglich, da sie das Mittagessen zu einem ruhigeren und geordnetem Geschehen werden lassen, in denen die Schüler_innen sich wohl fühlen sowie Abstand und Ruhe vom Schulalltag finden.

7.5 Bedürfnisbefriedigung

Die Bedürfnisbefriedigung ist, wie die Schweden bereits erkannt haben (vgl. Kap. 4.1.2), ein wichtiger Bestandteil der Mittagessenssituation an Schulen:

> „Als Grundbedürfnisse gelten Bedürfnisse, deren **Befriedigung Voraussetzung für das körperliche und seelische Wohlbefinden** und die Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit im jeweiligen Kulturkreis ist. […] Bei **Kindern** ist die **Befriedigung der Grundbedürfnisse Voraussetzung** dafür, dass sie sich **körperlich**, **geistig** und **seelisch gut entwickeln** und ihrem Alter entsprechende Fähigkeiten und Fertigkeiten entfalten und ausbauen können. Im Gegensatz zu Erwachsenen benötigen Kinder zur Befriedigung dieser Grundbedürfnisse allerdings die Unterstützung durch andere“ (Deutscher Kinderschutzbund Landesverband NRW/Institut für soziale Arbeit, o.D.).

Der humanistische Psychologe Abraham Maslow hat fünf menschliche Grundbedürfnisse ausgemacht, die aufeinander aufbauen: Physiologische Bedürfnisse (Schlaf, Nahrungsaufnahme, Hygiene), ein Bedürfnis nach Sicherheit (Schutz vor Gefahren und Krankheiten), ein Bedürfnis nach Zugehörigkeit und Liebe (emotionale Nähe zu anderen, Mitgliedschaft in einer Gesellschaft), ein Bedürfnis nach Wertschätzung und Geltung (Erfahren von Anerkennung und Bestätigung, Verortung in einer sozialen Gesellschaft) und ein Bedürfnis nach Selbstverwirklichung (Persönlichkeitsentfaltung entsprechend persönlichen Fähig- und Fertigkeiten) – durch Befriedigung dieser Grundbedürfnisse wird auch das Bedürfnis nach Anregung, Förderung und Anforderung befriedigt (ebd.).

Neben dem Befriedigen des physiologischen Bedürfnisses nach Essen und Trinken kann das Mittagessen im schulischen Kontext auch zur Befriedigung des Zugehörigkeits-, des Wertschätzungs- und des Selbstverwirklichungsbedürfnisses beitragen:

> „Kinder brauchen verlässliche, konstante Bezugspersonen, einfühlendes Verständnis, Zuwendung und mit zunehmendem Alter eine Unterstützung bei der **Initiierung und Aufrechterhaltung von sozialen und emotionalen Bindungen** sowie eine Förderung in der Entwicklung sozialer Fertigkeiten und emotionaler Kompetenzen“ (ebd.).

Für das Erzeugen und Beibehalten von sozialen und emotionalen Bindungen, sowohl zwischen den Schüler_innen und den pädagogischen Fachkräften als auch den Schüler_innen untereinander, können die pädagogischen Fachkräfte durch das Herstellen einer Tischgemeinschaft den Grundstein für die Befriedigung des Zugehörigkeitsbedürfnisses legen. Um den Schüler_innen Zuwendung und einfühlendes Verständnis zukommen lassen zu können scheint die Situation des Mittagessens prädestiniert. Die pädagogischen Fachkräfte können hier in einem lockeren Umfeld mit den Schüler_innen über deren Interessen, Fragen, Sorgen und Ängste ins Gespräch kommen und somit zu einem oder einer vertrauensvollen Gesprächspartner_in werden, der oder die zuhört und nachfragt (Vollmer 2015, 20). Daneben spielen aber auch die Interaktionen der Schüler_innen untereinander eine wichtige Rolle, da diese die Situation des Mittagessens an erster Stelle dafür nutzen, die aufregende und beheimatete Gesellschaft von Gleichaltrigen zu suchen (Rose 2012, 240). Diese Interaktionen gilt es von Seiten der pädagogischen Fachkräfte zuzulassen, gar mit Impulsen zu initiieren und zu moderieren (Vollmer 2015, 20).

Auch die Bedürfnisse nach Wertschätzung und Selbstverwirklichung können während der Mittagessenssituation befriedigt werden:

> „Kinder brauchen Bezugspersonen, die ihre **Individualität und Eigenständigkeit positiv spiegeln** und Erfahrungen der Selbstwirksamkeit ermöglichen, die ihr **Selbstbewusstsein stärken** und […] ihnen **Zugang zu unterschiedlichen Erfahrungsräumen eröffnen**, sie in ihrem Autonomiebestreben unterstützen“ (DKL NRW/ISA, o.D.).

Gerade durch das Einstreuen partizipativer Elemente während dem Mittagessen lässt sich die Selbstwirksamkeit und das Autonomiebestreben der Schüler_innen fördern. Hierbei ist vor allem das selbständige Schöpfen der Portionen und damit verbunden das eigenständige Entscheiden über Portionsgröße und Nahrungswahl zu nennen. Mit Blick auf die Gestaltung des Mittagessens in Schweden kann hiermit auch verbunden werden, dass die Lehrerinnen dort die Kinder nicht zwingen, sämtliche bereitstehende Lebensmittel zu verzehren, sondern diese mit einer positiven Einstellung versuchen zu ermutigen und zu begeistern. Es wurde also ein gutes Mittelmaß gewählt zwischen der Eröffnung von Zugängen zu verschiedenen Erfahrungsräumen, indem die Schüler_innen zum Probieren unbekannter Nahrungsmittel animiert werden und der Unterstützung des Autonomiebestrebens, indem den Schüler_innen trotzdem eine Wahl gelassen und ihnen kein Zwang auferlegt wird.

Die Bedürfnisbefriedigung spielt vor allem mit Blick auf die Gestaltung des Mittagessens als Bildungssituation eine Rolle. Neben der Befriedigung des physiologischen Grundbedürfnisses nach Essen und Trinken können auch die Bedürfnisse von Wertschätzung, Zugehörigkeit und Selbstverwirklichung auf verschiedene Weise befriedigt werden. Verschiedene Prozesse von Bildung, zu denen soziales und emotionales Lernen, die Entfaltung von Individualität als auch Selbstbildung und Eigenaktivität zählen (vgl. Kap. 2.4), lassen sich mit der Befriedigung

einzelner Grundbedürfnisse verknüpfen. Darüber hinaus ist die Bedürfnisbefriedigung, die für eine körperliche, seelische und geistige Entwicklung der Schüler_innen sorgt, eine wichtige Grundlage des Initiierens weiterer Erziehungs- und Bildungsprozesse, da die Schüler_innen erst bedingt durch die Befriedigung ihrer Bedürfnisse ihre Fähig- und Fertigkeiten ausbauen und entfalten können.

7.6 Partizipation

Partizipation ist ein Begriff, welcher einen begrenzten, unabdingbaren Teilaspekt von Demokratie darstellt (Coelen 2010, 37) und sowohl im Alltag als auch der Wissenschaft und Politik immer mehr Verwendung findet und eine Vielzahl an Bedeutungen aufweist: Beteiligung, Teilhabe, Teilnahme, Mitwirkung, Mitbestimmung – die Anzahl der gebräuchlichsten Interpretations- bzw. Übersetzungsmöglichkeiten ist groß (Wagener 2013, 15). Das Bundesjugendkuratorium (2009, 6) liefert eine umfassende, facettenreiche Definition des Begriffs Partizipation mit Fokus auf Kinder und Jugendliche:

> „Partizipation von Kindern und Jugendlichen läuft darauf hinaus, einen Teil der Verfügungsgewalt über die eigene gegenwärtige wie zukünftige Lebensgestaltung von den Erwachsenen auf die Kinder und Jugendlichen zu übertragen. Es geht dabei um Entscheidungen, von denen die Partizipationsbeteiligten unmittelbar betroffen sind. Ernstgemeinte Partizipation verändert die Entscheidungsprozesse sowie die -ergebnisse und wirkt sich auf die Lebenswelt der betroffenen Kinder und Jugendlichen aus. Wenn im Folgenden von Partizipation gesprochen wird, sind Prozesse der Teilhabe bzw. Mitbestimmung von jungen Menschen an den sie betreffenden Entscheidungs-prozessen in allen relevanten Lebensbereichen gemeint."

Wenn von Partizipation von Kindern und Jugendlichen die Rede ist, dann geht es folglich darum, dass die Kinder und Jugendlichen aktiv an Entscheidungsprozessen ihre Lebensgestaltung betreffend teilhaben. Dies bedeutet im gleichen Zug, dass den erwachsenen Personen die an diesen Prozessen beteiligt sind ein gewisser Anteil an Entscheidungsmacht abgenommen wird, was, wie Wagener (2013, 15) feststellt, zu Abwehrreaktionen gegen Partizipation von Kindern und Jugendlichen führt. Womöglich ist dies eine der Ursachen dafür, dass die Partizipation an Schulen den Ergebnissen der World Vision Studie „Kinder in Deutschland 2018"[6] zufolge viel zu unausgeprägt ist und vor allem bei den untersten Klassenstufen nur sehr dezidiert vorkommt (vgl. Andresen, Neumann und Public 2018). Hierdurch werden die Kinder und Jugendlichen jedoch eines Rechts beraubt, was ihnen der UN-Kinderechtskonvention nach zugesprochen wird:

> „Artikel 12 [**Berücksichtigung des Kindeswillens**]

[6] Die 4. World Vision Kinderstudie stützt sich auf eine deutschlandweit repräsentative Stichprobe von befragten Kindern im Alter von 6 bis 11 Jahren (Andresen, Neumann und Public 2018, 13).

(1) Die Vertragsstaaten sichern dem Kind, das fähig ist, sich eine eigene Meinung zu bilden, das Recht zu, diese Meinung in allen das Kind berührenden Angelegenheiten frei zu äußern, und berücksichtigen die Meinung des Kindes angemessen und entsprechend seinem Alter und seiner Reife“ (BMFSFJ 2014, 15).

Dieses Recht betrifft alle Teilbereiche des kindlichen Lebens und nimmt damit auch die Schule, die das Kind besucht, in die Pflicht der Umsetzung dieses Rechts. Das Mittagessen als Teil des Schultages kann daher nicht von Partizipation abgekoppelt betrachtet, geschweige denn gestaltet werden. Ob beim Tischbedienungssystem, der Gestaltung des Speiseraums und der Tische, der Möglichkeit zur Wahl der Portionsgröße und Nahrungszusammensetzung, dem Aufstellen von gemeinsamen Regeln, dem Durchführen von Ritualen, als Mittel zur Bedürfnisbefriedigung, Bewertungs- und Rückmeldesysteme zu den einzelnen Mahlzeiten – Partizipationsmöglichkeiten der Schüler_innen bei der Gestaltung des Mittagessens wurden, ob direkt oder indirekt, schon bei vielen bereits aufgezeigten Gestaltungsmöglichkeiten und Rahmenbedingungen sichtbar. Jedoch kommt, ähnlich wie die World Vision Studie im Allgemeinen, auch Seehaus (2014, 138) mit Blick auf die Mittagessenssituation zu dem Schluss, dass den Schüler_innen lediglich die Rolle von Konsumierenden zugesprochen wird, die einzige Möglichkeit zur Mitbestimmung die Essensablehnung bzw. -verweigerung ist, Partizipation somit auch beim Mittagessen – trotz anderslautender Vorsätze – kaum existiert. Doch der Einbezug der Schüler_innen in verschiedene Abläufe und die Organisation des Mittagessens ist essentiell, um den Schüler_innen die Möglichkeit zu bieten, zu lernen, dass jedes Mitglied einer Gemeinschaft Verantwortung tragen muss und gewisse Aufgaben zu erledigen hat, wodurch gleichzeitig verantwortungsbewusstes Verhalten gegenüber den Mitschüler_innen geübt und gelernt werden kann (Eissing et.al. 2011, 88). Ebenso wird das Bewusstsein der Schüler_innen dahingehend geschult, dass jede Person für das Funktionieren eines Gesamtkonzeptes involviert werden muss (ebd., 89). Die deutsche Gesellschaft für Ernährung (2015, 27) merkt zudem an, dass das Verpflegungsangebot nur dann volle Akzeptanz findet, wenn an dessen Planung und Gestaltung von Anfang an alle Beteiligten einbezogen werden. Soll eine rege Teilnahme am und Offenheit gegenüber dem Mittagessen an Schulen geschaffen werden, müssen somit auch die Schüler_innen aktiv in dessen Gestaltung einbezogen werden.

