

Mannhardt, Sonja M.

Du sollst, du musst, du darfst nicht: Agonie des Essens und des "guten Geschmacks"

Haushalt in Bildung & Forschung 3 (2014) 4, S. 40-56



Quellenangabe/ Reference:

Mannhardt, Sonja M.: Du sollst, du musst, du darfst nicht: Agonie des Essens und des "guten Geschmacks" - In: Haushalt in Bildung & Forschung 3 (2014) 4, S. 40-56 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-204336 - DOI: 10.25656/01:20433

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-204336>

<https://doi.org/10.25656/01:20433>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://www.budrich.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

3. Jahrgang
Heft 4
2014

Gesundheit ♦ Umwelt ♦ Zusammenleben ♦ Verbraucherfragen ♦ Schule ♦ Beruf

Bildung & Haushalt in Forschung



*Du sollst! Du darfst! Ich muss?
Zur Moralisierung von
Ernährung und Gesundheit*

ISSN 2193-8806



Verlag Barbara Budrich

<i>Ursula Buchner</i> Editorial.....	2
<i>Ute Bender & Anke Hertrampf</i> Fachbezogene moralische Überzeugungen von Lehrpersonen in der Ernährungs- und Verbraucherbildung (EVB).....	3
<i>Claudia Suter & Dominique Högger</i> Ernährungsbildung – was sollen, dürfen und müssen Lehrerinnen und Lehrer?....	16
<i>Heidrun Forstmaier</i> „Fit und gesund durch den Tag“ – Wie kann das bei der Auswahl und Zubereitung von Lebensmitteln aussehen?.....	28
<i>Sonja Mannhardt</i> Du sollst, du musst, du darfst nicht: Agonie des Essens und des „guten Geschmacks“.....	40
<i>Thomas Mohrs</i> Essen – Identität – Verantwortung. Konsumethische Reflexionen.....	57
<i>Georg Raacke</i> „Wer früher stirbt, ist selbst schuld!“ – Ein kritischer Blick auf das aktuelle Gesundheitsregime.....	69
<i>Gabriela Leitner</i> Erfolg M/m/acht Gesundheit.....	81
<i>Werner Brandl</i> Und die Moral von der Geschichte? – Über die Moralisierung der Moral.....	94
Einladung zur 3. D-A-CH-Fachtagung 2015 „Wa(h)re Gesundheit“.....	104

Sonja M. Mannhardt

Du sollst, du musst, du darfst nicht: Agonie des Essens und des „guten Geschmacks“

So manchem ist der Appetit auf gesunde Ernährung vergangen, vielen liegt *du sollst, du musst, du darfst* nicht schwer im Magen und nicht wenige können die vielen Informationen nicht mehr verdauen. Zwischen den Welten Medizin, Pädagogik, Psychologie, Philosophie und Theologie wollen wir uns auf die Suche nach dem machen, was in der Ernährungsbildung wieder dringend benötigt wird: Essen, denn Essen ist mehr als sich ernähren.

Schlüsselwörter: Essen, Ernährung, guter Geschmack, normative Fachdidaktik, Ethik

1 Essen und sich ernähren

Die meisten Tiere ernähren sich ohne großes Zutun instinktiv so, wie es ihrem Bedarf gemäß ist. Menschen ernähren sich hingegen nicht instinktiv, sie essen. Und dieses Essen ist mehr als das, was gegessen werden soll, um die Bedarfe des Körpers zu decken. Nicht von ungefähr sprechen wir von Speis und Trank, von Mahlzeit, von Gericht, von Kochen und davon, dass Essen Leib und Seele zusammenhält. Wir werden zum Essen eingeladen, nicht um uns zu ernähren. Der Mensch widmet dem Essen viele Jahre seines Lebens, mehrmals täglich, in seiner je eigenen, individuellen Weise. Zu Recht verdient dieses Stück Lebenszeit unsere volle Aufmerksamkeit, denn Essen ist menschlich (Thimm, 2003). Umso erstaunlicher, dass mittlerweile das Konstrukt der gesunden Ernährung mehr Beachtung erfährt, als das Phänomen Essen.

1.1 Essen

Essen ist ein universelles Wort. Es umfasst die Tätigkeit des Einverleibens von Nahrung, die Sache selbst (die Lebensmittel, Speisen, Mahlzeiten), als auch alle verborgenen Aspekte, die Essen zu dem machen, was es ist: Etwas, das nur Menschen tun. Fragen wir die Menschen, woran sie denken, wenn sie an Essen denken, dann vergegenwärtigen sie unmittelbar eine Geschichte aus ihrem Leben, etwas Erlebtes, etwas Erinnerteres. Da dieses Essen nicht nur ein essen, also eine Tätigkeit ist, sondern ein hochkomplexes Phänomen, gelingt es befragten Menschen nicht, sich auf wenige Sätze zu beschränken, um zu beschreiben was sie erinnern, wenn sie an Essen denken. Befragt man Sie hingegen nach den damit einhergehenden Stimmungen und Gefühlen, wählen sie Begriffe wie *guter Geschmack, Gemeinschaft, Heimat, gute*

Stimmung, Freude, Appetit, Farbe, Genuss, Wohlsein, Zeit haben, Lust, Liebe, Gemeinschaft.

Diese Assoziationen sind keineswegs verwunderlich. Schon beim Stillakt, als erste Begegnung des Menschen mit Essen, offenbart sich das ganzheitliche Phänomen als körperliches, soziales, emotionales und geistiges Ereignis. Ein Ereignis, das, wenn es gelingt, ein Wohlbefinden bei Nährendem und Genährtem gleichermaßen auslöst und in seiner Fülle kaum in wenige Worte zu fassen ist.

Das Kunstwerk von Jans „Allegorie des Geschmacks“, das „Austernfrühstück“ von Jean Francois de Troy oder Joachim Bueckelaers „Küchenstück“ zeigen dem Betrachter Essen stets als lebendiges, geschäftiges, besorgendes, sinnliches Treiben. Essen in der Kunst zeigt die pralle Fülle der Kultur des Essens. „Das Schlaraffenland“ von Pieter Bruegel der Ältere zeichnet ein anderes Bild. Menschen mit prallen Leibern liegen leblos, regungslos am Boden und starren gen Himmel. Das Lebendige, Geschäftige, Umtriebige, das Soziale, das Mitsein, die Kulinaristik und die Esskultur sind verschwunden. Essen ist jedoch von Anbeginn der Menschheit einerseits Kultur prägend und andererseits von der Kultur beeinflusst und geprägt (vgl. König, 2006).

Kochen, besagt ein schwedisches Sprichwort, heißt „Geschichten erzählen, skandinavisch kochen heißt Vergangenes wiedererwecken“ (Moulin, 2002, S.9). Ohne Geschichten und Esskultur, ohne Kulinaristik, ohne Stimmungen und Gefühle, ohne Kochen und Nahrungsmittelzubereitung fehlt dem Essen der Halt, der Bezug, das, was Essen zum Essen macht: der Mensch. Und ohne Mensch fehlt dem Essen die Kultur, die Geschichten, das was Essen erst zum Essen macht: zum menschlich-sozialen (und emotionalen) Totalphänomen (Wierlacher, 1993, S. 2).

