

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 Geschicht’? – Über die Moralisierung der Moral.....	94
Einladung zur 3. D-A-CH-Fachtagung 2015 „Wa(h)re Gesundheit“	104

Moderne Gesellschaften verfügen über plurale Rationalitäten. Die Heterogenität von Wirklichkeitskonstruktionen zeigt sich in unterschiedlichen Welterschließungsmodi. Dass sich zwischen den unterschiedlichen Deutungsmustern kein harmonisches Verhältnis herstellen lässt, das auszuhalten wird einem gebildeten Menschen zugemutet. Eine entsprechend differenzierende Auseinandersetzung mit dem „Wahren, Guten und Schönen“ (vgl. §2 Schulorganisationsgesetz, Österreich) ist Teil der Professionalisierung für den Lehrberuf.

Bereits in der Ausgabe 2/2013 der Zeitschrift *Haushalt in Bildung & Forschung* wurden normativ-evaluative Fragen an das Lernfeld *Konsum und Verbraucherbildung* gestellt. Die vorliegende Ausgabe fokussiert das Lernfeld *Ernährung und Gesundheit* mit dem Anspruch, den Perspektivenwechsel und die Differenzfähigkeit zu pflegen.

Im ersten Teil dieser Ausgabe werden die für die Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen verantwortlichen Lehrpersonen ins Blickfeld gerückt. *Ute Bender und Anke Hertrampf* fragen nach, ob es für Lehrpersonen in der Ernährungs- und Verbraucherbildung einer besonderen Berufsethik bedarf. *Claudia Suter und Dominik Högger* ermutigen Lehrpersonen im Lernfeld Ernährung und Gesundheit, den Ansprüchen von Public Health kritisch zu begegnen. Und *Heidrun Forstmeier* stellt eine konkrete Unterrichtsplanung für die Unterrichtspraxis zur Diskussion, während *Sonja Mannhardt* grundsätzliche Fragen einer non-direktiven Ernährungsbildung in den Raum stellt.

Der zweite Teil des Heftes widmet sich der Sache – den ethisch-moralischen Implikationen von Ernährung und Gesundheit. *Thomas Mohrs* reflektiert den Zusammenhang zwischen Essen, Identität und Verantwortung, *Gabriela Leitner* beschreibt das Phänomen der verinnerlichten Selbstverantwortung und *Georg Raacke* hinterfragt das aktuelle Gesundheitsregime. Die Ausgabe schließt mit einer essayistischen Betrachtung der Moralisierung der Moral durch *Werner Brandl*.

Diese Ausgabe verfolgt das Ziel, das Professionsbewusstsein in Bezug auf normative Setzungen im Lernfeld Ernährung in Hinblick auf Gesundheit zu schärfen und in das Thema der kommenden 3. D-A-CH-Fachtagung 2015 „Wa(h)re Gesundheit“ einzustimmen, zu der wir Sie an dieser Stelle bereits herzlich vom 12. bis 14. Februar 2015 nach Linz einladen – Informationen dazu finden Sie auf Seite 104.

Ursula Buchner

für das Redaktionsteam Thematisches Netzwerk Ernährung (Österreich):
Gerda Kernbichler, Gabriela Leitner, Brigitte Mutz, Christine Schopf und
Heidemarie Wagner

Ute Bender & Anke Hertrampf

Fachbezogene moralische Überzeugungen von Lehrpersonen in der Ernährungs- und Verbraucherbildung (EVB)

Der Beitrag geht der Frage nach, ob es erforderlich sei, dass Lehrpersonen der Ernährungs- und Verbraucherbildung im Kontext einer Bildung für Nachhaltige Entwicklung bestimmte moralische Überzeugungen (Beliefs) vertreten. Die Frage wird auf professionstheoretischer und fachdidaktischer Basis diskutiert und eine stärkere Verflechtung von Beliefs und professionellem Wissen vorgeschlagen.

Schlüsselwörter: Ernährungs- und Verbraucherbildung, Bildung für Nachhaltige Entwicklung, Beliefs, Professionsmodelle, Berufsmoral

1 Moralische Aspekte der EVB

Lehrpersonen in der Ernährungs- und Verbraucherbildung (EVB) bzw. Ernährungs- und Konsumbildung unterstützen den Aufbau von fachlichen Kompetenzen auf Seiten der Schülerinnen und Schüler. Solche Kompetenzen werden durch Lehrpläne festgelegt; aus fachdidaktischer Perspektive wurden zudem insbesondere im Rahmen des Projekts REVIS (Reform der Ernährungs- und Verbraucherbildung in Schulen, 2003-2005) Bildungsziele und Kompetenzen entwickelt. Gemäß REVIS zeigt die EVB unter anderem mit der Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE) wichtige Überschneidungen (Fachgruppe Ernährung und Verbraucherbildung, 2005; Schlegel-Matthies, 2013). Im Schnittbereich zwischen BNE und EVB liegt beispielweise das neunte Bildungsziel von REVIS, das auf einen nachhaltigen Lebensstil abhebt. Das Ziel ist u.a. durch die Kompetenz konkretisiert, dass die Schülerinnen und Schüler, „die Fähigkeit entwickeln, Verantwortung in Nachhaltigkeitsprozessen übernehmen zu können“ (Fachgruppe Ernährung und Verbraucherbildung, 2005, S. 28).

Auch wenn die hier beispielhaft zitierte Formulierung sicherlich gewisse Interpretationsspielräume beinhaltet, bildet sie mit dem Bezug auf die „Verantwortung in Nachhaltigkeitsprozessen“ moralische bzw. ethische Komponenten der EVB ab (zur Begriffsdefinition, siehe Kap. 2): Dokumente der Vereinten Nationen zu Nachhaltiger Entwicklung und BNE verweisen übereinstimmend auf moralische Aspekte dieser Bereiche, insbesondere auf die inter- und intragenerationelle Ge-

rechtigkeit, und benennen die Verantwortung, die Individuen, Institutionen und Gesellschaften hierbei tragen (EPD-97/CONF.401/CLD.1, 1997).

Welche Folgen haben diese moralischen Implikationen der EVB für Lehrpersonen in dieser Domäne und für deren Ausbildung? Oder anders gefragt: Sollten Lehrpersonen in der EVB bestimmte fachbezogene moralische Überzeugungen vertreten und realisieren? Sollten sie beispielsweise überzeugt sein, dass es wichtig sei, sich im Konsumverhalten für soziale Gerechtigkeit einzusetzen, dies gegenüber Schülerinnen und Schülern vertreten und, wann immer möglich, konsequenterweise nur Fair Trade-Produkte bei der unterrichtlichen Nahrungszubereitung verwenden? Aus professionstheoretischer und fachdidaktischer Sicht wäre in der Folge zu diskutieren, ob es notwendig wäre, Empfehlungen für fachbezogene moralische Überzeugungen von EVB-Lehrpersonen zu formulieren, die als konkrete Leitlinien für deren Handeln in Schule und Unterricht gelten könnten?

Zur Beantwortung dieser Leitfrage des vorliegenden Beitrags ist, nach Klärung der zentralen Begriffe, auf Forschungen zu berufsbezogenen Überzeugungen von Lehrpersonen, professionstheoretische Konzepte sowie entsprechende empirische Forschungen zurückzugreifen, um daraus dann fachbezogene Schlussfolgerungen für die EVB zu ziehen. Dabei konzentriert sich der vorliegende Beitrag auf moralische Implikationen von EVB und BNE und weniger auf die Gesundheitsbildung. Die grundsätzlichen Interpretationen und Schlussfolgerungen lassen sich jedoch auch auf diesen Bereich übertragen.

2 Definitionen zentraler Begriffe

Neben den Begriffen „Moral“ und „Ethik“ gehört vor allem der Ausdruck „beliefs“ zu den wichtigen Begriffen des vorliegenden Beitrags:

- „Moral“, „moralisch“ und „Ethik“, „ethisch“ werden oft synonym gebraucht und richten sich, sehr allgemein ausgedrückt, auf das „Anliegen, Handeln an Grundsätzen zu orientieren und dafür Bezugszusammenhänge anzugeben“ (Schumacher, 2013, S. 41; vgl. Schlegel-Matthies, 2013). Neben diesem gemeinsamen Inhalt lassen sich „Moral“ und „Ethik“ im Anschluss an Schumacher (2013, S. 41) durch zwei Gesichtspunkte voneinander abgrenzen: „Zum einen *tendiert* Moral zur Vereinzelnung“ (Schumacher, 2013, S. 41; Hervorh. i. Orig.). Der Begriff bezieht sich somit häufig auf die Entwicklung von einzelnen Menschen, und moralische Grundsätze sollen Individuen einen Rahmen zur Orientierung geben, wohingegen Ethik und ethische Überlegungen eher abstrakt und allgemeiner ausgerichtet sind. Zum zweiten bezeichnet „Moral“ nach Schumacher (2013) in eher deskriptiver Manier, welche Regeln des Verhaltens und Handelns in einer Gesellschaft als „richtig“ oder „gut“ anerkannt werden. „Ethik“ hingegen zielt auf (wissenschaft-

liche) Begründungen ab sowie auf Forschungen, die dazu dienen, allgemeine Bedingungen und Bezugspunkte für das Handeln zu entwickeln.

- In internationalen Publikationen zur Professionalität von Lehrpersonen wird mit Blick auf die berufsbezogenen Überzeugungen häufig der Ausdruck „beliefs“ genutzt. Der vorliegende Beitrag folgt in seinem Begriffsverständnis Reusser, Elber und Pauli (2011), die berufsbezogene „beliefs“ und „Überzeugungen“ synonym gebrauchen.
- Beliefs sind „affektiv aufgeladene, eine Bewertungskomponente beinhaltende Vorstellungen über das Wesen und die Natur von Lehr-Lernprozessen, Lerninhalten, die Identität und Rolle von Lernenden und Lehrenden (sich selbst) sowie den institutionellen und gesellschaftlichen Kontext von Bildung und Erziehung, welche für wahr oder wertvoll gehalten werden und ihrem berufsbezogenen Denken und Handeln Struktur, Halt, Sicherheit und Orientierung geben“ (Reusser, Pauli & Elmer, 2011, S. 478).

3 Forschungen zu Beliefs

Diese sehr umfassende Definition zeigt, wie diffus der Begriff der Beliefs theoretisch konstruiert wird: Letztlich ist eine Abgrenzung zu den motivationalen und emotionalen Komponenten professioneller Kompetenz, sowie der Selbstregulation, nicht so eindeutig, wie Professionsmodelle – etwa das Modell von Baumert und Kunter (2011) – dies suggerieren (siehe Abb. 1).