Die Partizipation der Schüler_innen bei der Mittagessenssituation ist somit ein wichtiger Bestandteil für dessen Gestaltung als Erziehungs- und Bildungssituation. Hierbei kann Partizipation vor allem dazu beitragen, dass die Schüler_innen erfahren, was es bedeutet, die Rolle einer Person mit eigenen Rechten und Mitbestimmungsanteilen innezuhaben. Die Schüler_innen erhalten durch Partizipation die Möglichkeit, ihre individuelle Persönlichkeit zu entfalten. Gleichzeitig lernen sie, ihre eigenen Vorstellungen und Meinungen kundzutun, die der anderen aber ebenso wahrzunehmen und zu akzeptieren. Es wird somit ein erstes Verständnis davon geschaffen, was es bedeutet, Teil einer demokratischen Gesellschaft zu sein.

7.7 Interkulturelle Kompetenzen und internationale Speisen

Ebenso wie die Möglichkeit zur Partizipation wurde auch das Erlernen von interkulturellen Kompetenzen bereits im Rahmen vorangegangener Gestaltungsmöglichkeiten angesprochen. Unter interkultureller Kompetenz wird dabei die Fähigkeit zur Entschlüsselung und zum Verständnis fremdkultureller Denk- und Verhaltensweisen verstanden (Baranowski et.al. 2006, 15). Verfügt eine Person also über interkulturelle Kompetenzen, so hat sie ein Wissen darüber erlangt, welche Denk- und Verhaltensweisen in anderen Kulturkreisen existieren und versteht den Sinn und die Herkunft, die hinter diesen stehen.

Beim Mittagessen an Ganztagsschulen lassen sich diese Arten von Kompetenzen auf verschiedene Weise fördern, wie das Beispiel Japans gezeigt hat (vgl. Kap. 4.2.2): traditionelle Kochkünste und Esskulturen verschiedener Länder werden hier im Rahmen des schulischen Mittagessens kennengelernt und damit verbunden Wissen über deren Geschichte, Kulturen und gesellschaftliche Bedeutung des Essens vermittelt. Anlässlich von Festlichkeiten oder weltweite Ereignisse wie der Fußball-Weltmeisterschaft werden Gerichte und Mahlzeiten aus verschiedenen Ländern und Kulturen kurzerhand in den Speiseplan integriert. So erhalten die japanischen Schüler_innen nicht nur theoretisches Wissen über Essgewohnheiten, Tischsitten und kulturelle Gebräuche anderer Kulturkreise, sondern erfahren diese auch praktisch. Dass eben diese Praxis der „kulturfremden Speisen“ auch in deutschen Schulküchen der Einzug gelingt, halten Scholl und Kutsch (2007, 22) für sehr wichtig. Denn Schüler_innen aus anderen Kulturkreisen würden oftmals mit durch typische Speisen ihrer Kultur geprägten Geschmackspräferenzen das oft „typisch deutsche“ Schulessen eher ablehnen bzw. ihm sehr kritisch gegenübertreten. Würde jedoch ein deutsch-internationales Essensangebot den Speiseplan prägen, so könnten alle Schüler_innen ihr Geschmacksspektrum erweitern, wodurch das Interesse an der Teilnahme am Mittagessen vor allem bei Schüler_innen mit Migrationshintergrund gesteigert werden könnte. Bemerkt werden muss an dieser Stelle jedoch, dass dieses Vorhaben auf der einen Seite sehr löblich und wünschenswert ist, sich auf der anderen Seite allerdings je nach Form der Essensherstellung (z.B. eigene Küche, Catering-Service) in der Realisationsmöglichkeit höchst unterschiedlich darstellt und aufgrund der gegebenen äußeren Rahmenbedingungen zuweilen schwierig zu gestalten sein könnte.

Ebenso verbinden lässt sich theoretisches Wissen mit der Praxis im Hinblick auf Tischsitten und kultureller Gebräuche. So können neben den täglich gebrauchten und vereinbarten Tischsitten und kulturellen Gebräuchen auch einzelne Tage veranstaltet werden, bei denen das Mittagessen angelehnt an fremde oder nur einzelnen Schüler_innen bekannten Kulturkreise gestaltet wird. So erscheint es keinesfalls abwegig, etwa einmal auf Sitzkissen im Kreis auf dem Boden sitzend zu speisen oder fremdes Esswerkzeug wie Stäbchen zu verwenden und mit den Schüler_innen gemeinsam zu erörtern, weswegen diese Bräuche in anderen Kulturen zum normalen Essalltag gehören und welche Vor- und Nachteile diese Gestaltungsformen gegenüber den bereits bekannten und täglich erlebten Tischsitten und kulturellen Gebräuchen

haben. Aus kindheitspädagogischer Sicht erscheint dies als wertvolle Lern- und Erfahrungschance, da die Schüler_innen hierdurch nicht nur am eigenen Leib lernen und erfahren, welche Vielzahl an unterschiedlichen Esskulturen es auf dem Globus verteilt gibt, sondern auch einen Raum erhalten, der non-formale Bildung ermöglicht (Seehaus 2014, 137f). Das Wissen der Schüler_innen darüber, dass immer wieder im Rahmen des Schulalltags kleine Ausflüge in „andere Welten" stattfinden, kann zu mehr Neugier und somit zu einem gesteigerten Interesse an der Teilnahme am Mittagessen führen. Darüber hinaus können die Bedürfnisse nach Wertschätzung und Zugehörigkeit all jener Schüler_innen befriedigt werden, deren Kulturen einen Platz in der Situation des Mittagessens finden und in denen sie sich auskennen, wohlfühlen und eine Art „Expertenstatus" zugesprochen bekommen.

Durch das Erzeugen bzw. Stärken von interkulturellen Kompetenzen anhand der Mittagessenssituation eignen sich die Schüler_innen einiges an Wissen über fremde Esskulturen und Speisen an. Dies kann die Tischgemeinschaft stärken und bei den Schüler_innen ein auf Gegenseitigkeit beruhendes Verständnis für die jeweilige Kultur und Lebensgewohnheiten des Gegenübers erzeugen. Das Aneignen von interkulturellen Kompetenzen kann als Teil von materialer Bildung verstanden werden. Ebenso findet eine Aufklärung über in verschiedenen Teilen der Welt vorherrschende Werte und Normen statt.

7.8 Ernährungspädagogik

Der Begriff der Ernährungspädagogik umfasst in Japan die Bereiche des Ernährungsunterrichts, der Ernährungsaufklärung sowie der Ernährungserziehung und konnte nach Analyse der praktischen Ausgestaltung der Ernährungspädagogik an japanischen Schulen zusätzlich um den Faktor der Ernährungsbildung ergänzt werden (vgl. Kap. 4.2.2). Dabei verbindet die dort an Schulen vorherrschende Ernährungspädagogik praktische und theoretische Elemente miteinander: Das Lernen von Tischsitten und kulturellen Gebräuchen der eigenen und fremder Kulturen, der Anbau von eigenen Lebensmitteln und die selbsttätige Weiterverarbeitung eben dieser, das Verwenden von saisonalen als auch regionalen Produkten, Unterrichtseinheiten zu den Themen der ausgewogenen Ernährung und Nahrungsbestandteilen und auch eine Verbindung bis in die Familien nach Hause konnten festgestellt werden. All diese und noch mehr Vorhaben wurden von einem multiprofessionellen Team zusammengetragen und ein gemeinsamer Lehrplan für die schulische Ernährungspädagogik konzipiert. Die Ernährungspädagogik an japanischen Schulen umfasst also weitaus mehr als die reine Situation des Mittagessens und verdeutlicht, dass die Ernährungserziehung bzw. -bildung zu komplex sind, um sie lediglich während dem Mittagessen Thema werden zu lassen. In Schweden wurde erkannt, dass die Gestaltung des Mittagessens kein einmaliger Prozess ist, sondern einer kontinuierlichen Reflexion und Weiterentwicklung unterzogen werden muss, um ein möglichst hohes Qualitätsniveau zu erreichen und zu halten (Livsmedelsverket 2013, 6). Dies lässt sich auf die Ernährungspädagogik übertragen und bedeutet somit, dass sämtliche beteiligte Akteure regelmäßig und kontinuierlich die praktische Umsetzung des Konzepts der Ernährungs-

pädagogik gemeinsam reflektieren und dieses bei Bedarf an die aktuelle Situation und die vorhandenen Bedürfnisse der einzelnen Parteien angepasst werden muss.

Themen wie Tischsitten, kulturelle Gebräuche und interkulturelle Kompetenzen können gut während der Mittagessenssituation abgedeckt werden. Der eigene Anbau bzw. die Verarbeitung von saisonalen und regionalen Produkten, eine umfassende Wissensvermittlung im Bereich Ernährung und Nahrung wie auch Verknüpfungen mit dem Zuhause der Schüler_innen herzustellen sind Bereiche, die mit Blick auf den ausgemachten Zeitraum für das Mittagessen und der darin vorgehenden Aktionen (vgl. Kap. 6.2) nicht während der Mittagessenssituation abgedeckt werden können, dennoch nicht losgelöst von dieser betrachtet werden sollten. Wie in Japan vorbildlich geschehen, wurde, um auf diesen Umstand zu reagieren, ein verschachtelter Lehrplan erstellt, der die verschiedenen Bereiche des Schulalltags mit einbezieht und somit die Ernährungspädagogik zu einer gesamtschulischen Aufgabe werden lässt. Auch die Deutsche Gesellschaft für Ernährung (2015, 24f) spricht sich hierfür aus und gibt vor, dass das tägliche Verpflegungsangebot im pädagogischen Rahmen der Schule und gleichbedeutend im Unterricht zu integrieren ist. Dies sei wichtig für die Gesundheits- und Verbraucherbildung sowie die Werteerziehung der Schüler_innen.

Für die Gestaltung des Mittagessens als Erziehungs- und Bildungssituation bedeutet dies konkret, dass die bereits genannten und z.T. in den vorherigen Gestaltungsmöglichkeiten aufgeführten Themen von den pädagogischen Fachkräften als Teil einer umfassenderen Ernährungspädagogik zu verstehen sind. Anders als in Japan, wo das Mittagessen ein eigenes Unterrichtsfach darstellt und die Wissensvermittlung mit an erster Stelle steht, sollte dies nicht vorderstes Ziel bei der Gestaltung des Mittagessens an deutschen Schulen sein. Denn wie bereits festgestellt wurde, soll das Mittagessen als Erholungs- und Ruheraum vom Schulalltag dienen (vgl. Kap. 6.2), die Bestrebungen nach konkreter Wissensvermittlung wären hier somit fehl am Platz. Dies sollte vielmehr indirekt geschehen, etwa durch beiläufige Gespräche zwischen den pädagogischen Fachkräften und den Schüler_innen, bei denen die Themen Ernährung und Nahrung angeschnitten werden und sachlich sowie an den Interessen der Schüler_innen orientiert besprochen und diskutiert werden. Ebenso ist es möglich, die Wandgestaltung in Form von Plakaten oder informativen Stellwänden an aktuelle Themen aus dem Ernährungsunterricht anzupassen, indem die pädagogischen Fachkräfte gezielt in den Unterricht gehen und dort im Tandem mit der Lehrkraft das Gestalten solcher Wanddekorationen moderieren. Hinzukommen könnten die pädagogischen Fachkräfte zudem, wenn die Schüler_innen selbst Produkte anbauen oder diese verarbeiten, um dies beim Mittagessen nochmals Thema werden zu lassen und sich darüber auszutauschen.