1.2 Gesunde Ernährung

Essen wird langsam und schleichend von einem gewichtigeren Wort abgelöst: Ernährung oder dessen Steigerung, der gesunden Ernährung. Nie gab es mehr Ernährungsberater, nie mehr Ernährungsinformation, Ernährungspyramiden, Konsumationsmöglichkeiten, Kochbücher, Kochsendungen und doch scheint sowohl der Begriff Ernährung, als auch das Wort gesund alles andere als Konsens zu sein.

Auf Lucas Cranachs Bild „Der Jungbrunnen“ sieht der Betrachter das, was die moderne Medizin antreibt: Auf der einen Seite gehen die Kranken und Alten in den Brunnen hinein, auf der anderen Seite kommen sie jung, gesund und vital heraus. Und genau in diesem Spannungsfeld findet die normativ-moralisch verankerte Auseinandersetzung mit der „gesunden Ernährung“ statt.

Fragen wir Menschen nach Assoziationen zum Wort Ernährung (siehe auch Westenhöfer, 1990; Pudiel & Westenhöfer, 1998, S. 31), so fallen sehr schnell Begriffe wie: „gesund-ungesund“, „Vitamine“, „ausgewogen“, „zu viel Fett“, „zu viel Zucker“, „Verbot“, „schlechtes Gewissen“, „Eiweiß, Fett, Kohlenhydrate“, „Du musst“. Während beim Essen sofort Geschichten ins Gedächtnis kommen, ist das,

Essen ist mehr als sich ernähren

was den Menschen zu Ernährung einfällt eher auditiv. Eine Stimme, die sagt Du sollst, du musst, du darfst nicht, gepaart mit einer Art Last und dem Gefühl von Unwohlsein, Unbehagen und dem Empfinden, dem Regelwerk der gesunden Ernährung nicht genügen zu können. Spätestens beim Wort schlechtes Gewissen kommt etwas Zentrales zum Vorschein: Menschen essen noch immer nicht, was sie sollen, sondern was sie wollen. Sämtliche Versuche die Menschen durch Aufklärung und Information „zur Vernunft“ zu bringen sind ganz offensichtlich gescheitert. Selbst die DGE räumt ein, dass Appelle der Ernährungswissenschaften für eine richtige Ernährung, von Verbrauchern nur wenig oder gar nicht registriert werden, weil tiefverwurzelte Gewohnheiten dem entgegenstehen (DGE, 1976, S. 396). Müssten nicht alle Menschen bereits gesund, schlank, vital sein, wenn Essen und sich ernähren dasselbe wären? „Bitte erzählen Sie mir nichts von gesunder Ernährung, daran liegt es nicht, dass es nicht klappt“, ist ein Satz, den die Autorin in Kleinkindgruppen, Kindergärten, Schulen, in sozialen Einrichtungen, Gemeindeprojekten und in der Gesundheitspraxis ungezählte Male vernimmt. Nie waren Menschen aufgeklärter und hilfloser zugleich.

1.3 Du sollst, du musst, du darfst nicht

Beispiel 1

Gesunde Ernährung als moralische Pflichterfüllung sich selbst gegenüber? Oder „Vorbeugung avanciert mittlerweile zur moralischen Pflicht, deren Unabweisbarkeit gerade darauf beruht, dass sie nicht an hehre Ideale, sondern an das Eigeninteresse appelliert“ (vgl. Bröckling, 2008).

Der kleine Tobias (8 Jahre alt) sitzt bei der Autorin in der Beratungspraxis. Die anfänglich entspannte, zugewandte Stimmung und das vertrauensvolle Miteinander kippen, als die Ernährungspyramide hervorgeholt wird. „Die kenne ich schon! Im Kindergarten kam eine Frau, die uns erklärte, was wir essen dürfen und was nicht gut ist und in der Schule hatten wir die Pyramide auch. Ich weiß genau, was gesund ist und was nicht! Mama sagt mir ja auch die ganze Zeit, was ich essen soll, damit ich gesund bleibe.“

Beispiel 2

Ernährungstheorie ist wichtiger als das menschliche Totalphänomen Essen? Oder „Es mag ja in der Theorie richtig sein, taugt aber nicht für die Praxis“ (vgl. Brandl 2012, S. 3).

In einer Fachkräftefortbildung, in der es um Fachdidaktik im Bereich Ernährung ging, wurde bewusst auf eigenes Erleben im Miteinander gesetzt. Das Mahl, das Essen, sollte im Zentrum stehen, Ernährungstheorie in den Hintergrund rücken. Kommentare wie folgender führten dazu, dass das Projekt nicht weiterverfolgt wurde: „Das ist ja alles schön und gut, aber wir werden nicht dafür bezahlt mit unseren Schülern Essen zuzubereiten, am Tisch zu sitzen und gemeinsam zu essen. Für so

etwas Banales haben wir weder Zeit, noch sehen wir das als unsere Aufgabe an. Und selbst wenn wir so etwas als sinnvoll erachten würden, muss den Menschen doch trotzdem Jemand sagen, was sie tun sollen, was gut für sie ist und was nicht. Das ist unsere Aufgabe.

Beispiel 3

Ernährungserziehung ist wichtiger als das Wohl des Menschen? Oder „Sie brauchen Kinder nicht zu erziehen, sie machen einem sowieso alles nach“ (Karl Valentin).

Der demütige, eigene Lernweg der Autorin begann 1990, als sie mit einem einzigen Satz begriff, dass sie mit Ihrer Auffassung von Ernährungsbildung und Beratung vollkommen gescheitert ist. Der Satz von Sarah, einer ihrer ersten Klientinnen war: „Das was Du mir gesagt hast, kann ich nicht, mach ich nicht, will ich nicht. Ich komme nicht mehr. Du bist blöd! Und die Mama ist auch blöd. Sie hat mir die ganze Zeit gesagt: ‚Du weißt doch, was Frau Mannhardt gesagt hat.‘ Dabei isst Mama selbst heimlich Schokolade und Papa nascht Chips. Ich darf nicht und die Anderen dürfen?

2 Gesundheit, Prävention, Bildung und Moral

Beim Projekt „Essen ist mehr als sich ernähren“, sitzen Langzeitarbeitslose beim gemeinsamen Mahl und genießen die selbst zubereiteten Gerichte. Die Zeit scheint endlos, man könnte eine Stecknadel fallen hören, so andächtig sitzen zwölf Menschen um den liebevoll gedeckten Tisch. Ein Mann hat Tränen in den Augen. Darauf angesprochen sagt er:

Wissen Sie, ich dachte da kommt schon wieder eine, die mir erzählen will, was für mich gut ist. Ich habe bei Leibe andere Sorgen, als mich um meine Gesundheit zu sorgen. Ich war sehr skeptisch und wollte gar nicht kommen. Jetzt sitzen wir hier an dieser wunderbaren Tafel und essen miteinander. Ich kann mich nicht erinnern, so etwas Schönes erlebt zu haben. So sollte es jeden Tag sein, dann wäre das Leben besser zu ertragen.

2.1 Gesundheit und Prävention

Die Griechen hielten Gesundheit noch für ein Geheimnis. In der Theologie wurde das Leid als Teil der *conditio humana* und das Streben nach völliger Leidfreiheit als menschenunwürdige Vision betrachtet (Unschuld, 2009). Nietzsche bezeichnete sie noch „als dasjenige Maß an Krankheit, das es mir noch erlaubt, meinen wesentlichen Beschäftigungen nachzugehen“ (Kingreen & Laux, 2008, S. 7). Doch spätestens seit die WHO im Jahre 1946 Gesundheit als „state of complete physical, mental and social well-being and not merely the absence of disease or infirmity“ definierte und damit keiner mehr mit Sicherheit als gesund bezeichnet werden konnte, war Gesund-

Essen ist mehr als sich ernähren

heit keine Privatangelegenheit des Einzelnen mehr, sondern zum allgemeinen Gut erklärt worden.