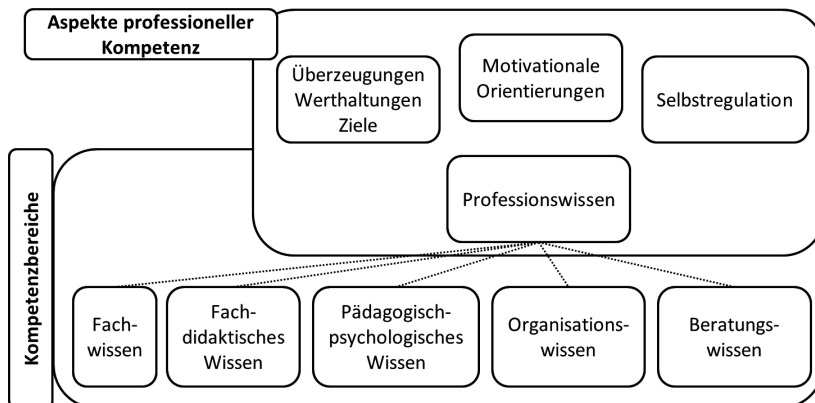


Abb. 1: Professionelle Kompetenz von Lehrpersonen (Quelle: Eigene Darstellung nach Baumert & Kunter, 2011, S. 32; vgl. Baumert & Kunter, 2006)

Auch die strikte Abgrenzung der Beliefs gegenüber dem Professionswissen von Lehrpersonen ist umstritten und kaum klar zu treffen. Gemäß dieser Unterschei-

derung besteht für Wissen und für Beliefs vor allem ein unterschiedlicher Rechtfertigungsanspruch: Beim Wissen wird erwartet, dass es widerspruchsfrei aufgebaut ist und professionell begründet werden kann – bei den Beliefs bestehen solche Erwartungen nicht (Baumert & Kunter, 2011, S. 41; Richardson, 2003). Die Unterscheidung bleibt aber diffus: *Zum einen* ist in den Ausführungen zum Wissen von Lehrpersonen häufig auch vom so genannten „praktischen Wissen“ die Rede, das sich auf das unmittelbare Handeln der Lehrpersonen richtet. Gerade das „praktische Wissen“ kann per Definition, anders als das „formalisierte“ deklarative Wissen, nicht immer argumentativ schlüssig und widerspruchsfrei zum Ausdruck gebracht werden (Brandl, 2004). *Zum zweiten* wird in zentralen Theorien zum Wissen von Lehrpersonen, insbesondere in der vielfach verwendeten Topologie des Wissens von Shulman (1986) nicht eindeutig zwischen Wissen und Beliefs unterschieden. Ähnliches findet sich bei Bromme (1997), wenn er von einer „Philosophie des Faches“ spricht. Nach Bromme (1997, S. 196) umfasst die Philosophie des Faches „Wertvorstellungen“ und „normative Elemente“, die sich auf das Fach beziehen und nicht vom Wissen zu trennen seien. An anderer Stelle sprechen Bromme und Haag (2008, S. 808) im Kontext der Philosophie des Faches auch von „Überzeugungen“ der Lehrpersonen (Bromme & Haag, 2008, S. 808). Demnach würden fachbezogene moralische Überzeugungen, zumindest teilweise, nach Bromme zur Philosophie des Faches gehören und wären eng mit dem fachlichen Wissen verbunden oder sogar Teil dieses Wissens. Die analytische Trennung zwischen Wissen und Beliefs bleibt aus professionstheoretischer Sicht somit fragil.

Dieser Befund hängt auch damit zusammen, dass sich Beliefs von Lehrpersonen auf höchst verschiedene Inhalte beziehen können. Reusser, Pauli und Elber (2011, S. 485) unterscheiden drei Bereiche von Beliefs: „*Epistemologische* Überzeugungen zu Lerninhalten und Prozessen, *Personenbezogene* Überzeugungen zu Lehrkräften und Schülern, *Kontextbezogene* Überzeugungen zu Schule und Gesellschaft“ (Hervorh. i. Orig.). Beliefs stellen außerdem einen wichtigen Teil der Berufsmoral von Lehrpersonen dar und sind mit übergeordneten „Werthaltungen“ verbunden (Baumert & Kunter, 2006, 2011, siehe Abb. 1). Zur genaueren Beschreibung dieser „Werthaltungen“ verweisen sowohl Baumert und Kunter (2006) als auch Reusser, Pauli und Elmer (2011) auf Osers Konzept der Berufsmoral von Lehrpersonen (Oser, 1998). Anders als bei Bromme (1997) bzw. Bromme und Haag (2008) werden moralische fachbezogene Überzeugungen, die für den vorliegenden Beitrag von Interesse sind, hier weniger den Beliefs bzw. Überzeugungen von Lehrpersonen zugeordnet als vielmehr der Berufsmoral.

Wichtig für die Lehrer- und Lehrerinnenbildung ist natürlich die Frage, ob sich Beliefs im Verlauf der Aus- und Weiterbildung beeinflussen und verändern lassen. Da sie häufig schon vor der Ausbildung biografisch erworben wurden, erweisen sie sich als tendenziell robust (Biedermann, Brühwiler & Krattenmacher, 2012; Richardson, 2003). Ob Beeinflussungen möglich sind, hängt vom Gegenstandsreich der Beliefs und zahlreichen anderen Faktoren ab. Zumindest für die Beliefs

zum Lehren und Lernen von Mathematik deuten Forschungen an, dass Veränderungen nicht unmöglich sind, falls gezielt und längerfristig daran gearbeitet wird. Dabei ist insbesondere auf den wichtigen Einfluss zu verweisen, den die gemeinsam vertretenen Überzeugungen der Dozierenden an der jeweiligen Hochschule („shared beliefs“) zu haben scheinen (Steinmann & Oser, 2012).

Über das Skizzierte hinaus zeigen sich in den einschlägigen Forschungen trotz aller Unterschiede tendenziell mindestens drei Übereinstimmungen:

- Wie der Begriff schon aussagt, sind berufsbezogene Überzeugungen von Lehrpersonen eindeutig „nur“ auf die Handlungsfelder Unterricht und Schule bezogen. Die damit verbundenen Verpflichtungen gelten folglich räumlich, zeitlich und inhaltlich eingeschränkt (Baumert & Kunter, 2006).
- Die Überzeugungen der Lehrpersonen haben prinzipiell erhebliche Auswirkungen auf didaktische Entscheidungen und das konkrete Handeln von Lehrpersonen: „*Beliefs matter*“ (Reusser, Pauli & Elmer, 2011, S. 489; Hervorh. i. Orig.).
- Aktuelle Professionsmodelle und Forschungen aus Erziehungswissenschaft, Psychologie und Fachdidaktik im deutschsprachigen Raum beinhalten wenige Aussagen zu moralischen Beliefs von Lehrpersonen. Solche Beliefs werden als Komponenten des Berufsethos angesehen. Eine Ausnahme stellt das Konzept der Philosophie des Faches nach Bromme (1997) dar.

Angesichts der Bedeutung, welche die Beliefs von Lehrpersonen für deren Unterricht haben, und angesichts des Befundes, dass gerade moralische Komponenten in der EVB im Kontext mit BNE eine wichtige Rolle spielen (siehe Kap. 1), scheint es notwendig, sich im fachdidaktischen Diskurs vermehrt mit den fachbezogenen moralischen Beliefs zu befassen. Für diesen Diskurs sind möglicherweise Professionsmodelle hilfreich, die für Lehrpersonen im Bereich BNE entwickelt wurden. Eines der Modelle soll im Folgenden skizziert und diskutiert werden.

4 Überzeugungen von Lehrpersonen im Bereich BNE

4.1 Das Kompetenzmodell des CSCT-Projekts

Mit den spezifischen Kompetenzen, über die Lehrende im Bereich BNE verfügen sollten, befassen sich verschiedene Modelle, unter anderem nehmen sie dabei auch auf die Überzeugungen von Lehrpersonen Bezug (Adomßent & Hoffmann, 2013; CSCT-Projekt, 2008; UN, 2011). Das für den vorliegenden Beitrag ausgewählte Kompetenzmodell, „Competencies for Education for Sustainable Development

Beliefs von Lehrpersonen in der EVB

Teachers (CSCT)“, wurde innerhalb des europäischen Comenius 2.1 Projekts entwickelt und steht in engem Bezug zu dem österreichischen KOM-BiNE-Projekt (Kompetenzen für Bildung für Nachhaltige Entwicklung, Rauch, Streissler & Steiner, 2008). Unter den drei oben genannten Modellen ist es das einzige, welches stellenweise auf professionstheoretische Forschungen zum Lehrerberuf verweist. Die Kompetenzen wurden in Expertengruppen entwickelt (CSCT-Project, 2008, S. 2).

Der Bereich „Values and Ethics“ zählt im CSCT-Modell zu insgesamt fünf Kompetenzbereichen von Lehrpersonen, wobei deren wechselseitige Verbindung betont wird. Die Wichtigkeit von Kompetenzen in diesem Bereich wird im Modell damit begründet, dass Gerechtigkeit und andere Werte gemäß dem Verständnis der UN eine bedeutsame Rolle in BNE spielen (CSCT-Project, 2008, S. 42f; S. 54). Jeder der Kompetenzbereiche wird aus drei verschiedenen Perspektiven beleuchtet: Welche Kompetenzen braucht die Lehrperson als Individuum, welche braucht sie mit Blick auf die Institution Schule und welche als Mitglied der Gesellschaft? Auch die Kompetenzen zu Values and Ethics werden diesen Perspektiven zugeordnet (CSCT-Project, 2008, S. 54f.). Kritisch ist allerdings zu bemerken, dass die Zuordnung nicht immer nachvollziehbar erscheint. Zudem werden die Kompetenzen im Bereich Values and Ethics nicht wissenschaftlich begründet.

Der Kompetenzkatalog geht davon aus, dass Lehrpersonen von den Prinzipien, die laut CSCT-Projekt einer Nachhaltigen Entwicklung (NE) zugrunde liegen, überzeugt sind. Von ihnen wird erwartet, dass sie sowohl in Unterricht und Schule als auch außerhalb („in personal... life“, CSCT-Project, 2008, S. 54) als Vorbilder für die Werte Respekt und Würde auftreten. Zugleich berücksichtigen die Kompetenzen, dass Lehrpersonen sich der mit NE verbundenen unterschiedlichen gesellschaftlichen Interessen, ebenso wie der eigenen Überzeugungen, bewusst sein sollten. Folgerichtig sei die Toleranz von Lehrpersonen gegenüber Schülerinnen und Schülern mit anderen Überzeugungen unabdingbar. Darüber hinaus umfassen die Kompetenzen den Anspruch, dass Lehrpersonen an gesellschaftlichen Entscheidungsprozessen und politischen Veränderungen bezüglich NE engagiert teilnehmen und die Schülerinnen und Schüler hierzu befähigen.