Für die Gestaltung des Mittagessens als Erziehungs- und Bildungssituation ist es also wichtig, dass es als Teil einer umfassenden Ernährungspädagogik der Schule verstanden und von den pädagogischen Fachkräften auch als solches akzeptiert wird. Dabei steht die Gestaltung des Mittagessens in Abhängigkeit zu anderen Bereichen wie dem Ernährungsunterricht, was

gezielte Absprachen und Kooperationen mit den Lehrer_innen und anderen Beschäftigten der Schule erfordert. An dieser Stelle muss zudem beachtet werden, dass dem Mittagessen nur ein begrenzter Pool an Gestaltungsmöglichkeiten als Erziehungs- und Bildungssituation zur Verfügung steht, was bedeuten soll, dass darauf zu achten ist, dass nicht zu viele Vorhaben und Erziehungs- bzw. Bildungsaufträge der Situation des Mittagessens zugeschrieben werden und somit konträr zu dessen eigentlicher Funktion als Ruheraum agieren und diesen überlasten würden.

7.9 Zwischenfazit

Die Gestaltungsmöglichkeiten, mit denen sich das Mittagessen an Ganztagsschulen als Erziehungs- und Bildungssituation gestalten lässt, sind vielfältig. Dabei bringen die aufgezeigten Gestaltungsmöglichkeiten verschiedene Erziehungs- und Bildungspotenziale mit sich. Dabei lassen sich die meisten Gestaltungsmöglichkeiten nicht strikt voneinander trennen, vielmehr weisen sie viele gemeinsame Schnittstellen auf und beeinflussen und bedingen sich gegenseitig. Diese Tatsache lässt sich ebenso auf die Erziehungs- und Bildungspotenziale übertragen, da auch diese zu Teilen in Abhängigkeit zueinander stehen und sich gegenseitig begünstigen und beeinflussen. Es wurde zudem herausgestellt, dass die Gestaltung des Mittagessens kein einmaliger Prozess ist, sondern einer ständigen Reflexion und Weiterentwicklung bzw. Fortschreibung bedarf. Zudem kann die Mittagessenssituation nicht losgelöst vom restlichen Schulalltag betrachtet werden. Eher muss das Mittagessen in einem größeren Kontext wie dem eines gesamtschulischen ernährungspädagogischen Konzepts verankert werden, um Schnittstellen zu anderen schulischen Elementen zu erzeugen, welche eine Basis für die Erziehungs- und Bildungspotenziale des Mittagessens schaffen und unterstützend für diese wirken kann. Diese Umstände fordern es, dass auch die im Folgenden gegebenen Handlungsempfehlungen nicht einzeln und losgelöst voneinander anzusehen sind, sondern in einem sich gegenseitig bedingenden Zusammenhang zu betrachten und zu verstehen sind. Zudem beziehen sich die Handlungsempfehlungen nicht ausschließlich auf die reine Gestaltung des Mittagessens als Erziehungs- und Bildungssituation, sondern machen auch den gesamtschulischen Kontext zum Thema.

8. Handlungsempfehlungen zur Gestaltung des Mittagessens an Ganztagsschulen als Erziehungs- und Bildungssituation

Abschließend sollen nun basierend auf den gewonnenen Erkenntnissen kurze Handlungsempfehlungen gegeben werden, welche die pädagogischen Fachkräfte an Ganztagsschulen im Primarbereich bei der Gestaltung des Mittagessens als Erziehungs- und Bildungssituation unterstützen können, indem sie Anregungen und Orientation bieten. Die Handlungsempfehlungen geben hierbei eine gebündelte und zusammengefasste Formulierung der in den Kapiteln sechs und sieben analysierten Sachlagen wieder. Es ist an dieser Stelle festzuhalten, dass sich die Handlungsempfehlungen zur Gestaltung der Rahmenbedingungen des Mittag-

essens in Kapitel 8.1 nicht ausschließlich auf die pädagogischen Fachkräfte beziehen, sondern auch die Träger, die für die Schaffung der organisatorischen und strukturellen Rahmenbedingungen hauptverantwortlich sind, hierbei angesprochen werden. Da es sich um Empfehlungen, nicht um Anweisungen, Vorgaben o.Ä. handelt, sind die Aussagen im Konjunktiv formuliert.

8.1 Handlungsempfehlungen zur Gestaltung der Rahmenbedingungen des Mittagessens

Das **Licht** im Speiseraum sollte möglichst hell und warm sein, um eine angenehme Essatmosphäre zu ermöglichen. Dies kann erreicht werden durch helle Böden, Decken und Wände, große Glasfronten oder Fenster als auch künstlichen Lichtquellen (z.B. Tisch-, Wand-, Deckenleuchten). Es sollte die Möglichkeit bestehen, die Helligkeit des Raumes entsprechend der äußeren Bedingungen und Umstände regulieren zu können (z.B. Jalousien/Vorhänge an den Fenstern, dimmbare Lichtquellen).

Das **Farbkonzept** des Raumes sollte schlüssig sein und auf warmen, hellen Farbtönen (z.B. weiß, gelb o.Ä.) beruhen. Zu viele verschiedene und sehr intensive Farben sind aufgrund einer drohenden Reizüberflutung zu vermeiden.

Das **Ambiente** sollte freundlich, ansprechend und stufenspezifisch ausgerichtet sein, um die Kinder zur Teilnahme am Mittagessen zu animieren. Erreicht werden kann dies durch die Dekoration des Raumes mit Bildern, Plakaten, Pflanzen und anderen Dekorationselementen, die die Interessen und Lebenswelten der Schüler_innen aufgreifen.

Das **Mobiliar** im Raum sollte an die Schüler_innen angepasst und somit höhen- und größenverstellbar sowie für eine leichte Reinigung geeignet sein. In multifunktional genutzten Speiseräumen ist zudem leicht verschiebbares Mobiliar zu empfehlen (z.B. leichtes Gewicht, auf Rollen).

Die **Partizipation** der Kinder bei der Gestaltung des Speiseraums sollte kontinuierlich gewährleistet werden, damit dieser an den Vorstellungen und Bedürfnissen der Schüler_innen orientiert zum Ort des Wohlfühlens und Gerne-Aufhaltens wird. Dekorationselemente (z.B. Bilder, Plakate, Tischdekorationen) können von den Kindern selbst ausgedacht und hergestellt werden. Eine Verknüpfung mit anderen schulischen Elementen (z.B. Regelunterricht, Ernährungsbildung und -erziehung) ist hierbei möglich.

Die **Lautstärke** im Raum sollte zur Stressvermeidung möglichst gering gehalten werden. Zuträglich hierfür ist die Anschaffung von dicken Vorhängen mit Faltenwurf, großblättrigen Zimmerpflanzen oder schallabsorbierenden Stellwänden.

Der **Zeitraum**, der täglich für das Mittagessen zur Verfügung steht, sollte 60 Minuten betragen, um den Schüler_innen ausreichend Möglichkeiten zu bieten, sich vom Unterricht zu erholen,

Abstand vom Schulalltag zu gewinnen, sich zu entspannen und soziale Kontakte pflegen zu können. Der gesamte Vorgang des Essens (der Gang zum Speiseraum, das Hände waschen, das Anstehen an der Essensausgabe, das Suchen eines freien Sitzplatzes, das Verzehren der Speisen, die Pflege sozialer Kontakte, das Aufräumen des Platzes, das Verlassen des Speisesaals) wird hierbei berücksichtigt.

Zeiträume für **Bewegung, Spiel und Ruhe** sollten vom Zeitraum des Mittagessens abgekoppelt und explizit ausgewiesen sein, um den Schüler_innen die Möglichkeit zu wahren, sich in Ruhe auf das Essen zu fokussieren und Hektik zu vermeiden. Dies kann auch zu einer allgemeinen Ruhe am Essenstisch und somit einem geringeren Geräuschpegel im Raum führen.

Ein **Schichtsystem** sollte nur bei mangelnder Kapazität im Speiseraum eingeführt werden, um den Schüler_innen die Möglichkeit der Pflege und Knüpfung sozialer Kontakte als auch die Chance gegenseitig voneinander zu lernen nicht zu nehmen. Ist die Einführung eines Schichtsystems unumgänglich, so sollte die Aufteilung entsprechend der Klassenstufen geregelt sein.

Die **Wahloptionen** zwischen verschiedenen Menüs, etwa einer vegetarischen Alternativspeise oder die Auswahl verschiedener Beilagen, sollte täglich gewährleistet sein, um mehr Schüler_innen von der Teilnahme am schulischen Mittagessen zu überzeugen. Für Schüler_innen, die aufgrund von Allergien, Unverträglichkeiten, religiöser Ansichten o.Ä. nicht jedes Nahrungsmittel zu sich nehmen können, sollte eine entsprechende Alternative angeboten werden. Neben warmen Mahlzeiten sollte das Angebotsspektrum des Mittagessens auch Salate und Getränke beinhalten.

Die **Portionsgrößen** sollten aktiv von den Schüler_innen mitbestimmt werden, um sie an eine abwechslungsreiche, ausgewogene Ernährung heranführen und zum Überwinden ihrer Neophobie beitragen zu können.

Die **Sensorik** der Mahlzeiten sollte qualitativ sein, um die Akzeptanz des Essens bei den Schüler_innen zu steigern und einen größeren Anreiz für die regelmäßige Teilnahme am Mittagessen zu schaffen. Die Optik, der Geschmack und die Konsistenz der Mahlzeiten spielen hierbei eine entscheidende Rolle.

Einrichtungen und Trägerschaften, die über weitreichende Erfahrungen im Bereich der Organisation und Gestaltung von Über-Mittag-Betreuung respektive Mittagessen verfügen, sollten kooperierend an der Konzeption, Organisation und Gestaltung der Mittagessenssituation an Schulen mitwirken, mindestens aber beratend hinzugezogen werden, um den Vorgang des Mittagessen als Erziehungs- und Bildungsmöglichkeit nutzen zu können.

Für das **Gelingen einer Kooperation** in Bezug auf das Angebot des Mittagessens sollte ein gemeinsames pädagogisches Konzept erarbeitet werden, ein Konsens über gemeinsame

Zielvorgaben und Aufgabenbeschreibungen bzw. -zuteilungen geschaffen werden, gemeinsame, professionsübergreifende Fort- bzw. Weiterbildungen besucht werden und ein kontinuierlicher Prozess der Reflexion, Evaluation und Bedarfsplanung stattfinden.

8.2 Handlungsempfehlungen zur Gestaltung des Mittagessens als Erziehungs- und Bildungssituation

Eine **Tischgemeinschaft** ähnlich dem gemeinsamen Essen in Familien sollte arrangiert werden, um das Mittagessen zu einem Raum für Sozialisationsprozesse, Begegnung und Nähe zu anderen werden zu lassen. Zuträglich hierfür ist die Essensausgabe in Form eines Tischbedienungssystems, welches sowohl auf individueller als auch kollektiver Ebene Vorteile für die Schüler_innen mit sich bringt.

Das **Tischbedienungssystem** sollte als Form der Essensausgabe gewählt werden, da es die Eigenständigkeit, Selbstbestimmung und Verantwortungsübernahme der Schüler_innen für sich selbst und andere fördern kann, was für die selbständige Bedürfnisorganisation und -befriedigung der Schüler_innen förderlich ist. Zudem sorgt diese Art der Essensausgabe für Ruhe am Tisch und wahrt die Kollektivität der Essensgruppe während des gesamten Vorgangs des Mittagessens.

Tischsitten und kulturelle Gebräuche sowohl der hiesigen als auch fremder Kulturen sollten von den pädagogischen Fachkräften gekannt werden. Gemeinsam sollten sie sich darauf einigen, welche Tischsitten (z.B. nur mit leerem Mund reden, es wird gemeinsam mit dem Essen begonnen, es wird gleichzeitig vom Tisch aufgestanden) und kulturellen Gebräuche (z.B. das Feiern von Weihnachten, dem Zuckerfest oder sportlichen Großereignissen) beim Mittagessen Anwendung finden und diese in ihrer Rolle als Vorbild in ihr eigenes Verhaltensrepertoire aufnehmen.

Es sollte ein **gemeinsamer Konsens** von den pädagogischen Fachkräften darüber geschaffen werden, aus welchen Gründen die einzelnen Tischsitten und kulturellen Gebräuche in die Tischgemeinschaft eingebracht werden und welches Ziel bzw. welcher Sinn dahintersteht, um bei den Schüler_innen ein Verständnis für das Kennen- bzw. Erlernen von Tischsitten und kultureller Gebräuche erzeugen zu können.