Zu keiner Zeit in der Geschichte des Abendlandes und des Morgenlandes, sah irgendjemand in einem so zerbrechlichen Zustand, wie der Gesundheit der Güter höchstes an. (Lütz, 2002, S.14). Wir können ihr Raum geben, sie beobachten, ehren und den Göttern für sie danken. Macht über die Gesundheit aber hat niemand, auch nicht die Medizin. Sie ist weder feststellbar, wie eine Krankheit, noch herstellbar. Gerade wenn man der Gesundheit zu nahe tritt, entweicht sie ins Unwägbare. (Lütz, 2002, S. 21).

Einige Autoren fordern bereits ein Recht auf ungesundes Verhalten und bezeichnen die aktuelle Gesundheitsförderung als „soziale Utopie“ (vgl. Klotter, 2009). Der Ruf nach einer anderen Gesundheitsförderung wird laut. Es werden eine Fülle an Ideen für mehr Effektivität von Maßnahmen präsentiert, ohne jedoch die Utopie Gesundheit aufgeben zu können. Gesundheit ist zur neuen Weltreligion geworden (Lütz, 2002, S. 21).

Praevenire bedeutet zuvorkommen. Bevor ein bestimmtes Ereignis eintritt, wird etwas unternommen, um dessen Eintreten zu verhindern, oder dessen Folgen abzumildern. Man geht also davon aus, dass Zukunft prognostizierbar ist, dass sich etwas ohne Intervention verschlimmert, dass frühzeitige Interventionen eine größtmögliche Risikominimierung versprechen und sich durch präventive Maßnahmen effektiv konzeptualisieren lassen. Nur: Ist das so? Bröcklings Thesen zur Prävention regen zum Nachdenken an: (1) Prävention will nichts schaffen, sie will verhindern. (2) Prävention versucht die Kontingenz der Zukunft zu bändigen. (3) Prävention bezieht sich auf Risiken. (4) Prävention ist ein unabschließbares Produkt. (5) Prävention bedarf eines Willens zum Wissen. (6) Prävention „normalisiert“. (7) Prävention totalisiert und individualisiert. (8) Prävention ist ein Handeln in Machtrelationen. (9) Prävention ist gekoppelt an Kosten-Nutzen-Kalküle, wonach der Mensch automatisch zum „Selbstverbesserungs-Subjekt“ erklärt wird, das aus Eigeninteresse die Pflicht hat, sich um seine Gesundheit zu kümmern und vorbeugend zu handeln. Da Gesundheit aber nicht messbar ist und sich auf alle Lebensbereiche erstreckt, ist die universelle Schuldzuweisung in der Prävention so sehr verankert, dass in letzter Konsequenz alles was geschieht stets als Ergebnis unzureichender Sorge um sich selbst angesehen werden kann. Es entstehen Täter ohne Tat. (vgl. Bröckling, 2008).

„Einerseits wird dem Menschen die gesamte Last seiner als selbstverschuldet angesehenen Zivilisationskrankheiten auferlegt, andererseits wird der Mensch als passives Wesen gesehen, das äußeren krankmachenden Faktoren hilflos ausgeliefert ist“ (Gölz, 1997, S. 46). Sowohl von der Seite der Prävention, als auch von der Seite der Therapie wird der Mensch nicht in die Selbstverantwortung für sein eigenes Leben entlassen, weil letztendlich Bestrebungen nach dem höchsten Gut, diesen je einzelnen Menschen gar nicht betrachten, sondern die allgemeine Gesundheit.

2.2 Ernährungserziehung und Ernährungsbildung

Am Ende des Ernährungsprojektes, ‚Wir laden uns Gäste ein‘ (Mannhardt, 2004), kommt einer der 9-jährigen Schüler auf der Schlussveranstaltung auf die Autorin zu und fragt: ‚War das, was wir in dieser Woche selber gemacht haben mit dem Planen, Einkaufen, dem Chef in der Küche sein, dem Kochen und essen; war das auch lernen?‘ Als die Leiterin des Projektes bejaht, strahlt der Junge über das ganze Gesicht und sagt: ‚Dann finde ich Lernen richtig klasse‘. (Klienten-Zitat, 2003)

Während Ernährungserziehung überwiegend als normativ bestimmte Vermittlung von Faktenwissen und Verhaltensregeln verstanden wird, ist sie nicht gleichzusetzen mit Ernährungsbildung. Diese dient der ‚Befähigung zu einer eigenständigen und eigenverantwortlichen Lebensführung in sozialer und kultureller Eingebundenheit und Verantwortung‘, sagt die D-A-CH-Arbeitsgruppe Ernährungs- und Verbraucherbildung (2010). Sie ist stets Esskulturbildung und beinhaltet auch ästhetische und kulinarische Bildungselemente. Im weitesten Sinne ist Ernährungsbildung ein Teil der Kultur des Zusammenlebens, ein lebenslanger, biographischer Prozess interaktiver Auseinandersetzung mit dem was wir Essen und Leben nennen. Ernährungsbildung ist damit sowohl soziokulturell, als auch psychoemotional verankert und wird innerfamiliär, sozial, institutionell und gesellschaftlich beeinflusst (Mannhardt, 2012).

Bildung darf sich nicht auf die Vermittlung von Wissen und Kompetenz beschränken, sondern muss auch die Fähigkeit zur individuellen Selbstreflexion und Kritik entwickeln helfen um Antworten auf folgende Fragen zu finden: Wer bin ich? Was will ich von mir, von den anderen, vom Leben? (Lenzen, 2014, S. 49)

2.3 *Diaita*, Ernährung, Erziehung, Ethos, Moral & Wohnen

Galen unterschied zwischen nicht beeinflussbaren Bedingungen des Menschen, *res naturales*, und *res non naturales*, die zentral für seine Gesundheit und beeinflussbar sind: Licht und Luft, Speis und Trank (*cibus et potus*), Arbeit und Ruhe, Schlafen und Wachen, Ausscheidungen, Absonderungen und die Leidenschaften. Sie standen im Mittelpunkt der antiken Medizin und mit ihnen die gesamte Lebensführung (*δίαίτα*) des Menschen (Maio, 2012, S. 91).

Bei Pindar und Aischylos finden wir die ersten Belege für das Wort *diaita* (gr. *δίαίτα*). Grundsätzlich lassen sich zwei Bedeutungsbereiche unterscheiden: (1) Lebensweise, Lebensunterhalt, Diätetik, Aufenthaltsort, Wohnzimmer, (2) Entscheidung, Schiedsspruch, Schiedsgericht. Bei Herodot wird *diaita* als Aufenthaltsort und Lebensraum beschrieben (Wöhrle, 1990, S. 31-32). *Diaita* ist damit die allumfassende Art zu leben, eine ganze Lebenskunst, die sowohl die Art, die Gruppe Mensch, als auch das Individuum umfasst (Wöhrle, 1990, S. 250).