Die Ausführungen zeigen, dass die im CSCT-Modell erwarteten Kompetenzen das Handlungsfeld Unterricht und Schule überschreiten. Damit widerspricht das Modell ganz grundsätzlich anderen Konzepten der Professionalisierungsforschung für Lehrpersonen: Dort nämlich beziehen sich Beliefs ausschliesslich auf die professionellen Handlungsfelder (siehe Kap. 3), etwa mit der Begründung, Lehrpersonen nicht überfordern zu wollen (Baumert & Kunter, 2006).

Nach dem CSCT-Modell spiegelt sich im pädagogischen Zusammenhang mit Values and Ethics bzw. Beliefs die Persönlichkeit der Lehrenden wider. Der Kern der Erziehung liege in der „Person“ der/des Lehrenden; sie sei das stärkste „Instrument“ (CSCT-Project, 2008, S. 47, S. 54). Lehrpersonen sollten als Vorbilder wirken. Solche Formulierungen widersprechen wiederum in basaler Weise dem

Paradigma von Kompetenzmodellen, gemäß derer „Kompetenzen“ im Sinne von Weinert (2001) erlernbar sind. Schon qua Begriff grenzen sich *Kompetenzmodelle* von Modellen ab, die der Persönlichkeit der Lehrperson maßgeblichen Einfluss auf die Qualität des unterrichtlichen und schulischen Handelns zuschreiben wollen (Baumert & Kunter, 2006; Frey & Jung, 2011). Der Kompetenzansatz wird im CSCT-Modell also (zumindest) hinsichtlich des Bereichs Values and Ethics nicht stringent durchgehalten.

4.2 Folgerungen für die Formulierung von moralischen Beliefs

Im Vorstehenden wird ersichtlich, dass im CSCT-Project damit begonnen wird, einen bestimmten Kodex zu formulieren: Das CSCT-Modell normiert die grundlegenden Überzeugungen, die eine BNE-Lehrperson zu teilen habe. Im Ganzen ist es stark präskriptiv ausgerichtet, um die Lehrerinnen- und Lehrerbildung zugunsten von BNE zu verändern (CSCT-Project, 2008, S. 1, S. 42f). Gleichwohl berücksichtigt das Modell, dass im Kontext von NE divergente gesellschaftliche Interessen sowie individuelle Beliefs aufeinandertreffen und dass BNE-Lehrpersonen auf der Grundlage ihrer grundsätzlichen Zustimmung zu den Prinzipien einer NE zu individuell unterschiedlichen konkreten Entscheidungen und Handlungen in Unterricht und Schule (und außerhalb) gelangen könnten. Auch ein *fachspezifischer moralischer Kodex in der EVB* könnte selbstverständlich nicht hinter diese Paradigmen einer demokratischen Gesellschaft, zu denen ebenso die Bejahung heterogener wissenschaftlicher Diskurse gehört, zurückfallen. Vor diesem Hintergrund scheint sogar angebracht, Lehrpersonen der EVB zu ermutigen, kontroverse Diskurse im Unterricht nicht nur zuzulassen, sondern aktiv zu fördern.

Sofern die fachdidaktische Scientific Community der EVB allerdings über angestrebte *Kompetenzen* von Lehrpersonen diskutiert, kann dem Ansatz des CSCT-Modells nicht mehr gefolgt werden, da dieses mehr oder weniger explizit auf einem Persönlichkeitsansatz basiert. Vor dem Hintergrund anderer professionsbezogener Forschungen ist zudem der pauschale Hinweis auf die Vorbild-Wirkung von Lehrpersonen im Kontext von fachbezogenen Überzeugungen als problematisch anzusehen (Sanger & Osguthorpe, 2013). Ob Jugendliche ihre Lehrperson als Vorbild für die Modellierung von Überzeugungen akzeptieren, ist ja keineswegs sicher. Die Vorbildwirkung einer Lehrperson, wenn sie denn stattfindet, liegt vermutlich auch weniger darin, Werte wie Respekt und Würde zu modellieren (siehe Kap. 4.1), sondern konkrete moralisch vorbildliche Handlungen zu vollziehen oder zu offenen, reflektierten Diskussionen über Werte einzuladen. Darüber hinaus sollten die Studierenden weitere didaktische Vorgehensweisen für eine moralische Bildung erkennen (und anzuwenden lernen). Die Befunde von Sanger und Osguthorpe (2013) lassen sich durch Forschungsergebnisse aus solchen Fächern ergänzen, bei denen fachbezogene moralische Beliefs von Lehrpersonen eine noch größere Rolle spielen als in der EVB: Religion und Ethik. Befragungen von

Religionslehrenden an deutschen Schulen zeigen, dass diese gerade nicht anstreben, die eigene „authentische“, „gelebte Religion“ im Unterricht modellhaft herauszustellen, sondern vielmehr versuchen, ihre individuellen religionsbezogenen Reflexionsprozesse darzulegen (Pirner, 2013, S. 211). Vor diesem Hintergrund käme es also weniger darauf an, dass Lehrpersonen fähig wären, als Vorbilder für moralische Überzeugungen in der EVB bzw. BNE zu wirken. Einem kompetenzorientierten Ansatz der Lehrerinnen- und Lehrerbildung entspräche eher, wenn greifbare didaktische Wege der moralischen Bildung aufgezeigt würden, die von (angehenden) Lehrpersonen aktiv erworben werden könnten.

Die Ausrichtung auf erlernbare Kompetenzen würde (angehende) Lehrpersonen auch darin unterstützen, zwischen ihren *professions-* bzw. fachbezogenen moralischen Überzeugungen und ihren *persönlichen* Überzeugungen bewusst zu unterscheiden, um sich einerseits nicht selbst zu überfordern und andererseits gegenüber den heterogenen Meinungen von Lernenden im Unterricht offen bleiben zu können (Tirri, Husu & Kansanen, 1999). Fachspezifische moralische Erwartungen an Lehrpersonen der EVB können nicht implizieren, aus diesen „moralische Helden und Heldinnen“ des Alltags zu machen, wie Oser (1998, S. 9) dies mit Blick auf die Berufsmoral von Lehrpersonen pointiert zum Ausdruck bringt. Im Vorstehenden wurde bereits erwähnt, dass das Konzept von Oser (1998) eine zentrale Referenztheorie für professionstheoretische Forschungen darstellt (siehe Kap. 3). Welche Anregungen können sich hieraus zur Beantwortung der Leitfrage des vorliegenden Beitrags ergeben?

5 Das Konzept der Berufsmoral von Lehrpersonen

5.1 Das Konzept der Berufsmoral nach Oser (1998)

Das Konzept der Berufsmoral wurde von der Forschungsgruppe um Oser (1998) teils empirisch-induktiv, teils theoretisch entwickelt. Die Berufsmoral ist dabei durch drei „Wertkonstrukte“ gekennzeichnet: Fürsorglichkeit, Gerechtigkeit und Wahrhaftigkeit (Oser 1998, S. 43ff). Sie fungieren als widersprüchliche „Verpflichtungsaspekte“ für das Handeln von Lehrpersonen und sind in konkreten Anforderungssituationen in Schule und Unterricht jeweils neu in eine Balance zu bringen. Die Berufsmoral wird explizit nicht als Charakter- bzw. Persönlichkeitsmerkmal konzipiert, sondern mit konkret erlernbaren Kompetenzen verbunden, welche die Lehrperson u.a. dazu befähigen, jene Balance herzustellen und mit den Schülerinnen und Schülern auszuhandeln. Maßgeblich hierfür sind die sogenannten „realistischen Diskurse“ zwischen Lehrenden und Lernenden. Als „realistisch“ werden die Diskurse bezeichnet, weil sie sich an realen Fragen des Schulalltags entzünden. Die Lehrpersonen sollten in der Lage sein, am „Runden Tisch“ ethische Fragen intensiv zu erörtern und die dabei tangierten Widersprüche zwischen Ge-

rechtmäßigkeit, Fürsorge und Wahrhaftigkeit zu klären. Die drei Verpflichtungsaspekte sind dabei nie endgültig zu priorisieren, sondern prinzipiell nur situationsbezogen auszubalancieren. Schülerinnen und Schülern wird die notwendige Diskursfähigkeit zugemutet und zugetraut (Oser, 1998, S. 89). Kernidee der realistischen Diskurse ist, den Heranwachsenden größtmögliche Verantwortung für sich selbst zu übergeben.

Selbstverständlich vollzieht sich moralische Bildung nach Oser nicht nur mittels realistischer Diskurse, sondern mit Hilfe weiterer „Kompetenzprofile“ von Lehrpersonen (Oser & Sapienza, 2010): Neben der Diskursfähigkeit ist Wissen über das Zustandekommen moralischer Entscheidungen und über Ethik gefragt; ebenso die didaktische Kompetenz, solches Wissen auf Seiten der Lernenden aufzubauen. Darüber hinaus sollten Lehrpersonen sensibel sein für moralisch fragwürdiges Verhalten. Um den Stand der moralischen Entwicklung der Lernenden zu erkennen, benötigen sie diagnostische Kompetenzen. Außerdem sollten sie prosoziales Verhalten der Lernenden fördern können.

Die drei Verpflichtungsaspekte und auch die moralbezogenen Kompetenzprofile von Lehrpersonen beziehen und begrenzen sich auf das professionelle Entscheiden und Handeln in den Handlungsfeldern Unterricht und Schule (Oser & Bauder, 2013). Dort sind Lehrpersonen für das erfolgreiche Lernen ihrer Schülerinnen und Schüler zuständig („entitlement“). Für ihr Entscheiden und Handeln in Unterricht und Schule können sie verantwortlich bzw. haftbar gemacht werden („accountability“). Dieser Verpflichtung gegenüber den Schülerinnen und Schülern dürfen sie sich nicht entziehen („availability“). Zudem sollten Lehrpersonen in die Professionsgemeinschaft so integriert sein, dass diese sowohl Unterstützung als auch eine gewisse Kontrolle ihres Handelns ausüben kann („professional community“). Aus gesellschaftlicher Sicht wird damit ein erheblicher normativer Anspruch an Lehrpersonen gerichtet.

5.2 Folgerungen für die Formulierung von moralischen Beliefs

Die Forschungsgruppe um Oser formuliert keine Aussagen zur EVB, doch das Konzept der Berufsmoral und die weiteren Ausführungen beanspruchen, auch für Fachlehrpersonen relevant zu sein. Das Konzept sieht vor, dass ethosrelevante Entscheidungen, falls nötig, gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern getroffen und Argumente intensiv ausgefochten werden. Eine Lehrperson, die in der EVB beispielsweise weitgehend auf die Zubereitung von Fleisch im Unterricht verzichten möchte, weil sie selbst von dieser Entscheidung überzeugt ist, hätte mit den Schülerinnen und Schülern (vermutlich) einen realistischen Diskurs zu führen, da einige Lernende (vermutlich) damit nicht einverstanden wären. Zugleich erwartet das Diskurskonzept von Lehrpersonen, sich weder an persönliche fachbezogene Beliefs noch an andere fixierte moralische Regeln zu klammern, sondern fachbe-

zogene moralische Entscheidungen situations- und personenbezogen mit den Lernenden auszuhandeln.