Allgemeingültige Regeln zu Ablauf, Organisation und Verhalten beim Essen sollten aufgestellt werden, um eine ruhigere Essatmosphäre zu schaffen, die das Entstehen einer Tisch-gemeinschaft, gegenseitiger Rücksichtnahme und Esskultur ermöglicht. Dabei sollten die pädagogischen Fachkräfte die Regeln orientiert an und abgeleitet aus gemeinsam benannten Zielen entwickeln.

Die Schüler_innen sollten aktiv am **Finden und Aufstellen der Regeln** beteiligt werden, um ihnen bereits bekannte Normen mit in den Regelkatalog einfließen lassen zu können, wodurch eine gesteigerte Identifikation mit und Akzeptanz von den Regeln entsteht. Die Regeln sollten

dabei positiv und in Wir-Form formuliert sein, damit die Schüler_innen sich als Teil eines Kollektivs angesprochen fühlen und somit ein Gefühl der Gruppenzugehörigkeit erzeugt wird.

Die Regeln sollten sowohl **schriftlich** als auch **symbolisch** festgehalten werden (z.B. auf einem Plakat/einer Stellwand) und gut sichtbar im Essensraum platziert werden, damit die Regeln den Schüler_innen zum einen Orientierung während dem Essen bieten können, zum anderen, damit die Regeln sowohl transparent als auch für alle Mitglieder der Tischgemeinschaft einsehbar sind und sich bei Regelverstößen direkt darauf bezogen werden kann. Die pädagogischen Fachkräfte sollten sich die Regeln verinnerlichen, damit sie diese nicht nur kennen, sondern auch aktiv umsetzen und selbst nach bestem Wissen befolgen können.

Rituale sollten an verschiedenen Stellen während des gesamten Vorgangs des Mittagessens eingeführt werden, um den Schüler_innen mehr Sicherheit und Rhythmus im Schulalltag zu bieten und der kindlichen Neophobie entgegenzuwirken, damit diese sich nicht negativ auf die Teilnahme am Mittagessen und die damit verbundenen Erziehungs- und Bildungspotenziale der Mittagessenssituation auswirken kann.

Für das **Einbauen von Ritualen** eignet sich vor allem das Zusammenkommen zum Mittagessen (z.B. durch das Läuten einer Glocke oder das Anstimmen eines gemeinsamen Liedes), die Vorbereitung auf das Mittagessen (z.B. gemeinsames Händewaschen, gemeinsames Dekorieren und Herrichten des Tisches), der Beginn des Nahrungsverzehrs (z.B. das Schaffen eines gemeinsamen Ruhemoments, in dem ein Spruch oder Gebet aufgesagt wird) und die Beendigung des Mittagessens (z.B. Rückmeldung der Schüler_innen zum heutigen Essen, ein gemeinsames Spiel als Überleitung zur folgenden Bewegungs-/Spielpause).

Der **Bedürfnisbefriedigung** sollte von den pädagogischen Fachkräften viel Beachtung geschenkt werden, da diese eine Voraussetzung für das körperliche und seelische Wohlbefinden bzw. die Entwicklung der Schüler_innen ist und somit zur Bedingung für das Initiieren von Erziehungs- und Bildungsprozessen wird. Zu den kindlichen Grundbedürfnissen zählen physiologische Bedürfnisse, das Bedürfnis nach Sicherheit, das Zugehörigkeits- und Liebesbedürfnis, das Bedürfnis nach Wertschätzung und Geltung sowie das Selbstverwirklichungsbedürfnis.

Das **Bedürfnis nach Zugehörigkeit** kann durch ein den Schüler_innen zugewandtes, einfühlsames und verständnisvolles Verhalten der pädagogischen Fachkräfte erzeugt und durch das Initiieren und Aufrechterhalten von sozialen und emotionalen Bindungen, sowohl zwischen den pädagogischen Fachkräften und den Schüler_innen als auch den Schüler_innen untereinander, mit dem Ziel der Förderung von für die Entwicklung bedeutenden sozialen Fertigkeiten und emotionalen Kompetenzen unterstützt werden.

Das **Bedürfnis nach Wertschätzung** kann von den pädagogischen Fachkräften durch das positive Spiegeln der kindlichen Individualität und Eigenständigkeit und die Chance zum

Erfahren von Selbstwirksamkeit, das **Bedürfnis nach Selbstverwirklichung** durch das Eröffnen vom Zugang zu unterschiedlichen Erfahrungsräumen und Unterstützung im Autonomiebestreben befriedigt werden.

Den Schüler_innen sollte an vielen Stellen der Gestaltung der Mittagessenssituation die Möglichkeit zur **Partizipation** geboten werden, um ihr Recht nach der UN-Kinderrechts-konvention, welche besagt, dass Kinder ihre eigene Meinung frei äußern dürfen und diese entsprechend ihrem Alter und ihrer Reife zu berücksichtigen ist, zu realisieren und umzusetzen, womit gleichzeitig dem Missstand, nach dem den Schüler_innen im Rahmen der Schule viel zu wenig Partizipationsmöglichkeiten geboten werden, entgegenwirkt werden kann.

Möglichkeiten zur Partizipation bieten sich an vielen unterschiedlichen Stellen der Mittagessenssituation, etwa bei der Gestaltung des Raums und der Tische, bei der Vor- und Nachbereitung des Mittagessens, durch das Selbstbestimmen der Portionsgröße, durch die freie Wahl des Verzehrs bestimmter Nahrungsmittel, beim gemeinsamen Dialog der pädagogischen Fachkräfte und der Schüler_innen zur Vereinbarung und Formulierung von Regeln, beim gemeinsamen Durchführen von Ritualen, als Mittel zur Bedürfnisbefriedigung oder durch ein aktives bzw. passives Mitbestimmungsrecht bei der Wahl der Mahlzeiten und Lebensmittel.

Interkulturelle Kompetenzen der Schüler_innen können gefördert werden, indem den Schüler_innen sowohl theoretische als auch praktische Eindrücke von fremden Esskulturen, Speisen, Tischsitten und kulturellen Gebräuchen vermittelt werden. Dies kann ein gegenseitiges Verständnis von Schüler_innen aus unterschiedlichen Ländern und Kulturkreisen erzeugen, was zur Stärkung der Tischgemeinschaft beiträgt, die non-formale Bildung der Schüler_innen fördert und zu deren Bedürfnisbefriedigung beitragen.

Internationale Speisen sollten regelmäßiger Bestandteil des Speiseplans werden, damit die Geschmacksspektren der Schüler_innen erweitert werden können und so mehr allgemeine Akzeptanz für das Mittagessen erzeugt wird. Besonders bei Schüler_innen mit Migrations-hintergrund bzw. mit weitreichenden Erfahrungen in anderen Speisekulturen kann das Aufnehmen von landes- bzw. kulturtypischen Mahlzeiten im Speiseplan dieses und damit verbunden die Teilnahme am Mittagessen attraktiver machen.

Die **Ernährungspädagogik** sollte die Bereiche Ernährungsunterricht, Ernährungsaufklärung, Ernährungserziehung und Ernährungsbildung umfassen und als komplexe, gesamtschulische Aufgabe verstanden und akzeptiert werden, für die ein Lehrplan bzw. ein pädagogisches Profil unter Beteiligung aller davon betroffenen Akteure (z.B. Lehrkräfte, pädagogische Fachkräfte, Küchenpersonal) konzipiert werden.Für den Bereich des Mittagessens sollten klare **Erziehungs- und Bildungsaufträge** benannt werden, welche mit der Mittagessenssituation als Ruhephase im Schulalltag zu vereinen sind. Verknüpfungen zu anderen Bereichen der

Ernährungspädagogik können durch Kooperationen der einzelnen Akteure (z.B. Wanddekoration für den Speiseraum im Unterricht gestalten, gemeinsames Zubereiten von Speisen) hergestellt werden.

9. Schluss

Nachdem abschließend die Handlungsempfehlungen gegeben wurden, soll nun eine Einordnung und Einschätzung der gewonnenen Erkenntnisse stattfinden. Zunächst wird nochmals ein Überblick über die einzelnen Schritte der Arbeit gegeben, bevor anschließend eine zusammenfassende Antwort auf die eingangs gestellte Fragestellung formuliert wird. Im letzten Schritt soll ein Fazit gezogen werden und ein Ausblick stattfinden, um die Erkenntnisse dieser Arbeit in einen größeren Kontext einzuordnen.

9.1 Zusammenfassung

Zu Beginn der Arbeit wurde dargestellt, wie es zum Ausbau der Ganztagsschulen in Deutschland kam, welche Merkmale diese Form der Schule ausmachen und wie sich die dortigen Personalstrukturen darstellen, um ein Verständnis vom Kontext des schulischen Mittagessens zu erlangen. Zudem wurden die Begriffe der Erziehung und Bildung definiert, um die noch folgenden Gestaltungsmöglichkeiten auf ihre Erziehungs- und Bildungspotenziale hin untersuchen zu können. In einem nächsten Schritt wurden die Begriffe des Essens und der Ernährung genauer betrachtet und ein allgemeiner Zusammenhang von Essen mit Erziehung und Bildung hergestellt, um die Sinnhaftigkeit hinter dem Vorhaben, das Mittagessen an Ganztagsschulen als Erziehungs- und Bildungssituation zu gestalten, hervorzuheben. Um eine Vorstellung davon zu gewinnen, wie sich das Mittagessen an Grundschulen konkret als Erziehungs- und Bildungssituation gestalten lässt, wurde die Praxis des Mittagessens an Grundschulen in Schweden und Japan untersucht, beides Länder, in denen das schulische Mittagessen schon jahrzehntelange Praxis ist. Um einen Eindruck von der bisherigen Gestaltung des schulischen Mittagessens in Deutschland zu gewinnen, wurde ein Praxisbeispiel aufgezeigt, welches Beobachtungen des Mittagessens an einer deutschen Grundschule wiedergibt. Ausgehend von den gewonnenen Informationen zur Gestaltung des Mittagessens in Schweden und Japan sowie den Eindrücken des deutschen Praxisbeispiels wurden, ergänzt durch einschlägige Literatur, in einem ersten Schritt Rahmenbedingungen aufgezeigt, in denen das Mittagessen stattfinden sollte und dahingehend untersucht, wie diese gestaltet und organisiert werden sollten, um das Ausschöpfen von Erziehungs- und Bildungspotenzialen während des Mittagessens möglichst positiv bedingen und beeinflussen zu können. Anschließend wurden, ebenfalls auf den Erkenntnissen zur Gestaltung des Mittagessens in Schweden, Japan und dem Praxisbeispiel beruhend, konkrete Gestaltungsmöglichkeiten formuliert und ihr Beitrag zur Erziehung und Bildung der Schüler_innen herausgearbeitet. Abschließend wurden aus den gewonnenen Erkenntnissen hinsichtlich der Rahmenbedingungen und Gestaltungsmöglichkeiten konkrete Handlungsempfehlungen formuliert,

welche Anreize zur und Orientierung bei der Gestaltung des Mittagessens als Erziehungs- und Bildungssituation für pädagogischen Fachkräften im Primarbereich bieten sollen.

9.2 Beantwortung der eingänglichen Fragestellung

Wenn nun eine Antwort auf die Frage „Wie können pädagogische Fachkräfte das Mittagessen an Ganztagsschulen als Erziehungs- und Bildungssituation gestalten?“ gegeben werden soll, so erweist sich diese als sehr vielfältig. Es gibt eine Vielzahl an verschiedenen Gestaltungsmöglichkeiten, die ihren eigenen Beitrag zur Ausreizung der in ihrem Rahmen möglichen Erziehungs- und Bildungspotenziale beitragen können. Der in dieser Arbeit herausgearbeitete Katalog der Gestaltungsmöglichkeiten umfasst das Herstellen einer Tischgemeinschaft, das Einführen von Tischsitten und kulturellen Gebräuchen, das Erstellen von gemeinsamen Regeln, das Einführen von Ritualen, das Befriedigen der kindlichen Grundbedürfnisse, das Ermöglichen von Partizipation der Schüler_innen bei der Gestaltung und Durchführung des gesamten Vorgangs des Mittagessens, das Fördern von interkulturellen Kompetenzen sowie die Einbettung des Mittagessens in ein gesamtschulisches ernährungs-pädagogischen Konzept.