In der *Paideia* von Jaeger findet sich folgender Satz: ‚Die Wörter für Erziehung und Ernährung (gr. *τροφή*), die ursprünglich in ihrer Bedeutung fast identisch waren,

Essen ist mehr als sich ernähren

bleiben immer verschwistert“ (Jaeger, 1954, S. 303). Trophé steht für Ernährung, Kost, Lebensmittel, als auch für Aufzucht, Erziehung und Lebensweise. Trophé heißt zugleich Amme und Aufzucht des Kindes. Das Verb trophein steht sowohl für die Tätigkeit des Nährens als auch der Erziehung (Seichter, 2012, S. 42).

Diese Textstellen verdeutlichen, dass wir es heute mit Begriffen zu tun haben, die nur noch rudimentär wiedergeben, was sie einstmals bedeuteten. Von Diäta blieb lediglich die Diät als solche übrig, von Trophé nur die Ernährung als Lebensmittelauswahl. Persönliche Beziehungen und Bindungen (zur Amme, zum Nährenden, zum Erzieher) sind gänzlich aus der Semantik verschwunden. Der Mensch mit seinem je eigenen, persönlichen Essen und privatem Wohlsein (*salus privata*) geriet im Laufe der Jahrhunderte, zugunsten einer unpersönlichen Vermassung (*salus publica*) (vgl. Schipperges, 1993) und dürftigen Betrachtung von Ernährung, immer mehr aus dem Blick.

Bei der Ernährung tauchen sofort zwei Probleme auf: Was darf ich essen und was darf ich nicht essen? Und da beginnt das Gute und das Böse. Dort beginnt im allerkleinsten Kern die Unterscheidung zwischen Gut und Böse. Das beginnt, glaube ich beim Essen. (Beuys, zitiert nach Stubelt, 2003, S. 220)

Alle Imperative werden durch ein Sollen ausgedrückt und zeigen dadurch das Verhältnis eines objektiven Gesetzes der Vernunft zu einem Willen an, der seiner subjektiven Beschaffenheit nach dadurch nicht notwendig bestimmt wird (eine Nötigung). (Kant)

Auch beim Moralbegriff weicht der Einzelne der Masse und wird zum Vernunftwesen erklärt. Nietzsche sah in ihr hingegen die Abwendung vom Leben selbst, indem sie einer scheinbar wichtigeren Überwelt, einem intelligiblen Kosmos einen Vorrang einräume. Er sah die Moral als Versuch an, dem formlos Dionysischen zu entfliehen, indem diesem Sicherheit und Ordnung entgegengesetzt wird, der aber letztendlich im passiven Nihilismus mündet. (Nietzsche, 1887; Bachmann, 2011). „Die Moral versteht sich seit alters her auf jede Teufelei der Überredungskunst. Es gibt keinen Redner, auch heute noch, der sich nicht um ihre Hülfe angiebt“ (Nietzsche, KSA, S.12). Freud rückte die Verbote von bestimmten Speisen sogar in den Bereich der Paranoia und Nahrungstabus zu den Zwangsneurosen (Moulin, 1996, S. 9).

Wozu widmen sich Menschen, die gesund sind und keine krankheitsbedingte Diät benötigen, so sehr ihrer Ernährung? Ist Ess-Moral als eine habituelle Sinnkonstruktion zu betrachten (Grauel, 2013)? Ist die protestantische Moral, in Anlehnung an Max Weber (2007) der Geist der Gesundheitsförderung und damit die logische Konsequenz der Leistungsgesellschaft (vgl. Zimmer, 2010)? Viel wird geschrieben über Regeln, Normen, Sitten, Moral (vgl. Barlösius, 2004), über Tugenden (vgl. Reidel, 2013 und Martenstein, 2012) und Werte in Bezug auf Konsum, Ernährung und in Bezug auf Du sollst, du musst, du darfst nicht. Doch was kann die Ernährungsbildung oder gar Fachdidaktik daraus ableiten? Wo ist der Ausweg aus der moralischen Du-sollst-Falle bei der der einzelne Mensch und sein je eigenes Essen so wenig Beachtung findet? Was bedeutet in diesem Zusammenhang das Wort Ethik?

Von Heraklit wird erzählt, dass Fremde ihn bei einem alltäglichen Backofen vanden, als er sich dort wärmte. Ein Denker bei einem reizlosen, alltäglichen Vorkommnis, wie man es zu Hause auch vorfindet? Enttäuscht wollen die Fremden weggehen, doch Heraklit bittet sie einzutreten, „da auch an einem solch alltäglichen Ort die Götter wohnen“ (vgl. Heidegger, 2000, S.46-48). In diesem Zusammenhang taucht geschichtlich erstmals das Wort Ethos (gr. ἦθος) auf. Ethos als Aufenthalt, als Ort des Wohnens. Was gibt es für eine passendere Geschichte, um zu beschreiben was Ethik im Unterschied zu Moral ist? Ethos als Wohnen, ein Ort am Backofen, wo der Mensch sitzt, sich aufhält, wo er is(s)t, mit anderen, als Mensch unter Menschen, ein Ort des Gewohnten, an dem der einzelne Mensch sich auskennt, an dem er zu Hause ist.

Diaita, Ethos, Trophé, Erziehung, unabhängig welches Wort wir wählen, das Verbindende ist stets das Wohnen, der Aufenthalt, die je eigene Lebensweise. Könnte das erklären, weshalb es keinen allgemeingültigen formalen Weg geben kann, das gesollte Gute oder das Sollen aus so einem privaten gewohnten Ort abzuleiten, weil dieser unmittelbar mit dem je eigenen Leben verknüpft ist? So jedenfalls sieht es die moderne Medizinethik. „Medizinethik lässt sich beschreiben als philosophisch-wissenschaftliche Reflexion auf den Grundlagen des guten Denkens und Handelns“, sagt Maio, Medizinethiker. Er fügt hinzu, „dass folglich genuin ethische Fragen nicht durch zweckrationales Denken beantwortet werden können, sondern nur beantwortet werden können, wenn der Gesichtspunkt des Allgemeinen und Abstrakten verlassen und der Blick auf die Einzigartigkeit und Unverwechselbarkeit des Einzelmenschen gerichtet wird“ (Maio, 2012, S. 8).

3 Denkanstöße für „den guten Geschmack“

Wenn wir verstehen wollen, worum es bei der nicht-normativ moralischen Ernährungsbildung gehen könnte, bei dem Essen als Totalphänomen des Menschen wieder ins Zentrum rückt, ist es notwendig aber keinesfalls hinreichend, ein paar Fragen in den Raum zu stellen, die zum Denken anregen sollen.

Um ein wohlschmeckendes Gericht aufzutischen, benötigt es einen Koch oder eine Köchin, die ihr Handwerk verstehen, sich voller Hingabe der Sache widmen, über ein fundiertes handwerkliches Können verfügen, Handwerkszeug zur Verfügung haben und es beherrschen. Es benötigt die Sache selbst und einen Zweck, für den es sich lohnt, sein Handwerk zu praktizieren. Ist Ernährungsbildung und -beratung nicht auch so ein Handwerk ohne dessen Beherrschung es an gutem Geschmack fehlt? Schon Pudel und Westenhöfer konnten diesen Aspekt als wesentlich sowohl beim Begriff Essen, als auch bei gesunder Ernährung ausmachen (vgl. Pudel, Westenhöfer, 1990).

3.1 Der Sache widmen. Sich dem Einzelnen und seinem Essen zuwenden.

Erkläre mir, und ich werde vergessen. Zeige es mir, und ich kann lernen. Lass es mich erleben, und ich werde es verstehen. (Konfuzius 551 v.Chr.)