Welche Unterstützung erhalten Lehrpersonen dabei? Nach Oser und Bauder (2013) bekommen sie diese von der Professional Community, im Falle des obigen Beispiels also von den Kolleginnen und Kollegen des Faches. Diese würden der Lehrperson gegebenenfalls helfen, auch unpopuläre Entscheidungen in Diskursen mit den Schülerinnen und Schülern zu vertreten. Zugleich übt die Community eine Kontrollfunktion aus: Lehrpersonen müssen ihre Entscheidungen nicht nur gegenüber Heranwachsenden rechtfertigen können, sondern auch vor erwachsenen Professionellen. Dogmatisch starres Agieren der Lehrperson wird dadurch ebenso ausgeschlossen wie andere Entscheidungen oder Handlungen, die aus fachlicher Sicht bedenklich wären. Ein fachspezifischer moralischer Kodex (siehe Eingangsfrage) könnte gemäß Oser somit nicht dazu dienen, Lehrpersonen konkrete Anleitungen zu geben, wie fachbezogene moralische Beliefs inhaltlich längerfristig festzulegen seien.

6 Folgerungen für die Bildung von Lehrpersonen

In Folge dieser Überlegungen gewinnt die Thematisierung von fachbezogenen moralischen Beliefs der Studierenden einen hohen Stellenwert: Gespräche in Hochschulveranstaltungen sind sicherlich ein wichtiger, wenngleich nicht der einzige methodische Weg (Biedermann, Brühwiler & Krattenmacher, 2012; Lundberg & Levin, 2003). Angesichts der teilweise starken persönlichen Relevanz von Beliefs erfordern solche Gespräche ausgeprägte hochschuldidaktische Sensibilität. Nach Sanger und Osguthorpe (2013) sind sie durch hohen gegenseitigen Respekt zu kennzeichnen, was jedoch keineswegs bedeutet, alle Überzeugungen der Studierenden zu akzeptieren. Stattdessen werden Lehrende an der Hochschule, ebenso wie Lehrpersonen an der Schule, aufgefordert, Studierende (bzw. Schülerinnen und Schüler) zu unterstützen, ihre Beliefs weiter zu entwickeln und höherer Rationalität zuzuführen. „Respect“ als Prinzip wird auf diese Weise durch das Prinzip „Care“ ergänzt (Sanger & Osguthorpe, 2013, S. 174).

Diskurse in der EVB erfordern angesichts der inhaltlichen Komplexität der Domäne ein erhebliches Fachwissen. Weil Entscheidungen und Handlungen in den Bereichen Ernährung und Konsum darüber hinaus hoch situativ und individualisiert verlaufen und zugleich häufig emotional besetzt sind, ist mit Blick auf die Heranwachsenden auch fachdidaktisches und pädagogisch-psychologisches Wissen von Lehrpersonen gefragt. Für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung folgt daraus, dass die Reflexion der eigenen Beliefs eng mit dem Erwerb der verschiedenen Arten des professionellen Wissens zu verbinden ist. Der „individuelle Richtiggkeitsglaube“ der Lehrpersonen hinsichtlich ihrer eigenen Beliefs (Baumert & Kunter, 2011, S. 41), würde für zahlreiche fachbezogene moralische Beliefs in der

EBV also gerade *nicht* genügen. Lehrpersonen sollten in der Lage sein, sich diese Beliefs nicht nur bewusst zu machen, sondern sie wissenschaftlich darzulegen. Dies bedeutet, dass die (ohnehin durchlässige) analytische Abgrenzung der Beliefs gegenüber den verschiedenen Formen des Wissens (siehe Abb. 1), wie sie in der Professionsforschung vorgenommen wird, auf der praktischen Ebene der Aus- und Weiterbildung gezielt zu überschreiten ist. Zwar sind fachbezogene moralische Beliefs aufgrund ihrer stark normativen Ausrichtung nicht gleichzusetzen mit dem fachbezogenen Wissen, aber sie sind auch nicht jenseits jeglicher rationaler Begründungsverpflichtung anzusiedeln.

7 Fazit

Da die Beliefs von Lehrpersonen den Unterricht nachweislich stark beeinflussen, sollten sie angesichts der gesellschaftlichen Verantwortung für die heranwachsende Generation nicht der individuellen Beliebigkeit überlassen bleiben. Die hohe Bedeutung kann aber nicht dazu führen, bestimmte fachbezogene moralische Überzeugungen, vor allem zur NE, präskriptiv für Lehrpersonen oder für Dozierende der EVB (im Sinne von „shared beliefs“) inhaltlich festzulegen. Beides würde professionstheoretischen Erkenntnissen, insbesondere einschlägigen Kompetenzmodellen in der Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik, widersprechen; außerdem stünde dies im Widerspruch zu den Paradigmen des offenen wissenschaftlichen und demokratischen gesellschaftlichen Diskurses. Stattdessen haben sich fachbezogene moralische (wie auch andere) Beliefs von Lehrenden der fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Expertise zu stellen und in der Community argumentativ zu bewähren bzw. in Diskussionen mit anderen Professionellen weiterzuentwickeln. Ein erhebliches Forschungsdesiderat bleibt die Frage, inwieweit sich moralische Beliefs unter diesen Bedingungen verändern lassen.

Literatur

- Adomßent, M. & Hoffmann, T. (2013). *The concept of competencies in the context of Education for Sustainable Development (ESD)*.
[<http://esd-expert.net/materials/concept-papers/>].
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469-520.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2011). Das Kompetenzmodell von COAKTIV. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften* (S. 31-53). Münster: Waxmann.
- Biedermann, H., Brühwiler & C. Krattenmacher, S. (2012). Lernangebote in der Lehrerausbildung und Überzeugungen zum Lehren und Lernen. Beziehungsanalysen bei angehenden Lehrpersonen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 58(4), 460-475.

Beliefs von Lehrpersonen in der EVB

- Blömeke, S., Müller, C., Felbrich, A. & Kaiser, G. (2008). Epistemologische Überzeugungen zur Mathematik. In S. Blömeke, G. Kaiser & R. Lehmann (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer* (S. 219-246). Münster: Waxmann.
- Brandl, W. (2004). *Portfolio – Wandel in der Lernkultur und Lehrerbildung?* Paderborner Schriften zur Ernährungs- und Verbraucherbildung. Band 5. Universität Paderborn.
- Bromme, R. (1997). Kompetenzen, Funktionen und unterrichtliches Handeln des Lehrers. In F.E. Weinert (Hrsg.), *Psychologie des Unterrichts und der Schule*. Enzyklopädie der Psychologie (Serie I, Bd. 3; S. 177-212). Göttingen: Hogrefe.
- Bromme, R. & Haag, L. (2008). Forschung zur Lehrerpersönlichkeit. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 803-819). Wiesbaden: VS Verlag.
- CSCT-Project, Curriculum, Sustainable development, Competences, Teacher training (2008). *Competencies for ESD (Education for Sustainable Development) teachers*. Handbook. Brüssel: CSCT. [www.csct-project.org].
- EPD-97/CONF.401/CLD.1 (1997). *United Nations educational scientific and cultural organization: Educating for a sustainable future: A transdisciplinary vision for concerted action*. [www.unesco.org/education/tlsf/mods/theme_a/popups/mod01t05s01.html].
- Fachgruppe Ernährung und Verbraucherbildung (2005). *Schlussbericht: REVIS Modellprojekt. 2003-2005*. Universität Paderborn. [www.evb-online.de/evb_revis_schlussbericht.ph].
- Frey, A & Jung, C. (2011). Kompetenzmodelle und Standards in Lehrerbildung und Lehrerberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 540-572). Münster: Waxmann.
- Lundeberg, M.A. & Levin, B.B. (2003). Prompting the Development of Preservice Teachers' Beliefs through Cases, Action Research, Problem-based Learning, and Technology. In J. Raths, J. McAninch & C. Amy (Hrsg.), *Teacher beliefs and classroom performance: The impact of teacher education* (S. 23-42). Charlotte, NC: Information Age.
- Oser, F. (1998). *Ethos - die Vermenschlichung des Erfolgs. Zur Psychologie der Berufsmoral von Lehrpersonen*. Opladen: Leske und Budrich.
- Oser, F. (2013). Kompetenzen der Lehrenden und Auszubildenden. Ein Ressourcenmodell. In F. Oser, T. Bauder, P. Salzmann & S. Heinzer (Hrsg.), *Ohne Kompetenz keine Qualität* (S. 29-65). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Oser F. & Bauder, T. (2013). Einleitung: „Professional Minds“ – Ein Fribourger Forschungsprogramm. In F. Oser, T. Bauder, P. Salzmann & S. Heinzer (Hrsg.), *Ohne Kompetenz keine Qualität* (S. 9-26). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Oser, F. & Sapienza, S. (2010). Zur Entwicklung einer Theorie des moralischen Lernens in der Schule. 10 Kompetenzprofile für Lehrpersonen. In B. Latzko &

- T. Malti (Hrsg.), *Moralische Entwicklung und Erziehung in Kindheit und Adoleszenz* (S. 303-321). Göttingen: Hogrefe.
- Pirner, M. (2013). Religiosität und Lehrerprofessionalität. *Zeitschrift für Pädagogik* 59(2), 201-218.
- Rauch, F., Streissler, A. & Steiner, R. (2008). *Kompetenzen für Bildung für Nachhaltige Entwicklung (KOM-BiNE)*. Konzepte und Anregungen für die Praxis. Wien: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur.
- Reusser, K., Pauli, C. & Elmer, A. (2011). Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In: E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 478-495). Münster: Waxmann.
- Richardson, V. (2003). Preservice teachers' beliefs. In J. Raths, J. McAninch & C. Amy (Hrsg.), *Teacher beliefs and classroom performance: The impact of teacher education* (S. 1-22). Charlotte, NC: Information Age.
- Sanger, M.N. & Osguthorpe, R.D. (2013). Modeling as moral education: Documenting, analyzing, and addressing a central belief of preservice teachers. *Teaching and Teacher Education*, 29, 167-176.
- Schlegel-Matthies, K. (2013). Ethik, Konsumentenverantwortung und Verbraucherbildung im Spannungsfeld. *Haushalt in Bildung und Forschung*, 2(2), 61-70.
- Schumacher, T. (2013). *Lehrbuch der Ethik in der Sozialen Arbeit*. Weinheim: Beltz.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Steinmann, S. & Oser, F. (2012). Prägen Lehrerausbildende die Beliefs der angehenden Primarlehrpersonen? *Zeitschrift für Pädagogik* 58(4), 441-459.
- Tirri, K., Husu, J. & Kansanen, P. (1999). The epistemological stance between the knower and the known. *Teaching and Teacher Education*, 15, 911-922.
- Weinert, F.E. (2001). Concepts of competence: A Conceptual Clarification. In D.S. Rychen & L.H. Salganik (Hrsg.), *Defining and Selecting Key Competencies* (S. 45-66). Göttingen: Hogrefe und Huber Publishers.