Wie zu Beginn der Arbeit nicht explizit vermutet, aber sowohl im Umfang als auch der Anzahl der Handlungsempfehlungen ersichtlich, spielen die Rahmenbedingungen, in denen sich die Mittagessensituation wiederfindet, eine fast genauso wichtige Rolle für die Gestaltung des Mittagessens als Erziehungs- und Bildungssituation wie die konkreten Gestaltungs-möglichkeiten selbst. Ebenso wichtig ist es, dass die pädagogischen Fachkräfte geschlossen hinter einer solchen Gestaltung des Mittagessens stehen und zur stetigen Reflexion und Weiterentwicklung dieser Situation bereit sind. Es bedarf ein gemeinsames Verständnis und eine klare Kommunikation und Festsetzung von Erziehungs- und Bildungszielen, die mithilfe der Mittagessenssituation verfolgt und erreicht werden sollen, sowohl für die konkrete Situation des Mittagessens als auch eingeordnet im schulischen Gesamtkontext. Dies hat zur Folge, dass ein hoher Grad an Bereitschaft der pädagogischen Fachkräfte zur Einführung von nicht vorhandenen bzw. aktiven Änderung von optimierungsbedürftigen Merkmalen und Rahmen-bedingungen der Mittagessenssituation herrschen muss.

Die Gestaltung des Mittagessens an Ganztagsschulen als Erziehungs- und Bildungssituation durch pädagogische Fachkräfte bedarf also einer Einbettung in passende Rahmen-bedingungen, konkrete Ausgestaltungsformen, die Erziehungs- und Bildungspotenziale aufweisen können sowie klare Absprachen über gemeinsam verfolgte Ziele und ein klares Standing der pädagogischen Fachkräfte selbst zur Gestaltung des gesamten Settings des Mittagessens.

9.3 Fazit und Ausblick

Es konnte also eine umfassende Antwort auf die eingangs formulierte Frage gefunden werden. Dennoch ist es an dieser Stelle wichtig, herauszustellen, dass die im Rahmen der Arbeit

gegebenen Handlungsempfehlungen zwar einen wichtigen Schritt hin zu einer optimierten Gestaltung der Mittagessenssituation als Erziehungs- und Bildungssituation sein können. Doch das Problem, wonach die Ganztagsschule vor der großen Herausforderung steht, kindliche Lebenswelten mit den institutionellen Strukturen einer Schule zu vereinen, konnte bisweilen in der bundesweiten Ganztagsschullandschaft (noch) nicht hinlänglich bewältigt werden und lässt sich folglich in den Handlungsempfehlungen dieser Arbeit wieder finden, etwa wenn es um den Faktor „Zeitraum für das Mittagessen“ geht. Somit reagieren die gegebenen Handlungsempfehlungen auf die aktuelle Situation, sollten aber zu gegebener Zeit reflektiert und an neue Entwicklungen im Feld der Ganztagsschulen angepasst werden. Durch diesen Umstand bedingt erscheint es wahrscheinlich, dass die Handlungsempfehlungen ihren konjunktiven Charakter beizubehalten haben. Zudem muss an dieser Stelle nochmals betont werden, dass der oben angesprochene Katalog der Gestaltungsmöglichkeiten auf den Erkenntnissen der schwedischen und japanischen Mittagessensgestaltung basieren und weitere, im Rahmen dieser Arbeit nicht erfasste Gestaltungsmöglichkeiten für das Mittagessen als Erziehungs- und Bildungssituation mit größter Wahrscheinlichkeit existieren, durch die der hier erstellte Katalog erweitert werden kann.

Des Weiteren ist es möglich, durch die obige Beantwortung der Frage klar sagen zu können, dass es wenig sinnvoll erscheint, die Gestaltung des Mittagessens anderen Personen als pädagogischen Fachkräften zu überlassen. Wie die Ausführungen der Arbeit gezeigt haben, verlangt es viel an Wissen über Erziehung und Bildung im Allgemeinen, ebenso wie diese in Situationen des pädagogischen Alltags einzubauen und umzusetzen sind. Lehrer_innen oder Mitarbeiter_innen ohne einschlägige pädagogische Qualifikation sind hierfür nicht ausreichend ausgebildet und auch durch entsprechende Weiter- und Fortbildungen scheint sich dieser Umstand nur schwer ändern zu lassen. Vielmehr erscheint es sinnvoll, dass auch unter den pädagogischen Fachkräften verschiedene Professionen für die Umsetzung der einzelnen Gestaltungsmöglichkeiten vertreten sind. So ist es etwa denkbar, dass für die aktive Gestaltung während des Mittagessens Erzieher_innen federführend Verantwortung tragen, für die Untersuchung, Reflexion, Weiterentwicklung und Konzeptionierung der Mittagessenssituation erscheinen akademisch ausgebildete und einem forschenden Habitus innehabenden Professionsträger_innen wie Kindheitspädagog_innen prädestiniert.

Ebenso wie die Gestaltung des Mittagessens durch unzureichend pädagogisch qualifiziertes Personal kann auch die simple Übertragung der gewonnenen Erkenntnisse auf die Sekundarstufe an Ganztagsschulen ausgeschlossen werden. Da mit zunehmendem Alter etwa Peergruppen eine ganz andere Bedeutung zukommt und sich die Esskultur unter Jugendlichen stark von der Esskultur jüngerer Kinder unterscheidet, bedarf es für die Gestaltungsmöglichkeiten des Mittagessens als Erziehungs- und Bildungssituation an weiterführenden Schulen eigener Untersuchungen und Forschungen. Darüber hinaus muss für die künftige Verwendung und Etablierung der gegebenen Handlungsempfehlungen kritisch vermerkt

werden, dass die hier aufgezeigten Gestaltungsmöglichkeiten bisher jeglicher praktischer Umsetzung bzw. Forschung entbehren. Die tatsächliche Anwendbarkeit bzw. Umsetzbarkeit der gegeben Handlungsempfehlungen kann somit an dieser Stelle nicht belegt werden und muss Aufgabe weiterer Forschungen und Arbeiten sein. Denkbar ist es zudem, auf Grundlage der Ergebnisse dieser Arbeit einen Einschätzungsfragebogen zu entwickeln, der es den pädagogischen Fachkräften, die bisher für die Gestaltung des Mittagessens an Ganztagsschulen zuständig sind, ermöglicht, das gesamte Setting des Mittagessens auf seinen aktuellen Stand hin zu überprüfen, zu reflektieren und an den Handlungsempfehlungen orientiert zu überarbeiten und weiterzuentwickeln. Da aufgezeigt wurde, dass neben den pädagogischen Fachkräften noch eine Vielzahl an weiteren Personengruppen einen Anteil an der Gestaltung des Mittagessens haben, erscheint es darüber hinaus sinnvoll, auch für Gruppen wie Schulleitungen, Kooperationspartner_innen und Lehrkräfte Handlungsempfehlungen zu entwickeln, die deren Anteil an der Gestaltung des Mittagessens verdeutlichen und zum Ausreizen der Erziehungs- und Bildungspotenziale beitragen können.

Abschließend kann gesagt werden, dass die Möglichkeiten zur Gestaltung des Mittagessens an Ganztagsschulen als Erziehungs- und Bildungssituation vielfältig sind und an verschiedenen Punkten im Schulalltag ansetzen. Durch die gegebenen Handlungsempfehlungen konnte ein erster Schritt hin zu einer optimierten Gestaltung des Mittagessens an Ganztagsschulen als Erziehungs- und Bildungssituation durch pädagogische Fachkräfte im Primarbereich gemacht werden, ein Bedarf an weiteren Untersuchungen, Forschungen und Weiterentwicklungen besteht jedoch nach wie vor sowohl für das ganze Feld der Ganztagsschule als auch der sich darin verorteten Mittagessenssituation.

Literaturverzeichnis

Alt, Christian, Katrin Hüsken, und Jens Lange. 2017. *Ganztagsschulen in der Primarstufe - Betreuungswünsche zwischen Vielfalt und Knappheit: Expertise im Rahmen des Zweiten Gleichstellungsberichts der Bundesregierung.* Berlin: Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik e.V.

Althans, Birgit, Friederike Schmidt, und Christoph Wulf, Hrsg. 2014. *Nahrung als Bildung: Interdisziplinäre Perspektiven auf einen anthropologischen Zusammenhang.* Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Andresen, Sabine, Sascha Neumann, und Kantar Public. 2018. *Kinder in Deutschland 2018: 4. World Vision Kinderstudie.* Weinheim, Basel: Beltz Verlag.

Arens-Azevêdo, Ulrike, Ulrike Pfannes, und Ernestine Tecklenburg. 2014. „I(s)st KiTa gut? KiTa-Verpflegung in Deutschland: Status quo und Handlungsbedarfe." Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/GP_Isst_Kita_gut.pdf

Arens-Azevêdo, Ulrike, Zita Schillmöller, Inga Hesse, Gunnar Paetzelt, Joana Roos-Bugiel, und Marieke Glashoff. 2015. „Qualität der Schulverpflegung: Bundesweite Erhebung." 4. Auflage, 2. korrigierter Nachdruck. Berlin: Bundesministerium für Ernährung und Landwirtschaft. https://www.in-form.de/fileadmin/Dokumente/Materialien/20150625INFORM_StudieQualitaetSchulverpflegung.pdf

Arens-Azevêdo, Ulrike, und Ernestine Tecklenburg. 2016. „Verpflegung in Kindertageseinrichtungen: Ergebnisse einer bundesweiten Studie." Berlin: Bundesministerium für Ernährung und Landwirtschaft. https://www.in-form.de/fileadmin/Dokumente/Materialien/4_INFORM_Monitor_Verpflegung_Kita.pdf

Baranowski, Annette, Lutz Jäkel, Michael May, Marion Prager, Yvonne Salazar, Theo Schülken, Christel Thiel, Edith Thomas, Barbara Weißbach, und Marina Zavarzina. 2006. „Interkulturelle Kompetenzentwicklung: Sensibilisieren, Wissen vertiefen, Verhalten ändern." Berlin: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e. V. http://www.abwf.de/content/main/publik/handreichungen/lipa/011_89hand-11.pdf

Bauer, Maike. 2016. „Familien sind, wie sie essen: Doing Family und Essalltag in Deutschland und Frankreich." In *Essen im Erziehungs- und Bildungsalltag*, hrsg. von Vicki Täubig, 52–72. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Bender, Ute. 2011. „Mittagsmahlzeit an Ganztagsschulen - schulische Esskultur entwickeln." In *Jahrbuch Ganztagsschule 2011: Mehr Schule oder doch mehr als Schule*, hrsg. von Stefan Appel und Ulrich Rother, 87–93. Schwalbach, Taunus: Wochenschau-Verlag.

Blossfeld, Hans-Peter, Wilfried Bos, Hans-Dieter Daniel, Bettina Hannover, Dieter Lenzen, Manfred Prenzel, Hans-Günther Roßbach, Rudolf Tippelt, und Ludger Wößmann. 2013. „Zwischenbilanz Ganztagsgrundschulen: Betreuung oder Rhythmisierung? Gutachten." Münster: Waxmann. https://www.pedocs.de/volltexte/2017/13999/pdf/Zwischenbilanz_Ganztagsgrundschulen_Gutachten.pdf

Brezinka, Wolfgang. 1990. *Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft: Analyse, Kritik, Vorschläge.* 5., verbesserte Auflage. München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag.