Betrachten wir einen Koch oder eine Köchin bei ihrem Handwerk, so sehen wir, dass sie sich ganz ihrem Werk widmen. Übertragen wir dies auf unsere Arbeit, so ist das Werk, das Essen selbst. Kochen ist dann nicht dasselbe wie ein Kochbuch zu betrachten, ein Foto von einem Gericht oder einem Lebensmittel nicht dasselbe wie es anzufassen, zu riechen, zu schmecken, sich erlebend damit auseinanderzusetzen. Rezepte zu kennen ist etwas anderes, als zu kochen. Lebensmittelkarten richtig zuzuordnen etwas anderes als sie zu essen, die Regeln von Ernährungspyramiden zu verstehen heißt noch lange nicht, sie auch zu beherzigen. Genügt diese Fachdidaktik um zu sagen, der/die Klient/in, Schüler/in setzt sich mit der Sache [Essen und Essverhalten] auseinander? Botschaften zur „richtigen“ Lebensmittelauswahl (Du sollst, du musst, du darfst) genügen nicht, um sich dem Totalphänomen Essen und dem guten Geschmack zu nähern. Um der Sache auf den Grund zu gehen, sind nicht Appelle, sondern Fragen und individuelle Auseinandersetzungen notwendig: Wer isst mit? Was wird gewöhnlich gegessen? Wann, wo, wie lange dauern die Mahlzeiten? Wie viel wird gegessen und wozu esse ich? Wie ist die Atmosphäre beim Essen, die Gefühle dabei, was sind Vorlieben, Abneigungen, individuelle Gewohnheiten? Sich der Sache widmen, könnte folglich bedeuten, dass Lernende die Möglichkeit bekommen, sich mit sämtlichen Facetten ihres Essens ihrer Handlungen, ihres Geschmack auseinanderzusetzen. Je häufiger dies durch unmittelbares Erleben und Erfahren geschieht, je mehr könnten moralische Appelle in den Hintergrund rücken.

Auch die Wissenschaft spricht nur in Gleichnissen. Es geht vielmehr darum, dieses einseitige Verständnis von Aufklärung so zu relativieren, dass dem unmittelbar Erlebten wieder der ihm gebührende Freiraum zurückgewonnen werden kann. Wir Menschen haben die erstaunliche Gabe, uns mit dem nicht zerlegbaren Komplexen auseinander zu setzen. (Dürr, 2010, S.86)

Doch was bedeutet sich der Sache widmen für Lehrer/in, Berater/in, Arzt und Ärztin, also für diejenigen Fachkräfte, die sich den Menschen und ihrer gesunden Ernährung annehmen?

Warum schulde ich dem Arzt und dem Erzieher mehr als nur den Lohn? Weil der Arzt und der Erzieher uns zu Freunden werden und uns nicht durch die Dienstleistung verpflichten, die sie verkaufen, sondern durch ihr gütiges Wohlwollen wie einem Familienmitglied gegenüber. (Seneca zit. in Maio, 2012, S. 386)

Lenzen fordert in diesem Zusammenhang, dass am Ende einer Bildungszeit auf die Frage: „Hatten Sie bildende Begegnungen mit Lehrenden?“ jedem Lernenden zu wünschen sei, dass er antworte: „Jawohl, mit [Name] ist es zu humanen Auseinandersetzungen gekommen“ (Lenzen, 2014, S. 51). Diese Forderung nach intensiven

Lehr-Lernbeziehungen begegnet uns immer häufiger, sowohl in pädagogischer, als auch therapeutisch-beratenden Kontexten. Wir wissen heute, dass es keinen stärkeren Wirkfaktor gibt, der über das Resultat einer Begegnung entscheidet, als die Beziehung zwischen Menschen (Hattie, 2013; de Haan, 2014). Dies ist aber nur möglich, wenn Fachkräfte die Haltung einnehmen, den Menschen und sein je eigenes Essen ins Zentrum zu rücken. Die Kunst der Beziehung und Kommunikation ist dabei so immer auch Begleitung und Beistand, Zuwendung und Miteinander. Man kann sogar weitergehen und sagen, dass ohne diese Haltung Lernen und Verstehen dessen, was Essen für den je einzelnen Menschen bedeutet nicht möglich ist. Hierzu ein kleines Beispiel aus der Praxis. Wir unterhalten uns in der Klasse angeregt über Gemüse und Salat. Beim Wort Salat springt Sabine auf und sagt, sie esse jeden Tag Salat. Auf die Nachfrage, was sie denn genau jeden Tag für Salat esse antwortet sie: „Wurstsalat, Käsesalat, Rindfleischsalat, Nudelsalat, Kartoffelsalat.“ Wir können folglich davon ausgehen, dass ohne echten Dialog, ohne ein in Beziehung gehen mit dem Einzelnen, keine echte Verständigung stattfinden kann. Die Sache für die pädagogisch-beratenden Fachkräfte ist folglich der lernende Mensch und sein unmittelbares Erleben des Totalphänomens Essen. Dies ist nicht nur Beratungssituationen vorbehalten. Auch im klassischen Unterricht und mit den gängigen Ernährungsmodellen (Mannhardt, 2004) ist es möglich sich dem Einzelmenschen und seinem individuellen Essen zuzuwenden und dabei auf du darfst, du musst, du sollst zu verzichten

3.2 Das Handwerk. Pädagogik als bedingungslose Hilfe zur Selbsthilfe – Lehre als Lernen lassen

Hilf mir, es selbst zu tun. Zeige mir, wie es geht. Tu es nicht für mich. Ich kann und will es allein tun. Hab Geduld meine Wege zu begreifen. Sie sind vielleicht länger, vielleicht brauche ich mehr Zeit, weil ich mehrere Versuche machen will. Mute mir Fehler und Anstrengung zu, denn daraus kann ich lernen. (Montessori, 1994, S.26)

Bei einem Ernährungsprojekt kommt Patrick (8 Jahre) auf die Gastlehrerin zu und sagt: „Das was Du im Korb hast esse ich nicht. Hier ist Fruchtzucker drin und Gemüse mag ich nicht.“ Die Autorin sagt, dass in diesem Projekt jeder selbst entscheiden könne, was und wie viel er essen mag, er also keine Sorge haben müsse, dass ihm irgendwelche Vorschriften gemacht würden. Beim anschließenden Verteilen der praktischen Arbeiten bleibt Kohlrabi übrig. Viele der Kinder haben nur Dessertmesser zum Schneiden dabei. Patrick hat ein scharfes Messer und wird gefragt, ob er sein Messer abgeben, oder Kohlrabi schneiden möchte. Er entscheidet sich, es selbst zu tun. Am Ende, als sich alle Kinder am gemeinsamen Buffet bedienen, kommt Patrick zur Gastlehrerin und präsentiert ihr stolz seinen Teller. Er hat sich auch Kohlrabi genommen. Darauf angesprochen entgegnet Patrick: „Jetzt habe ich mich so abgemüht mit dem Kohlrabi. Jetzt will ich auch probieren, wie er schmeckt.“

Was hat Patrick zum Probieren bewegt? Eine Information? Ein Mehr an Wissen? Eine Einsicht? Die Vernunft? Die Methodik, Didaktik, inklusive Ernährungspyrami-

Essen ist mehr als sich ernähren

de? Ein du sollst? War es das In-Beziehung-Gehen mit dem Kohlrabi, das buchstäbliche Begreifen? War es die lebendige Erfahrung? Die Selbstbestimmung? Die gelassene Haltung der Gastlehrerin? Dazu meint der Physiker Dürr: „Die Schönheit eines Bildes, die Schönheit der Schöpfung wird zerstört, wenn ich versuche, sie zu zerlegen oder zu zergliedern, um sie zu erklären.“ (Dürr, 2012, S. 14). Maria Montessori sagt in diesem Zusammenhang:

Unser Material ...soll Helfer und Führer sein für die innere Arbeit des Kindes. Wir isolieren das Kind nicht vor der Welt, sondern geben ihm ein Rüstzeug, die ganze Welt und ihre Kultur zu erobern. Es ist wie ein Schlüssel zur Welt. Ohne Gegenstände kann sich das Kind nicht konzentrieren.