Verfasserinnen

Prof. ⁱⁿ Dr. Ute Bender und Dr. Anke Hertrampf

Fachhochschule Nordwestschweiz, Pädagogische Hochschule
Institut Sekundarstufe I und II,
Professur Gesundheit und Hauswirtschaft

Clarastrasse 57
CH-4058 Basel

E-Mail : ute.bender@fhnw.ch

Internet : www.gesundheitundhauswirtschaft.ch

Claudia Suter & Dominique Högger

Ernährungsbildung – was sollen, dürfen und müssen Lehrerinnen und Lehrer?

Die Kernforderungen nach gesunder Ernährung werden zu unreflektiert auf die Schule übertragen – auch von den Lehrerinnen und Lehrern selber. Ausgehend von einem allgemeinen Bildungsbegriff machen wir Vorschläge, wie eine Ernährungsbildung aussehen könnte, die sich mit angemessenen Erwartungen an die Schule und dem Sinnhorizont von Lehrpersonen verbinden lässt.

Schlüsselwörter: Public Health, Bildungsbegriff, Antinomie, überfachliche Kompetenz

1 Die Erwartungen von Public Health

Fragen rund um die Ernährung haben eine hohe Bedeutung für Public Health. Die Stiftung Gesundheitsförderung Schweiz investiert zusammen mit kantonalen Partnern einen Großteil ihrer Mittel in den Bereich „gesundes Körpergewicht“ bei Kindern und Jugendlichen. Langfristiges Ziel der Stiftung ist es, den Anteil der Bevölkerung mit einem gesunden Körpergewicht zu erhöhen (Stamm et al., 2014; 4) bzw. bei Kindern und Jugendlichen ein nachhaltiges Bewusstsein für die Bedeutung einer ausgewogenen Ernährung, ausreichender Bewegung sowie eines gesunden Körpergewichts zu schaffen (Dubowicz et al., 2013; 8, 10).

Es finden sich keine Aussagen dazu, welcher Beitrag von den Schulen erwartet wird – auch nicht in den beiden von Gesundheitsförderung Schweiz veranlassten Monitoringberichten zur Arbeit der Schule (Meisen-Nussbaum et al., 2012, Dubowicz et al., 2013). Meisen-Nussbaum et al. (2012) evaluierten die „Vermittlung von Ernährungs- und Bewegungskompetenzen im Schulalltag“, definierten aber nicht, welche „Kompetenzen“ damit gemeint sind und wie eine entsprechende „Vermittlung“ zu verstehen und zu gestalten ist. In den Lehrplänen und Angeboten sowie in den Lehrpersonen-Interviews wurde nach dem „Thema“ oder dem „Bereich“ Ernährung gesucht bzw. gefragt (ebd.; 17, 21, 63). Die Erwartungen, die die Akteure von Public Health an die Lehrpersonen stellen, sind also bloß allgemein formuliert und bleiben insgesamt diffus.

Es greift unserer Meinung nach zu kurz, Ernährungsbildung nur als Summierung von Aussagen zu verstehen, die zu ihr eine thematische Nähe haben. Dies zu begründen und Ernährungsbildung differenzierter zu konzipieren, ist eines der Ziele dieses Beitrags.

2 Welche Erwartungen spüren die Lehrpersonen?

Meisen-Nussbaum et al. (2012) erkennen insgesamt eine „Verunsicherung“: Die 20 befragten Lehrpersonen der 1. und 4. Klasse aus verschiedenen Schweizer Kantonen „sehen sich nicht als Experten auf diesem Gebiet und stellen unterschiedliche ‚Ernährungswahrheiten‘ bei den Eltern sowie den anderen Lehrpersonen fest. Hier fehlt ihnen die Fundierung des Themas, um einen eigenen gefestigten Standpunkt vertreten zu können“ (ebd.; 7). Entsprechend sehen sich die Lehrerinnen und Lehrer nicht als Fachpersonen für Gespräche mit den Eltern (ebd.; 8). Bei den Fragen zu den Rahmenbedingungen und Handlungsspielräumen verwiesen die Lehrpersonen „oftmals auf den Lehrplan ..., aber den genauen Inhalt kannten nur die wenigsten“ (ebd.; 27). Allerdings ist diese Verunsicherung nicht spürbar, wenn die Lehrpersonen von den bearbeiteten Inhalten, den gewählten Methoden und insbesondere vom Wirkungspotential berichten: Sie beschreiben die Kinder als „sehr offen und empfänglich“ für das Thema Ernährung; in den 1. Klassen könne man „durch das Tun die Bewusstheit stärken und Begeisterung wecken“; in den 4. Klassen sei „schon ein hohes Niveau erreicht“ (ebd.; 31).

Die Studie geht nicht darauf ein, wie diese positiven Berichte auf der einen Seite und die generelle Verunsicherung auf der anderen zusammenpassen. Wir vermuten, dass sich die Lehrpersonen für die konkreten Unterrichtssituationen ein eigenes, pragmatisches und aus ihrer Sicht stimmiges Handlungskonzept konstruiert haben. Um handlungsfähig zu sein, blenden sie allenfalls widersprüchliche oder zu anforderungsreiche Ansprüche aus. In der Interviewsituation sehen sich die Lehrpersonen jedoch dazu veranlasst, über ihr Handlungskonzept zu reflektieren und es zu rechtfertigen. Woher, wenn der Lehrplan nur den wenigsten bekannt ist, speisen sie in diesem Moment ihre Vorstellung, was von ihnen erwartet wird? Die festgestellte Verunsicherung legt nahe, dass sie nicht auf ein systematisch entwickeltes und reflektiertes Konzept, sondern ad hoc auf Alltagsvorstellungen zurückgreifen. Dabei dürfte die Thematisierung der Übergewichtsproblematik in der Öffentlichkeit die Interpretation der Lehrpersonen nicht unwesentlich beeinflussen. Denn die Erwartungen von Public Health an ein gesundes Ernährungsverhalten sind mithin Teil eines kollektiven Gedankengutes. Ebenso weit verbreitet wie das Wissen über gesunde Ernährung dürften demnach das schlechte Gewissen, teilweise auch die Gleichgültigkeit sein, mit denen man sich über das Wissen hinwegsetzt.

Die befragten Lehrpersonen haben wohl ihr Ernährungswissen sowie die persönlich erlebten und in ihrem Umfeld beobachteten Spannungen zwischen Wissen und Verhalten als wesentlichen Bezugspunkt vor Augen, wenn sie im Interview über Ernährungsbildung reflektieren. Zudem kennen sie wahrscheinlich entsprechende Spannungen auch von ihren Schülerinnen und Schülern, bringen sie mit deren Selbstbestimmungsrecht in Verbindung und fragen sich, inwiefern sie die persönliche Lebensführung der zu unterrichtenden Kinder bzw. deren Eltern zu beeinflussen

| Was sollen, dürfen und müssen Lehrpersonen?

befugt sind. Insofern spiegeln sich die geschilderten diffusen Erwartungen von Public Health in der Verunsicherung der Lehrpersonen.

3 Ernährungsgrundsätze und Selbstbestimmungsrecht

Hintergrund dieser Diffusität bzw. Verunsicherung ist eine grundlegende Schwierigkeit, nämlich die, dass Erwartungen bezüglich gesunder Ernährung mit dem Selbstbestimmungsrecht in einem Spannungsverhältnis stehen können. Die Akteure von Public Health sind sich dieser Spannung mindestens auf einer grundsätzlichen Ebene durchaus bewusst und beschreiben sie als Dilemma zwischen Chancengleichheit und Freiheit (Mattig, 2014).

In der Schule ist diese Schwierigkeit nicht auf die Ernährungsbildung beschränkt, sondern zeigt sich als immanentes Merkmal organisierter Bildung: Diese bedeutet für die Schülerinnen und Schüler in vielerlei Hinsicht Fremdbestimmung und sieht gleichzeitig in der Selbstbestimmung eines der wesentlichen Ziele. Helsper (2010, 34f.) bezeichnet dies als „Antinomie von Fremd- und Selbstbestimmung“, Antinomie verstanden als die gleichzeitige Gültigkeit „einander eigentlich ausschließender Positionen“. Eng damit verbunden ist die „Sachantinomie“, verstanden als Spannung zwischen den Gesichtspunkten, die durch wissenschaftliche Erkenntnisse oder Lehrpläne legitimiert sind, und jenen, die ihre Bedeutung aus der Alltagswelt und Biographie der Lernenden gewinnen (Helsper, 2004; 78).

Wie gelingt es, diese Blockade zu überwinden und die Lehrpersonen in der Ernährungsbildung zuversichtlich und handlungsfähig zu machen? Die von Meisen-Nussbaum et al. (2012) befragten Lehrpersonen wünschen sich „Weiterbildungen mit motivierenden, glaubwürdigen Angeboten, die viel Praxis mit erprobten Inhalten berücksichtigen und trotzdem auch theoretische Aspekte und Hintergrundwissen ausgewogen vermitteln“ sowie „ein Ernährungsthemenangebot, in dem Materialien und aktuelles Wissen kindgerecht aufbereitet sind, das dann eins zu eins umgesetzt werden kann“ (ebd; 7). Die Lehrpersonen gehen davon aus, dass sich Ernährungsbildung mehr oder weniger standardisieren und in Weiterbildungen und Materialien vermitteln lässt. Diese Vorstellungen sind aus mindestens zwei Gründen fragwürdig. Erstens schätzen Lehrpersonen die Entscheidungs- und Gestaltungsfreiheiten ihres Berufsalltags; dass sie sich auf vorgegebene Modelle verlassen wollen, ist zumindest zweifelhaft. Zweitens lassen sich die beschriebenen Antinomien grundsätzlich nicht aufheben, sondern nur reflexiv handhaben (Helsper, 2004; 67); keine Form von Weiterbildungen und Materialien könnte dies den Lehrpersonen abnehmen.

Wir verfolgen deshalb einen anderen Ansatz und versuchen, die Ernährungsbildung weniger aus der Logik von Public Health, sondern aus jener von Schule und Bildung zu erschließen.