Bundesjugendkuratorium. 2009. „Partizipation von Kindern und Jugendlichen – Zwischen Anspruch und Wirklichkeit." München: Deutsches Jugendinstitut. https://www.bundesjugendkuratorium.de/assets/pdf/press/bjk_2009_2_stellungnahme_partizipation.pdf

Bundesministerium für Bildung und Forschung. 2016. „PISA & Co. Die wichtigsten Bildungsvergleichsstudien im Überblick." Berlin: BMBF. https://www.bmbf.de/pub/Pisa_und_Co.pdf

---. 2017. „Von der Kita zur Grundschule: Impulse für das Gelingen des Übergangs." Berlin: BMBF. https://www.bmbf.de/pub/Von_der_Kita_zur_Grundschule.pdf

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. 2006. „Ganztagsschule - eine Chance für Familien: Kurzfassung des Gutachtens des Wissenschaftlichen Beirats für Familienfragen beim Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend." Berlin: BMFSFJ. https://www.bmfsfj.de/blob/93922/4b73e6c0aa372d3fa1e8b7ac6eab169e/ganztagsschule-data.pdf

---. 2014. „Übereinkommen über die Rechte des Kindes: VN-Kinderrechtskonvention im Wortlaut mit Materialien." 5. Auflage. Berlin: BMFSFJ. https://www.bmfsfj.de/blob/93140/8c9831a3ff3ebf49a0d0fb42a8efd001/uebereinkommen-ueber-die-rechte-des-kindes-data.pdf

Coelen, Thomas. 2010. „Partizipation und Demokratiebildung in pädagogischen Institutionen." *Zeitschrift für Pädagogik* 56 (1): 37-52. https://www.pedocs.de/volltexte/2013/7134/pdf/ZfPaed_1_2010_Coelen_Partizipation_Demokratiebildung.pdf

Coelen, Thomas, und Ludwig Stecher. 2014. „Vorwort." In *Die Ganztagsschule: Eine Einführung*, hrsg. von Thomas Coelen und Ludwig Stecher, 5–6. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Coelen, Thomas, und Pia Rother. 2014. „Weiteres pädagogisch tätiges Personal an Ganztagsschulen." In *Die Ganztagsschule: Eine Einführung*, hrsg. von Thomas Coelen und Ludwig Stecher, 111–126. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Coelen, Thomas, und Ludwig Stecher, Hrsg. 2015. *Die Ganztagsschule: Eine Einführung*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Deinet, Ulrich. 2009. „Essen im Ganztag als Kooperationsthema von Jugendarbeit und Schule." In *‚Erst kommt das Fressen …!': Über Essen und Kochen in der sozialen Arbeit*, hrsg. von Lotte Rose und Benedikt Sturzenhecker, 121–137. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. PDF-Ebook.

Deutsche Gesellschaft für Ernährung. 2015. „DGE-Qualitätsstandard für die Schulverpflegung." Bonn: Deutsche Gesellschaft für Ernährung. https://www.schuleplusessen.de/fileadmin/user_upload/medien/DGE_Qualitaetsstandard_Schule.pdf

Deutsche Gesellschaft für Ernährung. o.D. „Vollwertige Ernährung." Letzter Zugriff: 18. September 2018. https://www.dge.de/ernaehrungspraxis/vollwertige-ernaehrung/.

Deutscher Kinderschutzbund Landesverband NRW e.V./Institut für Soziale Arbeit e.V. o.D. „Grundbedürfnisse von Kindern." Letzter Zugriff: 03.11.2018. http://www.kinderschutz-in-nrw.de/fuer-erwachsene/kindliche-entwicklung/grundbeduerfnisse-von-kindern.html

Dudenredaktion. o.D. „Ritual" auf Duden online. Letzter Zugriff: 12.10.2018. https://www.duden.de/node/700535/revisions/1781344/view

Eissing, Günter, Anne Rieke Terrahe, Christina Posthum, Laura Hartjes, und Jennifer Gerhards. 2011. „Leitfaden Gestaltung von Speiseräumen in Schulen (Raum, Organisation, Kultur)." Dortmund: Technische Universität. https://eldorado.tu-dortmund.de/bitstream/2003/27645/1/Mensaleitfaden.pdf

Ellermann, Doris. 2008. *Jugendarbeit und Ganztagsschule: Grundlagen und Wege zu einer Kooperation*. Hamburg: Diplomica Verlag GmbH.

Giesecke, Hermann. 2004. *Einführung in die Pädagogik*. 7. Auflage. Weinheim, München: Juventa-Verlag.

Gudjons, Herbert, und Silke Traub. 2016. *Pädagogisches Grundwissen: Überblick - Kompendium - Studienbuch*. 12., aktualisierte Auflage. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Homfeldt, Hans Günther. 2016. „Essen/Trinken und Ernähren - (sozial-)pädagogische Miniaturen zu einer gesundheitsbezogenen sozialen Bildung." In *Essen im Erziehungs- und Bildungsalltag*, hrsg. von Vicki Täubig, 31–50. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Höhmann, Katrin, Ilse Kamski, und Thomas Schnetzer. 2012. „Was ist eigentlich eine Ganztagsschule? Eine Informationsbroschüre für Eltern und Interessierte." 7., aktualisierte Auflage. Berlin: Deutsche Kinder- und Jugendstiftung. https://www.dkjs.de/fileadmin/Redaktion/user_upload/Themenheft6_WasisteigentlicheineGanztagsschule.pdf

Kielbock, Stephan, und Ludwig Stecher. 2014. „Ganztagsschule und ihre Formen." In *Die Ganztagsschule: Eine Einführung*, hrsg. von Thomas Coelen und Ludwig Stecher, 13–28. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Knigge, Alexander Freiherr, und Christian Sauer. o.D.a. „Tischsitten." http://www.knigge.de/themen/bei-tisch/tischsitten-2023.htm

Knigge, Alexander Freiherr, und Christian Sauer. o.D.b. „Tischmanieren." http://www.knigge.de/themen/bei-tisch/die-tischmanieren-2044.htm

Koller, Hans-Christoph. 2017. *Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft: Eine Einführung*. 8., aktualisierte Auflage. Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH. PDF-Ebook.

Kooperation International. 2018a. „Länderbericht: Schweden." Bonn: Deutsches Zentrum für Luft- und Raumfahrt. https://www.kooperation-international.de/laender/europa/schweden/laenderbericht-schweden/downloads/kooperation-international-pdf-export.htm.

Kooperation International. 2018b. „Länderbericht: Japan." Bonn: Deutsches Zentrum für Luft- und Raumfahrt. https://www.kooperation-international.de/laender/asien/japan/laenderbericht-japan/downloads/kooperation-international-pdf-export.htm.

Krinninger, Dominik. 2016. „How to do education while eating: Die Familienmahlzeit als praktisch-pädagogisches Arrangement." In *Essen im Erziehungs- und Bildungsalltag*, hrsg. von Vicki Täubig, 91–108. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Kultusministerkonferenz. 2001. „296. Plenarsitzung der Kultusministerkonferenz am 05./06.Dezember 2001 in Bonn." 6. Dezember 2001. https://www.kmk.org/presse/pressearchiv/mitteilung/296-plenarsitzung-der-kultusministerkonferenz-am-0506dezember-2001-in-bonn.html

---. 2006. „Bericht über die allgemein bildenden Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland - 2002 bis 2004 -." Berlin, Bonn: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/GTS_2004.pdf

---. 2015a. „Empfehlungen zur Arbeit in der Grundschule (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 02.07.1970 i. d. F. vom 11.06.2015)." Berlin, Bonn: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1970/1970_07_02_Empfehlungen_Grundschule.pdf

---. 2015b. „Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland." Berlin, Bonn: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/bilder/KMK/Aufgaben/kmk_Imagefolder_web.pdf

---. 2015c. „Ganztagsschulen in Deutschland: Bericht der Kultusministerkonferenz vom 03.12.2015." Berlin, Bonn: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015-12-03-Ganztagsschulbericht.pdf

Livsmedelsverket. 2013. „Good school meals: Guidelines for primary schools, secondary schools and youth recreation centres." 2., überarbeitete Auflage. Uppsala: Livsmedelsverket. https://www.livsmedelsverket.se/globalassets/publikationsdatabas/andra-sprak/good_school_meals.pdf

Livsmedelsverket. 2018. „School lunches." https://www.livsmedelsverket.se/en/food-habits-health-and-environment/maltider-i-vard-skola-och-omsorg/skola

Lundahl, Lisbeth. 2008. „Zeitpolitik im schwedischen Bildungswesen." *Aus Politik und Zeitgeschichte* 58 (23): 28–32. www.bpb.de/system/files/pdf/9S9QE6.pdf.

Methfessel, Barbara. 2016. „Esskultur und familiale Alltagskultur." In *Staatsinstituts für Frühpädagogik (Hrsg.): Online-Familienhandbuch*. https://www.familienhandbuch.de/gesundheit/ernaehrung-kindheit/esskulturundfamilialealltagskultur.php.

Methfessel, Barbara, Kariane Höhn, und Barbara Miltner-Jürgensen. 2016. *Essen und Ernährungsbildung in der KiTa: Entwicklung - Versorgung - Bildung*. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer. PDF-Ebook.

Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology. o.D. „Principles Guide Japan's Educational System." Letzter Zugriff: 14. September 2018. http://www.mext.go.jp/en/policy/education/overview/index.htm.

Patterson, Emma, Karin Lilja, und Liselotte Schäfer Elinder. *Kartlägging av svenska skolmaltider 2011: resultat fran SkolmatSverige nationella baslinjestudie före den nya skollagen.* Stockholm: Karolinska Institutet.

Patterson, Emma, und Liselotte Schäfer Elinder. 2014. „Improvements in school meal quality in Sweden after the introduction of new legislation—a 2-year follow-up." *European Journal of Public Health* 25 (4): 655–660. https://doi.org/10.1093/eurpub/cku184

Peinelt, Volker und Miki Kurokawa. 2008. „Schulverpflegung in Deutschland und Japan: ein Vergleich: Teil 2: Praxis des japanischen Verpflegungssystems." *Ernährungs-Umschau* 55 (9): 528–534. https://www.ernaehrungs-umschau.de/fileadmin/Ernaehrungs-Umschau/pdfs/pdf_2008/09_08/EU09_528_534.qxd.pdf

Peinelt, Volker. 2018. *Kann Deutschland von der Schulverpflegung in Japan lernen?: Analyse der Schulverpflegung in Japan und Möglichkeiten der Übertragung auf Deutschland.* 2., stark überarbeitete Auflage. Berlin: RHOMBOS-VERLAG.

Persson Osowski, Christine. 2012. „The Swedish School Meal as a Public Meal: Collective Thinking, Actions and Meal Patterns." Uppsala: Uppsala Universitet. http://uu.diva-portal.org/smash/get/diva2:544062/FULLTEXT01

Persson Osowski, Christine, Helen Göranzon, und Christina Fjellström. 2013. „Teachers' Interaction With Children in the School Meal Situation: The Example of Pedagogic Meals in Sweden." *Journal of Nutrition, Education and Behavior* 45 (5): 420–247. http://doi.org/10.1016/j.jneb.2013.02.008.

Pudel, Volker, und Joachim Westenhöfer. 2003. *Ernährungspsychologie: Eine Einführung*. 3., unveränderte Auflage. Göttingen: Hogrefe.

Rose, Lotte, und Benedikt Sturzenhecker, Hrsg. 2009. *‚Erst kommt das Fressen …!': Über Essen und Kochen in der sozialen Arbeit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Rose, Lotte, und Kathrin Schäfer. 2009. „Mittagessen in der Schule: Ethnographische Notizen zur Ordnung der Mahlzeit." In *‚Erst kommt das Fressen …!': Über Essen und Kochen in der sozialen Arbeit*, hrsg. von Lotte Rose und Benedikt Sturzenhecker, 191-203. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. PDF-Ebook.

Rose, Lotte. 2012. „Essen in der Schule: Kritische Anfragen und Entwicklungsperspektiven für eine sozialpädagogische Aneignung des Verpflegungsthemas." *Soziale Passagen* 4 (2): 231–246. https://doi.org/10.1007/s12592-012-0111-5

Rose, Lotte, Rhea Seehaus, und Katharina Schneider. 2016. „Sozialisierung am Mittagstisch. Ethnographische Anmerkungen zum Essen und in der Schule." In *Essen - Bildung - Konsum: Pädagogisch-anthropologische Perspektiven*, hrsg. von Birgit Althans und Johannes Bilstein, 13–28. Wiesbaden: Springer Fachmedien. PDF-Ebook.

Scholl, Marina, und Thomas Kutsch. 2007. „Essatmosphäre in der Schule." *Ernährungs-Umschau* 54 (1): 16–22. https://www.ernaehrungs-umschau.de/fileadmin/Ernaehrungs-Umschau/pdfs/pdf_2007/01_07/EU01_16_22.pdf

Schulz, Marc. 2016. „Essen im Kindergarten." In *Essen im Erziehungs- und Bildungsalltag*, hrsg. von Vicki Täubig, 132–150. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Schütz, Anna. 2015. *Schulkultur und Tischgemeinschaft: Eine Studie zur sozialen Situation des Mittagessens an Ganztagsschulen*. Wiesbaden: Springer Fachmedien. PDF-Ebook.