Die besten Methoden sind diejenigen, die ein Maximum an Interesse hervorrufen, die ihm die Möglichkeit geben, allein zu arbeiten, selbst seine Erfahrungen zu machen und die erlauben, die Studien mit dem praktischen Leben abzuwechseln.

Das innerste Problem der neuen Pädagogik besteht darin, jedem das zu geben, was seine Gegenwart jeweils verlangt. Er [der Lehrer] muss passiv werden, damit das Kind aktiv werden kann. (Montessori Schule Bamberg)

Und der Lernprozess selbst? Ist Hilfe zur Selbsthilfe denn nicht auch Vorgabe, Theorie? Soll alles dem Zufall überlassen werden? Aus der Praxis wissen wir, dass das, was effektiv gelernt wird, nicht zwingend dem entspricht, was durch Lernziele und Wissen vorgegeben wird. Nach einem interaktiven Unterricht in einer 3. Schulklasse zum Thema Ernährungsbildung, meldet sich am Ende der Stunde die kleine Sabine, um kundzutun was sie denn heute gelernt hat. „Du trägst dein Sommerkleid über einer Hose. Das sieht voll cool aus. Das mache ich morgen auch.“ Was gelernt wird, bestimmt Jeder selbst und kann nicht manipuliert werden. Für die Konkretion von Zusammenhängen ist es folglich unverzichtbar, dass Lehrende sich intensiv mit dem Thema Lernen auseinandersetzen. Nachfolgend einige Grundsätze des Individualpsychologen und Daseinsanalytikers Hans Josef Tymister, die Inhalt der Weiterbildung zum pädagogisch-tiefenpsychologischen Berater sind.

Tab. 1: Pädagogische Grundsätze als „Achtung vor dem Menschen, vor dem MITsein.“
(Quelle: Eigene Darstellung nach Tymister, 1996, 2001, 2002, 2013; Han, 2012; Dürr, 2012; Maio, 2012)

Pädagogische Grundsätze	Lehre ist lernen lassen
Lernen	<ul style="list-style-type: none"> • Lernen als Nachahmen von Vorbildern • Lernen als „Entdecken von Welt“ • Lernen als ein sich konzentriert „An die Sache verlieren“ • Lernen als Einüben (eingewöhnen) • Lernen als „Wiedererkennen“ dessen, was man schon kennt
Lehren	<ul style="list-style-type: none"> • Lehren heißt beim Verstehen des Ganzen behilflich sein ohne zu viel zu erklären.

	<ul style="list-style-type: none"> • Lehren heißt den Raum für Fantasie zu geben. <p>Fantasie bewohnt einen undefinierten Raum, einen halbdunklen Raum. Die Wahrnehmung kann sich allein in einem kontemplativen Raum der Ruhe abschließen. (Han, 2012, S. 46f)</p>
<p>„Unsichtbare Prinzipien“</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Prinzip Ermutigung (Keine Technik zur Zielerreichung, sondern als Grundprinzip MITmenschlicher Achtung zu verstehen.) (A. Adler) • Prinzip Demut und Mut zum echten Dialog <p>Jene Weichheit zulassen, die es erst ermöglicht, in eine BEZIEHUNG mit seinem Gesprächspartner einzutreten, die dann eine Bereicherung ermöglicht. Die Demut lässt andere Betrachtungsweisen zu und hat von vornherein das Gefühl, vom Anderen etwas lernen zu können. Es geht um Kommunikation und Kommunion, nicht um Konkurrenz. (Dürr, 2012, S. 96)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ethische Prinzipien für eine gelingende Beziehung (Maio, 2012) • Autonomie (Freiwilligkeit und Selbstbestimmung) • Nicht-Schaden (mach nicht ganz, was nicht kaputt ist) • Fürsorge (Medizin als authentische Sorge um den ganzen Menschen) • Gerechtigkeit • Schweigepflicht/Vertraulichkeit • Besondere Ethik in Lebensabschnitten – Jugend, Alter

Und die Theorie, die Lehre? Der Theorie im ursprünglichen Sinn liegt ein *empathisches* Denken zugrunde. Als hochselektive Narration schlägt sie eine Schneise der Unterscheidung durch das noch Unbeganene. Theorie lässt Gewohntes in einem anderen Licht erscheinen. Sie klärt die Welt, bevor sie sie erklärt. Sie setzt die Welt in Form. Dieses Denken, so Han, benötigt die Stille, weil sie nicht nur Kenntnis, sondern Erkenntnis bringen möchte. Erkenntnis setzt nicht Kenntnis voraus, sondern Erfahrung (Han, 2013, S. 63-65). Damit wird deutlich, dass Theorie ohne Praxis leer ist und Praxis ohne Theorie blind (Brandl, 2012) und beides nicht voneinander trennbar.

In der Tat. Das Lehren ist noch schwieriger als das Lernen. Man weiß dies wohl; aber man bedenkt es selten. Weshalb ist das Lehren schwerer als das Lernen? Nicht deshalb, weil der Lehrer die größere Summe von Kenntnissen besitzen und sie jederzeit bereit haben muss. Das Lehren ist darum schwerer als das Lernen, weil Lehren heißt: lernen lassen. (Heidegger, 1997, S. 50)

Lehren heißt folglich beim Verstehen des Ganzen behilflich sein ohne zu viel zu erklären. Dies gilt in der Ernährungsbildung, in der Prävention, als auch für die Verwendung methodisch-didaktischer Ernährungsmodelle. Lehre kann überall sowohl erklärend, dozierend oder als Lernen lassen verstanden werden. Der Lehrende hat die Wahl.

3.3 Der Mensch und sein Wohlbefinden im Mittelpunkt

Nur ein Schilfrohr, das zerbrechlichste in der Welt, ist der Mensch, aber ein Schilfrohr, das denkt. Nicht ist es nötig, dass sich das All wappne, um ihn zu vernichten: Ein Windhauch, ein Wassertropfen reichen hin, um ihn zu töten. (Blaise Pascal)

Im Präventionskurs für übergewichtige Kinder werden leckere Abendbrote zubereitet. Alle Kinder entscheiden sich, was sie tun möchten und üben mit ihren Messern, Gemüsehobeln, Sparschälern. Jessica (11 Jahre) möchte Lyonerwurst in dünne Scheiben schneiden, um Brote damit zu belegen. „Das kann ich aber nicht! Ich habe noch nie mit einem scharfen Messer geschnitten“, sagt Jessica. „Dann kannst du das hier bei uns üben“, ermutigt die Beraterin. „Das kann ich nicht“, sagt Jessica wieder. „Wir brauchen aber die Lyoner. Jetzt mach schon, versuche es doch wenigstens“, ermutigen die anderen Kinder. Schweigend und ohne weiteres Murren und Jammern wendet sie sich der Lyoner zu, bis sie vollständig in dünne Streifen geschnitten ist. Als die Kinder Jessica beim gemeinsamen Essen danken, lächelt sie und wirkt als sei sie innerhalb von Stunden gewachsen. Was sich hier ereignet ist das, was Essen zum Totalphänomen macht und alle Beteiligten mit einbindet; ein kulturelles Ereignis an dem Menschen mit ihrem ganzen Menschsein beteiligt sind. Hier zeigt sich das gesamte Menschenwesen und das was in den Seiten zuvor als „Lebensweise“, „Ethos“, „Diaita“, als miteinander wohnen, als Gewöhnung gemeint war.