4 Bildung im Verständnis von Lehrpersonen

„Der Diskurs über Bildung [ist] immer auch ein Diskurs über die Rolle des Menschen in der je gegenwärtigen Gesellschaft ... und zugleich über Anforderungen, die unter diesen Bedingungen an ihn und an die Pädagogik gestellt werden müssen“ (Durdel, 2002; 79). Angesichts der pluralistischen und individualistischen Gesellschaft scheint uns zum einen ein konstruktivistisches Verständnis von Bildung hilfreich zu sein. Stark verkürzt bedeutet dies, „einen angemessenen Umgang mit Pluralität [zu] erlernen, mehrere Wahrheiten aushalten [zu] können [sowie] die Veränderung von Selbst- und Weltentwürfen angesichts der Konfrontation mit Fremdem“ (ebd.; 194). Zum anderen gehen wir aus von drei sich ergänzenden „Traditionslinien innerhalb des Bildungsdiskurses“ (ebd.; 81):

- Bildung als „Selbstbewusstsein von Sozialisation“ verstanden als „kritische Subjektivität in der Auseinandersetzung mit dem gesellschaftlichen Umfeld“ (ebd.; 81);
- Bildung als „Ausrüstung ... im Sinne des Besitzes von Handwerkszeug ..., das es ermöglicht, sich in den kulturellen Gegebenheiten der Gesellschaft zurechtzufinden. Dazu gehören Komponenten wie die Beherrschung von Kultur- und Lerntechniken sowie das Verfügen über Wissen“ (ebd.; 81);
- Bildung als „Entwicklung von Persönlichkeitsdimensionen“ (ebd.; 82).

Welche Bedeutung haben diese Definitionen von Bildung für Lehrpersonen und ihr praktisches Handeln? Durdel stellt fest, dass „der Bildungsbegriff durch Lehrkräfte inhaltlich unterschiedlich gefüllt wird“ und „der Bezug zur Geschichte bzw. Theorie des Bildungsbegriffes ... nur interpretativ und nicht explizit“ sei. Die drei genannten Traditionslinien seien jedoch „als zentrale Explikationen in den Bildungsbegriffsbestimmungen der interviewten Lehrkräfte zu finden“ (ebd.; 207), wenn auch dieser Rahmen durch pragmatische Bezüge zum Schulalltag „weiter und durchlässiger“ werde (ebd.; 208). Gleichzeitig wird dem individuellen Verständnis von Bildung „eine handlungsleitende, Sinn stiftende Funktion zugesprochen“ (ebd.; 207) und „ein schulinterner Diskurs über die inhaltliche Auslegung des Bildungsauftrages wird als eine gute Basis für die Verständigung über Ziel und Sinn pädagogischen Handelns betrachtet und als subjektive Entlastung wahrgenommen“ (ebd.; 209).

Das konstruktivistische Bildungsverständnis wurde den interviewten Lehrpersonen „als ein möglicher aktueller Bildungsbegriff angeboten“ und von diesen „als geeignet eingeschätzt, aktueller schulischer Arbeit Sinn und Richtung zu verleihen“ (ebd.; 209). Wir sind deshalb zuversichtlich, dass diese Überlegungen zum Bildungsverständnis nicht nur geeignet sind, Folgerungen für die Ernährungsbildung zu diskutieren, sondern dass diese Folgerungen auch grundsätzlich anschlussfähig sind an die Bedeutungen, die Lehrpersonen der Bildung im Allgemeinen und ihrer konkreten alltäglichen Tätigkeit im Speziellen geben.

Was sollen, dürfen und müssen Lehrpersonen?

Allerdings erkennen die von Durdel interviewten Lehrkräfte im konstruktivistischen Bildungsbegriff auch sehr hohe Ansprüche, zum Beispiel

... wenn die Offenheit von Jugendlichen nicht bestehe, sich mit der Vielheit von Welt konfrontieren zu lassen. Die Lehrkräfte neigen dann mitunter dazu, diesbezügliche pädagogische Bereiche als Erziehungsarbeit und/oder als sozialpädagogisches Handlungsfeld zu typisieren, und koppeln die Prozesse von der Bildungsidee ab. (ebd.; 210)

Der konstruktivistische Bildungsbegriff versucht, solche Abkoppelungen zu vermeiden, indem er ein ganzheitlicheres Verständnis von Bildungsprozessen anbietet, „in denen sowohl Lernvoraussetzungen als auch Prozesse des Selbst- und Weltverstehens miteinander verbunden werden können“ (ebd.). In dieser Lesart wären die beschriebenen Schwierigkeiten nicht als Hindernis, sondern als zusätzliche Begründung für derartige Bildungsprozesse zu verstehen.

5 Folgerungen für die Ernährungsbildung

Wir betrachten Ernährungsbildung in diesem Kontext, um sie als Teil der Bildungsidee und damit auch als Teil des Sinnhorizontes von Lehrpersonen verstehen zu lernen und sie angesichts der beschriebenen immanenten Schwierigkeiten mit angemessenen Handlungsmodellen und realistischen Erwartungen zu verbinden. Dazu gehen wir aus vom „angemessenen Umgang mit Pluralität“ sowie vom „Selbstbewusstsein von Sozialisation“. Gerade mit Blick auf Ernährung ist Pluralität eines der wesentlichen Merkmale der Sozialisation von Kindern und Jugendlichen: angefangen bei den Ernährungsgewohnheiten am elterlichen Esstisch über die selektive Sichtbarkeit von Nahrungsmitteln und deren Herkunft im durchschnittlichen Alltag bis hin zum realen Angebot im Supermarkt. Ein angemessener Umgang mit Pluralität bzw. Bildung als „Selbstbewusstsein von Sozialisation“ bedeutet in diesem Zusammenhang, sich den gegebenen Einflüssen nicht einfach passiv auszusetzen, sondern selbstbewusst mitzuentcheiden, welchen Einflüssen man sich erstens aussetzen will und welche Bedeutung man zweitens einem bestimmten Einfluss geben will. Für die Schule heißt das mindestens dreierlei:

- Vielfalt an Erfahrungen anbieten, um die als selbstverständlich empfundenen Einflüsse zu ergänzen und Pluralität sichtbar und explizit zugänglich zu machen;
- Achtsamkeit gegenüber diesen Einflüssen und unserem Umgang damit schulen;
- Entscheidungskompetenz im Umgang mit den vorhandenen Einflüssen fördern.

Diese drei Vorschläge werden wir im Folgenden näher erläutern und für die Ernährungsbildung konkretisieren.

6 Vielfältige Erfahrungen rund um das Essen

In vielen Kindergärten, teilweise auch noch in der 1. und 2. Klasse ist die gemeinsame Pausenverpflegung ein fester Bestandteil des Tagesablaufs. Schon kleine Kinder wissen, wie die gemeinsame Essenszeit abläuft. Das vermittelt Struktur und Sicherheit, fördert den Zusammenhalt. Viele Kinder erleben die Mahlzeiten in ihrem familiären Umfeld nicht mehr als verlässliche Größe im Tagesablauf. Die Erfahrung, dass Essen – neben der Ernährung – der Beziehungsbildung, dem gemeinsamen Genießen und der Kommunikation dient, geht verloren. Mit der gemeinsamen Pausenverpflegung erweitern Kindergarten und Schule das Erfahrungsspektrum der Kinder im Bereich Ernährung.

Dieser Aspekt wird auch von Public Health betont. Weshalb stellen wir ihn hier an den Anfang? Entscheidend scheint uns, mit welcher Haltung und Zielsetzung eine gemeinsame Zwischenmahlzeit gepflegt wird. Während Public Health die Gesundheit und damit konkrete Erwartungen an die Ernährungsweise ins Zentrum stellt, geht es uns viel basaler um vielfältige Erfahrungen. Auch wenn es in der praktischen Umsetzung viele Gemeinsamkeiten gibt, sehen wir in diesem Perspektivenwechsel wesentliche Vorteile: Lehrerinnen und Lehrer überwinden gegebene Verhaltenserwartungen und erweitern ihre Optik. Sie können in der Rolle von Bildungsfachleuten argumentieren und müssen sich nicht in die Rolle als Fachperson für Ernährung gedrängt fühlen. So geraten sie weniger ins Spannungsfeld zwischen Verhaltenserwartungen und dem tatsächlichem Verhalten (auch ihrem eigenen) und auch weniger in Konflikt mit den elterlichen Autonomieansprüchen. Als Modell müssen sie sich nicht in erster Linie „gesund“ (wie immer das zu definieren wäre) verpflegen, sondern den Kindern vorleben, dass Essen vielfältig, abwechslungsreich und lustvoll ist, auch Süßes ohne schlechtes Gewissen gegessen werden darf. Es geht darum, einen natürlichen Umgang mit Essen vorzuleben.

Der eigentliche Akt der Verpflegung ist dabei eingebunden in einen weiteren Kontext: Manche Kindergärten bereiten ein- oder mehrmals in der Woche gemeinsam eine Zwischenverpflegung zu. Auch das Teilen und Tauschen ist eine Variante, Neues zu entdecken. Oft genug geschieht es, dass Kinder dabei bestimmte Nahrungsmittel zum ersten Mal kosten. Gemeinsam handelnd kommen Kinder und Lehrpersonen ungezwungen ins Gespräch über Vorlieben und Sachverhalte; zum Zug kommen darüber hinaus soziale Kompetenzen (gemeinsam essen und kommunizieren, Empathie beim Teilen, Verzicht etc.), Begegnungen mit Natur und Landwirtschaft (Anpflanzen und sich in Geduld üben, bis etwas geerntet werden kann), Entwicklung der Feinmotorik und Fertigkeiten im Umgang mit Nahrungsmitteln (Gemüse schälen, schneiden, zubereiten) etc.

Mit einem Pausenkiosk lässt sich das Thema Ernährung auch mit Jugendlichen auf der Erfahrungsebene angehen. Um einen solchen kompetent führen zu können, benötigen die Schülerinnen und Schüler entsprechendes Wissen, beispielsweise dar-

Was sollen, dürfen und müssen Lehrpersonen?

über, welches saisonale Lebensmittel sind. Solche Inhalte bekommen so eine Relevanz, die ohne konkreten Handlungskontext nur schwer herzustellen ist.