Schütz, Anna. 2016. „Das Mittagessen in der Ganztagsschule - eine schultheoretische Auseinandersetzung mit dem Setting." In *Essen im Erziehungs- und Bildungsalltag*, hrsg. von Vicki Täubig, 169–189. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Seehaus, Rhea. 2014. „Erziehung und Bildung am Mittagstisch: Eine Untersuchung normativer Ansprüche und praktischer Vollzüge des Schulessens." *Soziale Passagen* 6 (1): 125–140. https://doi.org/10.1007/s12592-014-0157-7

Seichert, Sabine. 2014. „Über den vergessenen Zusammenhang von Erziehung und Ernährung." *Mitteilungen des IAKE* 18 (21): 2–11. https://www.gesunde-ernaehrung.org/files/rw_stiftung/Publikationen/Hefte/wild-21-komplett%20(1)-min.pdf

Sepp, Hanna, Lillemor Abrahamsson, und Christina Fjellström. 2006. „Pre-school staffs' attitudes toward foods in relation to the pedagogic meal." *International Journal of Consumer Studies* 30 (2): 224–232. https://doi.org/10.1111/j.1470-6431.2005.00481.x.

Skolverket. o.D. „The Swedish education system in brief." Letzter Zugriff: 14. September 2018. http://www.omsvenskaskolan.se/engelska/det-haer-aer-den-svenska-skolan/.

Statistisches Bundesamt. 2017. „Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe: Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen und in öffentlich geförderter Kindertagespflege am 01.03.2017." Wiesbaden: Statistisches Bundesamt. https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Soziales/KinderJugendhilfe/TageseinrichtungenKindertagespflege5225402177004.pdf?__blob=publicationFile

Suzuki, Shoko. 2014. „Ernährungspädagogik in Japan." In *Nahrung als Bildung: Interdisziplinäre Perspektiven auf einen anthropologischen Zusammenhang*, hrsg. von Birgit Althans, Friederike Schmidt und Christoph Wulf, 128–138. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Täubig, Vicky, Hrsg. 2016. *Essen im Erziehungs- und Bildungsalltag*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

---. 2016. „Essen, Erziehung, Bildung, Alltag - zur Einführung." In *Essen im Erziehungs- und Bildungsalltag*, hrsg. von Vicki Täubig, 7–14. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Textor, Martin R. 1999. „Bildung, Erziehung, Betreuung." *Unsere Jugend* 51 (12): 527–533.

Verbraucherzentrale Sachsen-Anhalt. 2009. „Analyse der Schulverpflegung in Sachsen-Anhalt: Beurteilung vor dem Hintergrund der Qualitätsstandards für die Schulverpflegung der DGE." Halle: vzsa. https://www.verbraucherzentrale-sachsen-anhalt.de/sites/default/files/migration_files/media218838A.pdf

Vollmer, Knut. 2015. „praxis kompakt: Schulkindbetreuung in Hort und Ganztagsschule: Sonderheft von kindergarten heute – Die Fachzeitschrift für Erziehung, Bildung und Betreuung von Kindern." Freiburg i. Br.: Verlag Herder GmbH.

Wagener, Anna Lena. 2013. *Partizipation von Kindern an (Ganztags-)Grundschulen: Ziele, Möglichkeiten und Bedingungen aus Sicht verschiedener Akteure.* Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Selbständigkeitserklärung

„Hiermit versichere ich gemäß § 28 der Studien- und Prüfungsordnung der Hochschule Esslingen – Fakultät Soziale Arbeit, Gesundheit und Pflege, dass ich diese Bachelorarbeit selbständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt habe."

Esslingen, den _____ _____

(Datum) (Unterschrift)

Anhangsverzeichnis

Anhang 1: Statistik zur Mittagsverpflegung von Kindern in deutschen Bildungseinrichtungen

Anhang 2: Skizze des Foyers der Stadthalle

Anhang 3: Exemplarischer Regelkatalog für das Mittagessen

Anhang 1

Statistik zur Mittagsverpflegung von Kindern in deutschen Bildungseinrichtungen

Deutschland

Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen am 01.03.2017

21 Kinder nach persönlichen Merkmalen, Betreuungszeit in Stunden, Mittagsbetreuung und Eingliederungshilfe sowie nach Trägergruppen

21.1 Insgesamt

Lfd. Nr.	Geschlecht / Schulbesuch / Alter von ... bis unter ... Jahren / Migrationshintergrund	Insgesamt	Davon mit einer vertraglich vereinbarten Betreuungszeit in Stunden pro Woche						Darunter mit einer durchgehenden Betreuungszeit von mehr als 7 Stunden pro Betreuungstag
			bis zu 25	mehr als 25 bis zu 35	mehr als 35				
					zusammen	davon			
						36 bis unter 40	40 bis unter 45	45 und mehr	
1	**Insgesamt**	3 499 206	667 939	1 256 765	1 574 502	88 749	418 809	1 066 944	1 561 961
	Nichtschulkinder								
2	0 - 1	12 406	2 305	2 925	7 176	306	2 067	4 803	7 374
3	1 - 2	221 033	27 775	55 937	137 321	6 294	39 657	91 370	139 590
4	2 - 3	411 638	56 800	128 053	226 785	11 624	61 869	153 292	227 014
5	3 - 4 [2]	639 883	87 841	245 698	306 344	17 279	81 124	207 941	302 139
6	4 - 5 [2]	682 485	85 894	263 553	333 038	19 222	87 130	226 686	328 566
7	5 - 6	681 435	72 477	256 684	352 274	20 615	90 515	241 144	347 400
8	6 - 7	350 458	34 659	126 199	189 600	11 592	48 848	129 160	186 978
9	7 und älter	5 195	681	2 003	2 511	158	671	1 682	2 472
	Schulkinder								
10	5 - 6 [2]	838	294	260	284	28	94	162	286
11	6 - 7 [2]	54 291	31 564	20 067	2 660	214	1 039	1 407	2 748
12	7 - 8	128 490	72 714	50 567	5 209	425	1 923	2 861	5 417
13	8 - 9	123 787	74 830	44 487	4 470	354	1 575	2 541	4 669
14	9 - 10	108 785	68 906	36 046	3 833	333	1 305	2 195	4 023
15	10 - 11	61 213	39 155	19 957	2 101	190	685	1 226	2 267
16	11 - 12	11 704	8 092	3 082	530	64	178	288	611
17	12 - 13	3 959	2 844	858	257	36	93	128	285
18	13 - 14	1 606	1 108	389	109	15	36	58	122
	darunter (Zeile 1) Nichtschulkinder								
19	0 - 3	645 077	86 880	186 915	371 282	18 224	103 593	249 465	373 978
20	3 - 7	2 354 261	280 871	892 134	1 181 256	68 708	307 617	804 931	1 165 083
	Schulkinder								
21	5 - 11	477 404	287 463	171 384	18 557	1 544	6 621	10 392	19 410
22	11 - 14	17 269	12 044	4 329	896	115	307	474	1 018
	darunter (Zeile 1) mit Migrationshintergrund und zwar:								
23	ausländische Herkunft mindestens eines Elternteils	942 182	157 971	384 454	399 757	23 785	113 264	262 708	394 724
24	in der Familie wird vorrangig nicht Deutsch gesprochen	655 010	106 747	278 861	269 402	14 830	72 865	181 707	265 351
25	**Männlich**	1 799 829	341 398	644 888	813 543	45 791	215 570	552 182	806 945
	Nichtschulkinder								
26	0 - 1	6 359	1 172	1 521	3 666	158	1 061	2 447	3 769
27	1 - 2	113 805	14 195	28 839	70 771	3 303	20 470	46 998	71 923
28	2 - 3	211 166	29 164	65 557	116 445	5 925	31 600	78 920	116 453
29	3 - 4 [2]	327 197	44 562	124 985	157 650	8 806	41 532	107 312	155 507
30	4 - 5 [2]	349 695	43 877	134 407	171 411	9 989	44 543	116 879	169 117
31	5 - 6	349 523	36 964	131 252	181 307	10 476	46 345	124 486	178 820
32	6 - 7	185 793	18 230	66 903	100 660	6 144	26 013	68 503	99 236
	Schulkinder								
34	5 - 6 [2]	427	147	133	147	17	54	76	148
35	6 - 7 [2]	26 269	15 294	9 658	1 317	110	529	678	1 365
36	7 - 8	65 558	36 852	26 006	2 700	228	1 000	1 472	2 803
37	8 - 9	63 331	38 046	22 933	2 352	186	821	1 345	2 462
38	9 - 10	55 742	35 214	18 540	1 988	188	675	1 125	2 083
39	10 - 11	32 205	20 538	10 553	1 114	93	371	650	1 193
40	11 - 12	6 437	4 448	1 682	307	41	92	174	352
41	12 - 13	2 243	1 638	483	122	22	38	62	142
42	13 - 14	917	634	218	65	11	21	33	73
	darunter (Zeile 25) Nichtschulkinder								
43	0 - 3	331 330	44 531	95 917	190 882	9 386	53 131	128 365	192 145
44	3 - 7	1 212 208	143 633	457 547	611 028	35 415	158 433	417 180	602 680
	Schulkinder								
45	5 - 11	243 532	146 091	87 823	9 618	822	3 450	5 346	10 054
46	11 - 14	9 597	6 720	2 383	494	74	151	269	567
	darunter (Zeile 25) mit Migrationshintergrund und zwar:								
47	ausländische Herkunft mindestens eines Elternteils	487 334	81 151	198 467	207 716	12 436	58 759	136 521	205 128
48	in der Familie wird vorrangig nicht Deutsch gesprochen	340 182	55 124	144 503	140 555	7 748	37 883	94 924	138 457
49	**Weiblich** [3]	1 699 377	326 541	611 877	760 959	42 958	203 239	514 762	755 016
	Nichtschulkinder								
50	0 - 1	6 047	1 133	1 404	3 510	148	1 006	2 356	3 605
51	1 - 2	107 228	13 580	27 098	66 550	2 991	19 187	44 372	67 667
52	2 - 3	200 472	27 636	62 496	110 340	5 699	30 269	74 372	110 561
53	3 - 4 [2]	312 686	43 279	120 713	148 694	8 473	39 592	100 629	146 632
54	4 - 5 [2]	332 790	42 017	129 146	161 627	9 233	42 587	109 807	159 449
55	5 - 6	331 912	35 513	125 432	170 967	10 139	44 170	116 658	168 580
56	6 - 7	164 665	16 429	59 296	88 940	5 448	22 835	60 657	87 742
57	7 und älter	2 033	258	785	990	64	266	660	973
	Schulkinder								
58	5 - 6 [2]	411	147	127	137	11	40	86	138
59	6 - 7 [2]	28 022	16 270	10 409	1 343	104	510	729	1 383
60	7 - 8	62 932	35 862	24 561	2 509	197	923	1 389	2 614
61	8 - 9	60 456	36 784	21 554	2 118	168	754	1 196	2 207
62	9 - 10	53 043	33 692	17 506	1 845	145	630	1 070	1 940
63	10 - 11	29 008	18 617	9 404	987	97	314	576	1 074
64	11 - 12	5 267	3 644	1 400	223	23	86	114	259
65	12 - 13	1 716	1 206	375	135	14	55	66	143
66	13 - 14	689	474	171	44	4	15	25	49
	darunter (Zeile 49) Nichtschulkinder								
67	0 - 3	313 747	42 349	90 998	180 400	8 838	50 462	121 100	181 833
68	3 - 7	1 142 053	137 238	434 587	570 228	33 293	149 184	387 751	562 403
	Schulkinder								
69	5 - 11	233 872	141 372	83 561	8 939	722	3 171	5 046	9 356
70	11 - 14	7 672	5 324	1 946	402	41	156	205	451
	darunter (Zeile 49) mit Migrationshintergrund und zwar:								
71	ausländische Herkunft mindestens eines Elternteils	454 848	76 820	185 987	192 041	11 349	54 505	126 187	189 596
72	in der Familie wird vorrangig nicht Deutsch gesprochen	314 828	51 623	134 358	128 847	7 082	34 982	86 783	126 894

1 Nach § 35a SGB VIII; bei Frühförderung unter Umständen i. V. m. SGB XII (gem. § 10 Abs. 4 Satz 3 SGB VIII).
2 Einschließlich Kinder, die eine vorschulische Einrichtung besuchen.
3 Kinder mit der Signierung des Geschlechts "ohne Angabe (nach §22 Absatz 3 PStG)" werden dem weiblichen Geschlecht zugeordnet.