Es kommt zum Vorschein, was das Wesen des Menschen ausmacht. Der Mensch ist ein unteilbares Wesen, dessen Denken, Fühlen und Handeln eine Einheit sind. Der Mensch ist ein soziales Wesen, das in jedem Moment seines Seins sowohl Einzelmensch, als auch gleichzeitig Mitmensch ist. Und als dieser Mitmensch interagiert Mensch, als Ziel orientiertes Wesen, dessen Handlungen immer einem positiven meist unbewussten Zweck folgen. Dies gilt sowohl für Jessica, als auch für die anderen Kinder und die beteiligte Lehrerin. Den wärmenden Ort finden wir folglich dort, wo Menschen sich als Menschen ermutigend begegnen. Dass dieses scheinbar unbedeutende Ereignis für Jessica eine nachhaltig ermutigende Wirkung hatte, zeigte sich durch einer stetig steigenden Selbstwirksamkeitserwartung während des Kurses und einem gesteigerten Selbstbewusstsein, welches die Eltern auch noch Jahre später diesem Kurs zuschrieben.

Tab. 2: Mensch aus der Sicht der Sozialpsychologie. Mensch als MITsein (Quelle: Eigene Darstellung nach Adler und Tymister)

Der Mensch	Einzelmensch und MITmensch zugleich
ist individiere (unteilbar)	<ul style="list-style-type: none"> • Der Mensch ist ein ZIELorientiertes Wesen. Alles was er tut, folgt einem positiven Zweck. Die Ziele sind meist unbewusst. • Der Mensch ist ein geschichtliches Wesen und vergegenwärtigt stetig das was gewesen ist.

-
- | | |
|--|---|
| | <ul style="list-style-type: none">• Der Mensch ist von Anfang an ein soziales Wesen, ein Mensch unter Menschen.• Der Mensch ist ein emotionales Wesen (Denken, Fühlen, Handeln sind eins).• Der Mensch ist ein ganzheitliches Wesen (Körper, Geist, Seele sind untrennbar miteinander verbunden). |
|--|---|
-

Sich der Sache zuwenden, tätig sein, kommunizieren, gemeinsam erleben, sich aufeinander einlassen, voneinander lernen, einander verstehen wollen, ermutigend begleiten, in Beziehung gehen. Ist das nicht eine Art Entwicklungshilfe von Mensch zu Mensch, um ein tieferes Verständnis seiner Selbst als Teil der Welt zu erlangen? (vgl. Bachkirova, 2014). Ist ein sich dem Essen erfahrbar zuzuwenden, nicht immer auch Dialog und ein sich als Mensch unter Menschen aufeinander einlassen?

Wenn wir uns unterhalten, dann haben wir kein festes System mehr, denn in dem Augenblick, wo wir unsere Unterhaltung beginnen, verändern wir uns. Wir treten in einen lebendigen Austausch miteinander ein, und die Unterhaltung geht in eine völlig unvorhergesehene Richtung. Wenn ein Dialog sehr intensiv ist, dann führt die Kommunikation zur Kommunion. Es stellt sich nicht mehr die Frage, wer was gesagt hat, sondern man kommt zu dem Schluss, gemeinsam etwas entdeckt und herausgefunden zu haben, dessen man sich vorher nicht bewusst war. (Dürr, 2012, S. 48)

Ist Essen und die Tischgemeinschaft dann nicht auch Agape zum Wohlsein?

Liebe und tu, was du willst. Schweigst du, so schweige aus Liebe. Redest du, so rede aus Liebe. Kritisierst du, so kritisiere aus Liebe. Verzeihst du, so verzeih in Liebe. Lass all dein Handeln in der Liebe wurzeln, denn aus dieser Wurzel erwächst nur Gutes. (Augustinus)

Zu guter Letzt: Fragen statt Antworten non-direktiver Ernährungsbildung

- Wie kann es gelingen, statt auf dem Boden der gesunden Ernährung seine Arbeit zu verstehen, mehr und mehr hin zur MahlZEIT, zum Essen, zum Mahl, zum Genuss, zum Geschmack, zur Lebensfreude, zum „Wohl bekomm’s“ oder zum „guten Leben“ des Menschen zu gelangen?
- Wie kommen wir von einer sagend, dozierenden, Wissen vermittelnden Expert/inn/en-Haltung zu einer demütig-fragenden, dem Einzelnen zugewandten Beziehung und Wegbegleitung?
- Wie gelingt es, statt einer normativen moralischen Haltung, einen ethisch-MITmenschlichen Halt zu bieten, und damit Sicherheit und Freiraum zu ermöglichen, es „alleine zu schaffen“?
- Was benötigt es, Lehrer/innen selbst zu Lernenden zu machen, damit sie genau hin schauen und zuhören um zu verstehen, wozu Menschen tun, was sie tun?

Literatur

- Adler, A. (2008). *Der Sinn des Lebens*. Köln: Anaconda Verlag.
- Bachkirova, T. (2014). *Philosophy of Development Coaching as a new Paradigm for Society*. Vortrag: Coaching meets Research, Olten.
- Bachmann, Th. (14. Juli 2014). *Nietzsches Ethik der Stärke*. [www.mythosmagazin.de/ideologieforschung/tb_nietzsche.pdf].
- Barlösius, E. (2004). Von der kollektiven zur individualisierten Essmoral? Über das gute Leben und die widersprüchlichen Grundmuster alltäglichen Essens. In H.-J. Teuteberg (Hrsg.), *Die Revolution am Esstisch. Neue Studien zur Nahrungskultur im 19./20. Jahrhundert*. Stuttgart
- Brandl, W. (2012). Kant reloaded: Es mag ja für die Theorie richtig sein, taugt aber nicht für die Praxis. *Haushalt in Bildung & Forschung*, 1(4), 3-16
- Bröckling, U. (2008) Vorbeugen ist besser... Zur Soziologie der Prävention. *Journal of civilisation* (1), 38-48.
[www.zeithistorische-forschungen.de/Portals/_ZF/documents/pdf/2013-3/Broeckling_2008.pdf]
- D-A-CH-Arbeitsgruppe zur Ernährungs- und Verbraucherbildung. Ernährungsbildung.
[www.ernaehrung-und-verbraucherbildung.de/glossar_ernaehrungsbildung.php]
- DGE (1976/2012). *Ernährungsberichte*.
- De Haan, E. & Mannhardt S. (2014; i. Dr.). *Wirkungsvolles Coaching. Worauf kommt es an? Ergebnisse der Greatest Ever Executive Coaching Outcome Study*. Coaching Magazin (4).
- Dürr, H.P. (2010). *Auch die Wissenschaft spricht nur in Gleichnissen*. Freiburg: Herder Verlag.
- Dürr, H.P. (2012). *Es gibt keine Materie*. Rotona Verlag.
- Ewing, A. (2014). *Ethik. Eine Einführung*. Leipzig: Meiner Verlag.
- Grael, J. (2013). *Gesundheit, Genuss und gutes Gelingen. Über Lebensmittelkonsum und Alltagsmoral*. Bielefeld: Transcript Verlag.
- Goethe, J.W.v. (1996). *Faust – Eine Tragödie, Erster Teil* (16. Aufl.). München: C.H. Beck.
- Goethe, J.W.v. *Wilhelm Meisters Lehrjahre und Wanderjahre*. Kindle Edition.
- Gölz, C. (1997). *Gesundheitspsychologische Aspekte des Ernährungsverhaltens. Neue Ansätze für die Ernährungsberatung*. Verlag Hans Jacobs.
- Han, B.Ch. (2013). *Agnosie des Eros*. Berlin: Mathes & Seitz.
- Hattie, J. (2013). *Visible Learning*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Heidegger, M. (1997). *Was heißt Denken* (5. Aufl.). Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Heidegger, M. (2000). *Über den Humanismus* (10. Aufl.). Frankfurt/Main: Vittorio Klostermann.