7 Weitere Erfahrungen durch Sach- und Selbstbezüge

Dieses Beispiel macht deutlich, wie Sachbezüge konkrete Erfahrungen erweitern. Beim Thema Ernährung drängt es sich auf, den Blick zu weiten und Berührungspunkte zu anderen Themenfeldern zu suchen. Es geht dabei auch um Fragen der Herkunft unserer Lebensmittel, um Nachhaltigkeit, Konsum, Wirtschaft und Kultur. Das Thema lässt sich einbetten in den Sachunterricht ebenso wie in Geografie, Bildnerisches Gestalten, Bewegung und Sport, Hauswirtschaft und Geschichte. Die Thematik auf die physiologische Bedeutung der Lebensmittel zu reduzieren, greift zu kurz. Wiederum ist es uns wichtig zu betonen, dass wir damit keine bestimmten Verhaltenserwartungen verbinden, sondern primär vielfältige Erfahrungen anstreben, zumal Ernährungswissen das Verzehrverhalten nur schwach beeinflusst (Schmid et al., 2012; 118). Sowohl ein „Zuviel“ an Informationen als auch verkürzte Merksätze erweisen sich als problematisch: Während ein „Zuviel“ tendenziell die Alltagswelt der Lernenden ignoriert und damit der erwähnten Sachantimonie nicht gerecht wird, fördern allzu starre Merksätze bei einem vermeintlichen Fehltritt eher das schlechte Gewissen sowie die Stigmatisierung von übergewichtigen Menschen. Einen hilfreichen Ansatz verfolgt u.E. das Lehrmittel „Pfefferkorn“ für die 1. bis 3. Klasse (Nold et al., 2002).

Darüber hinaus gehören auch Selbstbezüge zum Erfahrungsspektrum mit Essen und Ernährung. „Wie schmecken mir gewisse Nahrungsmittel?“, „Welche Gefühle erlebe ich beim Essen?“, „Wie nehme ich Hunger und Sättigung wahr?“, „Kann Essen trösten?“ oder „Fällt mir verzichten einfach?“ sind einige der Fragen, die sich im Zusammenhang mit Essen auf der einen, Selbst- und Gefühlswahrnehmung auf der anderen Seite stellen. Unter Selbstwahrnehmung verstehen wir die Fähigkeit, sich durch innere und äußere Wahrnehmung ein differenziertes Bild seiner selbst zu machen, sich als eigenständig wahrzunehmen und eigene Stärken und Schwächen zu kennen und zu akzeptieren. Selbstwahrnehmung beginnt beim Kennenlernen des eigenen Körpers und führt weiter zum Wissen um eigene Vorlieben, Stärken, Schwächen und Eigenheiten. Kinder lernen dadurch, sich so zu akzeptieren, wie sie sind, und sich nicht über den Vergleich mit anderen zu definieren. Sie werden darin gestärkt, eigene Bedürfnisse zu erkennen und diesen gemäß zu handeln. Auf den Bereich der Ernährung übertragen bedeutet dies beispielsweise, dass Hunger- und Sättigungsgefühle wahrgenommen werden.

Gefühlsbewältigung bezeichnet das Erkennen der eigenen Gefühle sowie deren Einfluss auf das eigene Verhalten und darüber hinaus die Fähigkeit, auch mit negativen Gefühlen angemessen umzugehen. Dies beinhaltet die Akzeptanz, dass unangenehme Gefühle zum Leben gehören und unter Umständen schwierig auszuhalten

sind. Bezogen auf Ernährungsbildung ist etwa daran zu denken, dass Essen zu den Kompensations- und Bewältigungsstrategien von jenen Menschen gehört, denen der Umgang mit Gefühlen schwerfällt (Rytz et al., 2010; 13).

Das Lehrmittel „Körper und Gefühle im Dialog“ (Rytz et al., 2010) stellt diese beiden Kompetenzen gezielt in den Kontext Ernährung und präsentiert eine Sammlung von Materialien für Kinder von 4 bis 8 Jahren. Ernährung ist eng verbunden mit unserem Körper sowie unserem Alltag und daher ein sehr geeignetes Thema, um Selbst- und Gefühlswahrnehmung zu fördern. So verstandene Ernährungsbildung auf der einen und die allgemeine Förderung von Selbst- und Gefühlswahrnehmung auf der anderen Seite bedingen und begünstigen sich gegenseitig.

8 Achtsamkeit gegen Einflüsse und den Umgang damit

Vielfältige Erfahrungen mit Selbst- und Gefühlswahrnehmung können ihre Wirksamkeit vor allem dann entfalten, wenn es in konkreten Momenten gelingt, achtsam zu sein auf die Einflüsse, denen wir ausgesetzt sind, und auf unsere Handlungsimpulse im Umgang damit. Achtsamkeit „... beinhaltet, auf eine bestimmte Weise aufmerksam zu sein: bewusst, im gegenwärtigen Augenblick und ohne zu urteilen“ (Kabat-Zinn, 1998; 18). Eine achtsame Haltung ermöglicht uns, unser körperliches Befinden, unsere Gedanken und Gefühle im Moment des Auftretens zu erkennen. Dies führt zu Klarheit gegenüber unseren Bedürfnissen, Wünschen und Motiven: Das Wahrnehmen dessen, was im Moment geschieht, eröffnet einen Raum zwischen Reiz und Reaktion. Automatismen werden relativiert durch mehr Bewusstheit im Handeln. Dies kann dazu führen, dass Entscheidungen weniger impulsiv gefällt werden.

Achtsamkeit kann als Basiskompetenz betrachtet werden, auf der Lebenskompetenzen wie Selbstwahrnehmung, Gefühlsbewältigung und Entscheidungsfähigkeit aufbauen. Gleichzeitig ist die Achtsamkeitspraxis eine Methode, um diese angestrebten Fähigkeiten zu erlernen. Das Trainingsprogramm Mindfulness Based Stress Reduction (MBSR) von Jon Kabat-Zinn (1998, 2003) ist mittlerweile gut erforscht. Zunehmend interessiert sich auch die Pädagogik dafür, und es gibt verschiedene Programme für Kinder und Jugendliche. Im Zusammenhang mit Ernährung lässt eine achtsame Haltung Effekte auf mehreren Ebenen erwarten:

- Hunger- und Sättigungsgefühle werden durch die verbesserte körperliche Selbstwahrnehmung deutlicher. Körpersignale werden frühzeitig erkannt (z. B. Völlegefühl, Energiezunahme bzw. -verlust, Müdigkeit nach dem Essen).
- Der Umgang mit Essen ist weniger automatisiert (Kompensation, Tröster, Ersatz). Wir sind Gewohnheiten und Impulsen dadurch in geringerem Masse ausgeliefert und können uns leichter für dieses oder jenes Lebensmittel entscheiden. Der Raum zwischen Reiz und Reaktion eröffnet

Was sollen, dürfen und müssen Lehrpersonen?

die Möglichkeit, sich bewusst für oder gegen etwas zu entscheiden (Belohnungsaufschub).

- Dank der Fähigkeit zur Selbstregulation lernen Kinder und Jugendliche, schwierige Situationen zu bewältigen, ohne auszuweichen oder zu verdrängen.
- Selbstwahrnehmung und bewusste Entscheidungen verringern die Gefahr, von Geboten, Verboten und Werbeversprechen abhängig zu sein, und vergrößern Freude und Genuss am Essen; Schuldgefühle und schlechtes Gewissen werden abgebaut bzw. vermieden.

9 Reflexion und Entscheidungskompetenz

Um Erfahrungen mit Achtsamkeitsübungen zu vertiefen und über die Übung hinaus wirksam werden zu lassen, bieten sich die Reflexion und das philosophische Gespräch an (zum Beispiel: Was heißt Genuss? Warum sind Vorlieben so unterschiedlich? Was wissen wir über die Herkunft von Lebensmitteln?). Während die Achtsamkeit einer Wahrnehmung im Hier und Jetzt eine Bedeutung zuweist und Raum schafft für die Reflexion, bezieht die Reflexion andernorts gewonnene (oder noch zu gewinnende) Erfahrungen mit Essen sowie deren Sach- und Selbstbezüge ein. Sie setzt verschiedene Aspekte in Beziehung und ermöglicht, allgemeine oder situationspezifische Erkenntnisse als Entscheidungsgrundlagen abzuleiten.

Entscheidungsfähigkeit kann als zentrale Kompetenz im Umgang mit Vielfalt und Überfluss des Ernährungsangebotes betrachtet werden. Sie beinhaltet, die Notwendigkeit anstehender Entscheidungen zu erkennen, die Unsicherheit und Anspannung in unbestimmten Situationen auszuhalten, die relevanten persönlichen wie sachlogischen Gesichtspunkte zu erarbeiten, Handlungsvarianten zu entwickeln und mögliche Folgen in Erwägung zu ziehen sowie die getroffene Entscheidung zu begründen, auszuführen und im Rückblick zu reflektieren (Högger et al., 2012; 29). Dies macht deutlich, dass Entscheidungsfähigkeit auf Kompetenzen wie Achtsamkeit, Selbst- und Gefühlswahrnehmung und kritischem und kreativem Denken aufbaut.

Ernährungsfragen sind sehr geeignet, um Entscheidungsfähigkeit zu üben, aber nur ein Anlass unter vielen. Entscheidungsfähigkeit entwickelt sich über die ganze Schulzeit hinweg. Das beginnt bereits im Kindergarten damit, dass Kinder altersgemäße und für ihren Alltag relevante Handlungsoptionen erhalten sowie bewusst zu gestalten lernen, dass sie in sie betreffende Entscheidungen einbezogen werden und dass Lehrpersonen ihre eigenen Entscheidungen transparent machen und begründen. Die damit verbundenen Schwierigkeiten sehen wir dabei als zusätzliche Begründung dafür, erstens längerfristig und kontinuierlich am Aufbau von Entscheidungskompetenz zu arbeiten und zweitens spezifische Entscheidungskompetenz in Bezug auf einzelne Ernährungsfragen nicht isoliert, sondern im Kontext allgemeiner Bildung

und allgemeiner Entscheidungsfähigkeit zu verstehen. In letzter Konsequenz ist jede Förderung der Entscheidungskompetenz sowie der sie begründenden Basiskompetenzen wie Achtsamkeit, Selbst- und Gefühlswahrnehmung ein Beitrag zur Ernährungsbildung.

Damit berühren wir auch die beiden anderen erwähnten Traditionslinien des Bildungsdiskurses: Entscheidungskompetenz und ihre Grundlagen sind auch Teil einer Bildung als „Ausrüstung ... im Sinne des Besitzes von Handwerkszeug ...“, das es ermöglicht, sich in den kulturellen Gegebenheiten der Gesellschaft zurechtzufinden“ (Durdel 2002; 81). Wird dies nicht nur als Technik verstanden, sondern ergibt sich daraus eine gewisse Gewöhnung und Haltung im Umgang mit den „kulturellen Gegebenheiten der Gesellschaft“, ist dadurch auch die Bildung als „Entwicklung von Persönlichkeitsdimensionen“ (ebd.) berührt. In dieser Form lässt sich Ernährungsbildung mehrfach mit der Bildungsidee und damit auch mit dem Sinnhorizont von Lehrpersonen verknüpfen.