Deutschland

Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen am 01.03.2017

21 Kinder nach persönlichen Merkmalen, Betreuungszeit in Stunden, Mittagsbetreuung und Eingliederungshilfe sowie nach Trägergruppen

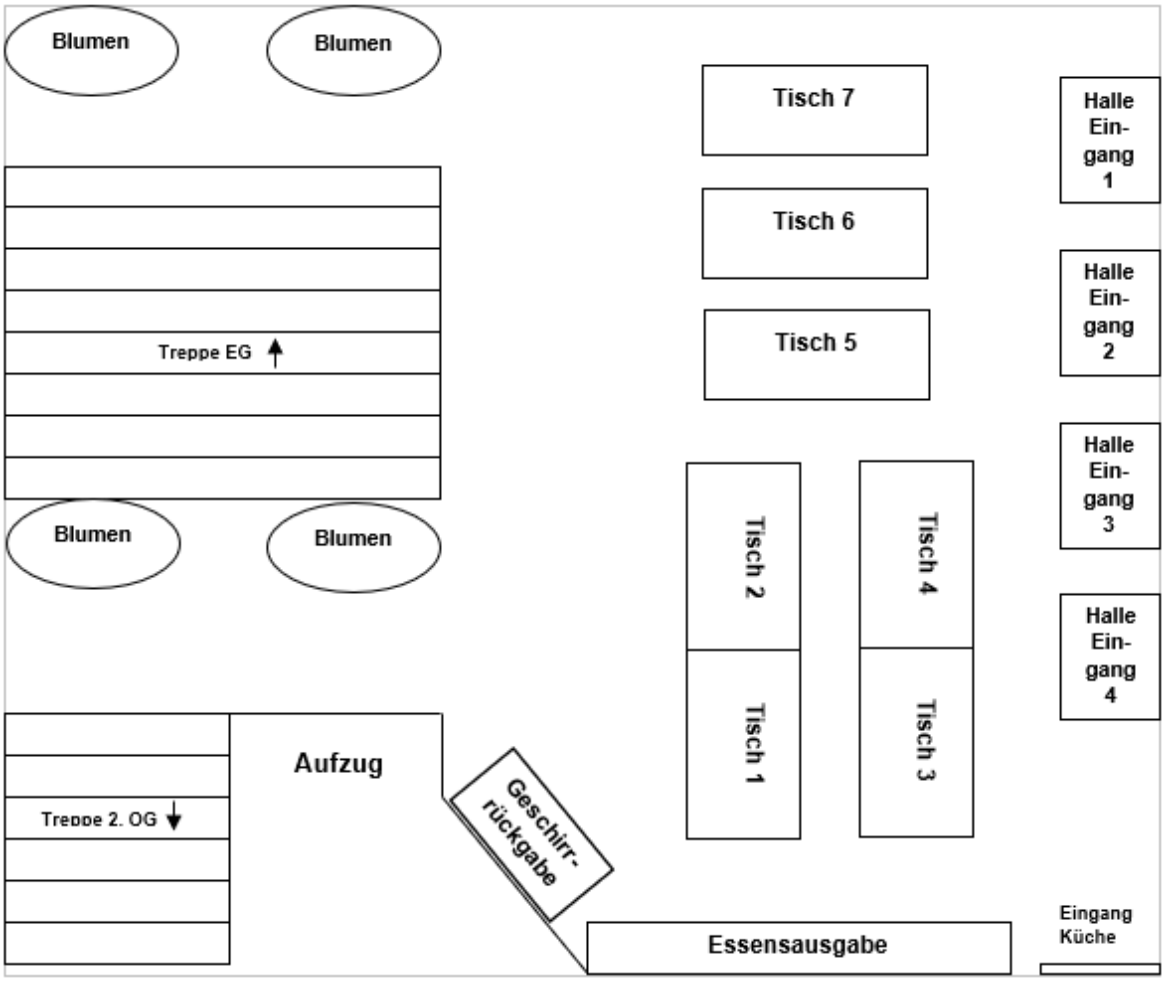
21.1 Insgesamt

Durchschnittlich vereinbarte Betreuungszeit in Stunden		Betreuung wird über Mittag unterbrochen	Mit Mittagsverpflegung	Kind erhält in der Tageseinrichtung Eingliederungshilfe nach SGB XII/SGB VIII wegen				Lfd. Nr.
					und zwar			
pro Woche	pro Betreuungstag			mindestens einer Behinderung	körperlicher Behinderung	geistiger Behinderung	drohender oder seelischer Behinderung [1]	
35,8	7,2	168 246	2 562 820	82 782	24 189	27 047	44 021	1
37,8	7,7	112	10 332	23	12	10	8	2
38,8	7,9	1 358	195 045	683	395	248	199	3
37,7	7,7	14 397	328 054	2 803	1 476	1 062	952	4
37,0	7,4	41 990	443 146	9 854	3 587	3 428	4 661	5
37,3	7,5	44 462	475 093	19 242	5 684	6 227	10 381	6
37,8	7,6	44 469	481 149	25 081	6 618	7 781	14 221	7
38,1	7,6	21 209	251 972	18 467	4 705	5 808	10 471	8
36,7	7,4	249	3 934	1 530	485	679	716	9
32,0	6,4	-	451	17	3	5	11	10
24,9	5,1	-	42 055	258	69	80	132	11
25,2	5,1	-	96 992	1 015	246	309	520	12
24,7	5,0	-	93 428	1 103	271	354	536	13
24,4	5,0	-	82 365	971	228	316	496	14
24,4	5,0	-	45 622	799	185	297	385	15
23,7	4,9	-	8 849	471	113	206	186	16
23,4	4,9	-	3 047	277	72	140	82	17
23,8	5,0	-	1 286	188	40	97	64	18
38,1	7,7	15 867	533 431	3 509	1 883	1 320	1 159	19
37,5	7,5	152 130	1 651 360	72 644	20 594	23 244	39 734	20
24,7	5,0	-	360 913	4 163	1 002	1 361	2 080	21
23,6	4,9	-	13 182	936	225	443	332	22
35,8	7,2	60 535	674 229	26 184	7 104	8 388	14 559	23
35,8	7,2	46 099	460 910	19 690	5 192	6 228	11 117	24
35,8	7,2	86 227	1 319 464	55 081	14 884	17 624	30 361	25
37,8	7,7	53	5 280	11	7	7	2	26
38,8	7,9	724	100 348	390	214	142	124	27
37,7	7,7	7 343	168 075	1 661	848	614	594	28
37,1	7,4	21 392	227 044	6 219	2 059	2 160	3 070	29
37,3	7,5	22 643	243 774	12 882	3 538	4 114	7 142	30
37,8	7,6	22 781	247 309	17 059	4 170	5 196	9 987	31
38,1	7,6	11 135	133 778	12 524	2 976	3 824	7 318	32
36,7	7,4	156	2 405	993	299	427	473	33
31,9	6,4	-	226	9	1	3	6	34
24,9	5,1	-	20 322	173	38	53	97	35
25,2	5,1	-	49 356	683	158	194	371	36
24,7	5,0	-	47 991	714	168	219	363	37
24,4	5,0	-	42 157	640	146	198	340	38
24,4	5,0	-	24 052	521	115	194	259	39
23,8	4,9	-	4 889	313	75	138	123	40
23,1	4,8	-	1 716	175	52	83	51	41
23,7	5,0	-	742	114	20	58	41	42
38,1	7,7	8 120	273 703	2 062	1 069	763	720	43
37,5	7,5	77 951	851 905	48 684	12 743	15 294	27 517	44
24,8	5,1	-	184 104	2 740	626	861	1 436	45
23,6	4,9	-	7 347	602	147	279	215	46
35,8	7,2	30 936	349 391	18 002	4 497	5 712	10 279	47
35,9	7,2	23 641	239 609	13 567	3 297	4 258	7 845	48
35,8	7,2	82 019	1 243 356	27 701	9 305	9 423	13 660	49
37,8	7,7	59	5 052	12	5	3	6	50
38,8	7,9	634	94 697	293	181	106	75	51
37,7	7,7	7 054	159 979	1 142	628	448	358	52
37,0	7,4	20 598	216 102	3 635	1 528	1 268	1 591	53
37,3	7,5	21 819	231 319	6 360	2 146	2 113	3 239	54
37,8	7,6	21 688	233 840	8 022	2 448	2 585	4 234	55
38,1	7,6	10 074	118 194	5 943	1 729	1 984	3 153	56
36,7	7,3	93	1 529	537	186	252	243	57
32,0	6,4	-	225	8	2	2	5	58
24,9	5,1	-	21 733	85	31	27	35	59
25,1	5,1	-	47 636	332	88	115	149	60
24,6	5,0	-	45 437	389	103	135	173	61
24,3	5,0	-	40 208	331	82	118	156	62
24,4	5,0	-	21 570	278	70	103	126	63
23,6	4,9	-	3 960	158	38	68	63	64
23,8	5,0	-	1 331	102	20	57	31	65
24,0	5,0	-	544	74	20	39	23	66
38,1	7,7	7 747	259 728	1 447	814	557	439	67
37,5	7,5	74 179	799 455	23 960	7 851	7 950	12 217	68
24,7	5,0	-	176 809	1 423	376	500	644	69
23,6	4,9	-	5 835	334	78	164	117	70
35,8	7,2	29 599	324 838	8 182	2 607	2 676	4 280	71
35,8	7,2	22 458	221 301	6 123	1 895	1 970	3 272	72

Quelle: Statistisches Bundesamt 2017, 56f

Anhang 2

Skizze des Foyers der Stadthalle



Quelle: eigene Darstellung

Anhang 3

Exemplarischer Regelkatalog für das Mittagessen

Essen und ein angemessenes Benehmen bei Tisch sein. Zur Erzielung eines geregelten Ablaufs mit einer ruhigen Essensatmosphäre sind folgende Regeln empfehlenswert:

- Wir waschen uns vor dem Essen die Hände.
- Wir drängeln nicht an der Essensausgabe.
- Wir fangen erst mit dem Essen an, wenn alle da sind.
- Wir sind nett zu unseren Tischnachbarn.
- Wir essen in Ruhe und veranstalten kein Wettessen.
- Wir bleiben am Tisch sitzen, bis alle fertig sind.
- Wir tragen unser schmutziges Geschirr und Besteck selbst zurück an die Abgabestelle.
- Wir wischen nach dem Essen unseren Tisch ab.

Ein achtsamer Umgang mit dem Essen wird durch die anschließenden Regeln erreicht:

- Wir nehmen uns nur so viel auf den Teller, wie wir sicher essen können.
- Wir probieren das Essen und meckern nicht schon vorher.
- Wir gehen achtsam und wertschätzend mit dem Essen um.
- Wir spielen nicht mit dem Essen.
- Wir essen unsere Teller leer.

Für ein angemessenes Benehmen bei Tisch sind folgende Regeln einzuhalten:

- Wir essen mit Messer und Gabel.
- Wir drehen uns vom Tisch weg, wenn wir husten oder niesen müssen.
- Wir schlürfen und schmatzen nicht.
- Wir reden erst, wenn der Mund leer ist.
- Wir nehmen unsere Mützen beim Essen ab.

Der Speiseraum ist ein wichtiger sozialer Treffpunkt für die Schülerinnen und Schüler. Daher sollen gemeinsame Gespräche erlaubt und auch durchaus erwünscht sein. Jedoch darf eine gewisse Lautstärke nicht überschritten werden, da die ruhige Atmosphäre während des Essens sonst verloren ginge und es zu Störungen käme. Nachstehende Regeln können den Schülerinnen und Schülern als Orientierungshilfe dienen:

- Wir unterhalten uns in Tischlautstärke.
- Wir sprechen und verhalten uns höflich.
- Wir führen unsere Gespräche innerhalb der Tischgruppe.
- Wir lassen uns ausreden.
- Wenn wir etwas fragen möchten, melden wir uns.

Quelle: Eissing et.al. 2011, 85f