- Jaeger, W.(1954). *Paideia. Die Formung des griechischen Menschen* (2. Bd). Berlin: W. de Gruyter.
- Kant, I. Ausgabe der Preußischen Akademie der Wissenschaften, Berlin 1900ff, AA IV, 413
- Kingreen, Th. & Laux, B. (2008). *Gesundheit und Medizin im interdisziplinären Diskurs*. Wiesbaden: Springer Verlag.
- König, Ph. (2006). *Essen als Mission. Der verkündigende Charakter christlicher Mahlgemeinschaft* (Hausarbeit). Katholisch-theologische Fakultät Münster [www.uni-muenster.de/imperia/md/content/fb2/d-praktischetheologie/missionswissenschaft/arbeiten/phikoe.pdf].
- Klotter, Ch. (2009). *Warum wir es schaffen, nicht gesund zu bleiben. Eine Streitschrift der Gesundheitsförderung*. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Lenzen, D. (2014). *Bildung statt Bologna!* Berlin: Ullstein.
- Lütz, M. (2002). *Lebenslust. Wider den Diät-Sadisten, den Gesundheitswahn und den Fitness-Kult*. München: Pattloch Verlag.
- Maio, G. (2012). *Mittelpunkt Mensch: Ethik in der Medizin*. Stuttgart: Schattauer Verlag.
- Mannhardt, S. (2003). Ernährungspyramide für Kinder. Entwicklung und Anwendung. *Ernährung im Fokus*, 7(3), 206-209.
- Mannhardt, S. (2004). Wir laden uns Gäste ein. *Grundschule*, 36(3), S. 48-49.
- Mannhardt, S. (2004). *Wie Ihr Kind abnehmen kann. Eine Unterstützung für Eltern*. Verbraucherzentrale NRW (Hrsg.).
- Mannhardt, S. (2012). Ernährungsratgeber im Kindesalter. *Journal Culinaire*, 15, 142-148.
- Martenstein, H. (16. Juni 2012). *Der Terror der Tugend. Die Zeit*. [www.zeit.de/2012/24/DOS-Tugend].
- Montessori, M. & Becker-Textor, I. (Hrsg.). (1994). *Kinder lernen schöpferisch*. Freiburg: Herder Spektrum.
- Moulin, L. (2002). *Augenlust und Tafelfreuden*. München: Zabert und Sandmann.
- Nietzsche F. (1887). *Morgenröte*. Leipzig: Verlag v. Fritsch.
[<https://archive.org/stream/morgenruegedan00nietgoog#page/n9/mode/2up>].
- Nietzsche F. (KSA 2, 1988). Menschliches, Allzumenschliches. In G. Colli & M. Montinari (Hrsg), *Menschliches, Allzumenschliches* (Teil 1 und 2). München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Nietzsche F. (1887). *Zur Genealogie der Moral. Eine Streitschrift*. [www.nietzschesource.org/#eKGWB/GM].
- Pudel, V. & Westenhöfer, J. (1998). *Ernährungspsychologie*. Göttingen: Hogrefe.
- Reitmeier, S. (2013). Sozialisation der Ernährung. Geschmacksveränderungen auch im Erwachsenenalter. *Journal Culinaire*, 16, 123-128.
- Reidel, J. (2013). Zur Ethik des Konsums – Konsumentenverantwortung als Lösung globaler Probleme. *Haushalt in Bildung & Forschung*, 2(2), 3-13.
- Schipperges, H. (1993). *Zur Philosophie der Ernährung*. Berlin: Akademie Verlag.

Essen ist mehr als sich ernähren

- Seichter, S. (2012). *Erziehung und Ernährung*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Stubelt, O. (2003). Die Entdeckung der Toxikologie durch die Medien – ein zweischneidiges Schwert. In U. Thimm U. (Hrsg.), *Essen ist menschlich. Zur Nahrungskultur der Gegenwart*. Frankfurt/Main: Suhrkamp Taschenbuch.
- Thimm U. (Hrsg.) (2003). *Essen ist menschlich. Zur Nahrungskultur der Gegenwart*. Frankfurt/Main: Suhrkamp Taschenbuch.
- Tymister, H.J. (1996). *Pädagogische Beratung mit Kindern und Jugendlichen*. Hamburg: Bergmann+Helbig Verlag.
- Tymister, H.J. (2001). Ermutigung als Lernhilfe. *Pädagogik*, 53(1), 14-17.
- Tymister, H.J. (2002). *Lernfälle Erwachsener. Wie erfolgreiches Lernen zu lernen ist*. Augsburg: Ziel Hochschulschriften.
- Unschuld, P. (2009). *Ware Gesundheit. Das Ende der klassischen Medizin*. München: Becksche Reihe.
- Weber, M. (2007). *Die Protestantische Ethik und der Geist des Kapitalismus*. Erfstadt: Area Verlag.
- Westenhöfer, J. & Pudal, V. (1990). Einstellungen der deutschen Bevölkerung zum Essen. *Ernährungs-Umschau*, 37(8), 311-316.
- WHO (1946). *Definition von Gesundheit*.
[<http://www.who.int/about/definition/en/print.html>].
- Wierlacher, A. (Hrsg.). (1993). *Kulturthema Essen. Ansichten und Problemfelder*. Akademie Verlag.
- Wöhrle, G. (1990). *Studien zur Theorie der antiken Gesundheitslehre* (Hermes Einzelschriften). Stuttgart: Franz Steiner Verlag.
- Zimmer, S. (2010). *Mögliche Einflüsse protestantischer Ethik auf Ernährung, Gesundheitsverhalten und Schlankheitsideal* (Bachelor Arbeit). Hochschule Fulda.
[http://fuldok.hs-fulda.de/volltexte/2011/172/pdf/Svenja_Zimmer_Bachelor_Thesis.pdf].

Verfasserin

Sonja M. Mannhardt, Diplom Oecotrophologin
Gesundheitsmanagement & Praxis für ganzheitliche Ernährungstherapie
Akademie für Beratung und Philosophie

Eisenbahnstraße 49
D-79418 Schliengen

E-Mail: info@sonja-mannhardt.de
Internet: www.gleichgewicht4you.de