10 Zusammenfassung und Fazit

Was sollen, dürfen und müssen Lehrpersonen? Aus dem Gesagten fassen wir die folgenden Kernaussagen zusammen:

- Lehrpersonen sollen und dürfen den Mut haben, den Ansprüchen von Public Health an die Ernährungsbildung kritisch zu begegnen und sie im Kontext von Bildung und Schule eigenständig zu interpretieren.
- Um dazu einen gefestigten Standpunkt vertreten zu können, müssen sie nicht Fachpersonen für Ernährung sein, sondern dürfen sich auf ihre Expertise als Pädagoginnen und Pädagogen verlassen.
- Lehrpersonen dürfen nicht darauf hoffen, dass es Modelle der Ernährungsbildung gibt, die standardisierbar und frei von Antinomien sind und sich mit Hilfe von Lehrmitteln und Weiterbildung einfach kopieren lassen.
- Sie dürfen ihren eigenen Umgang mit Essen – gerade wenn er im Sinne von ernährungsphysiologischen Erwartungen nicht perfekt ist – als Ressource nutzen, um den Kindern eine lebendige Auseinandersetzung mit einem konkreten Stück Alltag zu ermöglichen.
- Sie sollen und dürfen Ernährungsthemen nutzen, um Selbst- und Gefühlswahrnehmung, Achtsamkeit und Entscheidungsfähigkeit zu fördern.
- Es darf von ihnen erwartet werden, dass sie überfachliche Kompetenzen als relevant erkennen und sie systematisch aufzubauen verstehen.
- Lehrpersonen dürfen sich von den Schwierigkeiten, die mit solchen Bildungsprozessen verbunden sind, nicht entmutigen lassen, sondern müssen versuchen, die Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler mit den Prozessen des Selbst- und Weltverstehens zu verbinden.

Was sollen, dürfen und müssen Lehrpersonen?

- Es gehört zur Professionalität von Lehrpersonen, mit Antinomien angemessen umzugehen.
- Lehrpersonen dürfen davon ausgehen, dass der (schulinterne) Diskurs über Bildung im Allgemeinen und solche Anforderungen im Speziellen die eigene Sinn- und Berufsorientierung immer wieder belebt.

Ernährungsbildung wird durch diese Vorschläge nicht einfacher. Aber sie lässt sich so mit angemessenen Handlungsmodellen und realistischen Erwartungshaltungen sowie dem Sinnhorizont von Lehrpersonen verbinden.

Damit ergeben sich auch Folgerungen für die Protagonisten von Public Health: Diese sollen sich nicht nur für das „Thema Ernährung“ in der Schule interessieren und stark machen, sondern für Bildung in einem umfassenden Sinne bzw. für jene Ausschnitte aus dieser erweiterten Perspektive, die zwar nicht auf den ersten Blick als Ernährungsbildung zu erkennen sind, aber deren Absichten längerfristig stützen und deren Erfolg mit bedingen. Dabei ist in Kauf zu nehmen, dass die Erwartungen von Public Health nicht im Sinne des Buchstabens erfüllt werden können. Wenn diese Abstriche nicht als Scheitern, sondern als das im Rahmen von Bildung Mögliche und Sinnvolle verstanden werden, lassen sich die diffusen Erwartungen an die Schule sowie die entsprechende Verunsicherung von Lehrpersonen eher überwinden.

Pädagogik war schon immer ein Ringen zwischen individuellen Freiheiten und standardisierten Erwartungen. Allerdings ist diese Kultur gerade angesichts von unzähligen gesellschaftlichen Forderungen an die Schule nicht einfach aufrechtzuerhalten. Ernährungsbildung ist zum einen darauf angewiesen, zum anderen ein möglicher Impuls dafür, dass das Ringen um angemessene Begründungen, Zielsetzungen, Herangehensweisen und Grenzziehungen lebendig bleibt.

Literatur

- BAG: Bundesamt für Gesundheit (2013). *Nationales Programm Ernährung und Bewegung*. Bericht für die Jahre 2008-2012. Bern: BAG.
- Dubowicz, A., Camerini, A., Ludolph, R., Amann, J. & Schulz, P.J. (2013). *Bewegung und Ernährung an Schweizer Schulen. Ergebnisse der zweiten Befragung von Schulleitungspersonen in der Schweiz und im Fürstentum Liechtenstein*. Arbeitspapier 10. Bern und Lausanne: Gesundheitsförderung Schweiz.
- Durdel, A. (2002). *Der Bildungsbegriff als Konstruktion. Orientierungs- und handlungsleitendes Potenzial des Bildungsbegriffs*. Hamburg: Kovač.
- Helsper, W. (2004). Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrerarbeit – ein unmögliches Geschäft? In B. Koch-Priewe, F. Kolbe & J. Wildt (Hrsg.). *Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung* (S. 49-98). Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Helsper, W. (2010). „Ich will, dass ihr selbständig werdet!“ Über die Widersprüche im Lehrerberuf. *Friedrich Jahresheft*, 28, 34-37.

- Högger, D., Suter, C., Rütli, A., Eglin, S. & Suter S. (2012): *Lebenskompetenz entwickeln. Eine Arbeitshilfe für die Schule*. Aarau: Programm „gesund und zwäg i de Schuel“.
- Kabat-Zinn, J. (1998). *Im Alltag Ruhe finden*. Freiburg: Herder.
- Kabat-Zinn, J. (2003). *Gesund durch Meditation*. München: Barth.
- Mattig, T. (2014). *Autonomie als Herausforderung für die Gesundheitsförderung*. Arbeitspapier 19. Bern und Lausanne: Gesundheitsförderung Schweiz.
- Meisen-Nussbaum, G., Tettenborn Schärer, A. & Zopfi, S. (2012). *Evaluation der Vermittlung von Ernährungs- und Bewegungskompetenzen im Schulalltag*. Forschungsbericht. Luzern: Pädagogische Hochschule Zentralschweiz.
- Nold, D., Stuker, A., Gerber, G., Imhof, Ch. (2002). *Pfefferkorn. Produzieren – Konsumieren. Hinweise für Lehrerinnen und Lehrer*. Bern: Schulverlag.
- Rytz, T., Uetz, R. & Grandjean, V. (2010). *Papperla Pep – Körper und Gefühle im Dialog*. Bern: Schulverlag.
- Schmid, A., Brombach, C., Jacob, S., Schmid, I., Sieber, R. & Siegrist, M. (2012). *Ernährungssituation in der Schweiz*. Kapitel 2 des sechsten schweizerischen Ernährungsberichtes. Bern: Bundesamt für Gesundheit.
- Schopper, D. (2010). *„Gesundes Körpergewicht“ bei Kindern und Jugendlichen. Was haben wir seit 2005 dazugelernt?* Bern und Lausanne: Gesundheitsförderung Schweiz.
- Stamm, H., Lamprecht, M. & Wiegand, D. (2014). *Monitoring zum Thema Gesundes Körpergewicht – Aktualisierung 2013*. Arbeitspapier 20. Bern und Lausanne: Gesundheitsförderung Schweiz.

Verfasserin/Verfasser

Claudia Suter & Dominique Högger

Beratungsstelle Gesundheitsbildung und Prävention
Pädagogische Hochschule FHNW

Bahnhofstr. 6
CH-5210 Windisch

E-Mail: claudia.suter@fhnw.ch, dominique.hoegger@fhnw.ch
Internet: www.fhnw.ch/ph/iwb/beratung/gesundheit

Heidrun Forstmaier

„Fit und gesund durch den Tag“ – Wie kann das bei der Auswahl und Zubereitung von Lebensmitteln aussehen?

Ernährungsbildung setzt Kompetenzen voraus, die Lernende erwerben sollen, um diese für ein nachhaltiges Ernährungsverhalten nutzen zu können. Mit diesem Artikel wird ein Lernarrangement vorgestellt, in dem Schülerinnen und Schülern Strategien hinsichtlich ernährungsbezogener Inhalte angeboten werden. Es geht nicht um das Prinzip „du darfst – du darfst nicht“; die Lernenden sollen Alternativen entwickeln und für sich die optimale Auswahl von Lebensmitteln treffen.

Schlüsselwörter: Kompetenzen, Lernsequenz, Lern- und Anforderungssituationen

1 Ausgangsfragen

Wenn es ein Wort gibt, in dem alle bildungspolitischen Anstrengungen der vergangenen Jahre – spätestens seit PISA – zusammentreffen, so ist es das Wort „Kompetenz“. Kompetenzen sind nach Weinert: *„die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“* (Weinert, 2001, S. 27 f.). Ob in Schule, in Ausbildung, im Beruf oder im alltäglichen Miteinander – überall sind Kompetenzen gefragt. Der Bildungsauftrag eines jeden Faches bzw. das Ziel eines jeden Unterrichts muss deshalb darin bestehen, die Schülerinnen und Schüler so auszurüsten, dass sie Alltagssituationen kompetent begegnen und erfolgreich bewältigen können. Dabei gilt es zwei Kernfragen zu beantworten:

1. *Über welche Kompetenzen sollen Schülerinnen und Schüler verfügen, um im Alltag Entscheidungen für eine bedarfsgerechte Ernährung fällen zu können?*
2. *Wie kann es gelingen, Schülerinnen und Schüler beim Kompetenzerwerb zu unterstützen?*

2 Ernährungsbildung im „Berufsorientierenden Zweig Soziales“ und Konsequenzen für den Kompetenzerwerb

Eines der Hauptziele des Lehrplans der Haupt-/Mittelschule in Bayern ist das Erreichen von Handlungskompetenz bei Schülerinnen und Schülern. Sie sollen Situationen im Alltag angemessen und kompetent meistern können.

Ziele und Aufgaben des Faches „Berufsorientierender Zweig Soziales“¹

„Im Fach sind die Schüler mit vielfältigen Aufgaben befasst, die sich im Rahmen einer Versorgung und Betreuung von Menschen in den Bereichen Haushalten/Ernähren und soziales Handeln in dessen Umfeld stellen.“

*„Die Schüler setzen sich handlungsorientiert mit grundlegenden Aufgabenstellungen auseinander wie, [...] **Gesunderhalten und Ernähren, Auswählen und Verarbeiten von Lebensmitteln** [...]“*

*„Exemplarische, die **persönlichen Bedürfnisse** der Jugendlichen betreffende Inhalte ermöglichen Einsichten in... **gesundheitsbewusste Ernährung**.“* (Lehrplan für die bayerische Haupt-/Mittelschule, 2004, Kapitel II.2 Fachprofil)

Da sich der Lebensalltag stark verändert hat, traditionelle Lebens- und Handlungsmuster verschwunden und neue entstanden sind – von der Produktions- zur Konsumkultur – hat ein deutlicher Kompetenzverlust im Bereich der Nahrungszubereitung hinsichtlich der Erzeugung, Bewertung und Verarbeitung von Lebensmitteln stattgefunden.

Meiner Erfahrung nach ist die Folge: Viele Menschen sind nicht mehr fähig, Grundnahrungsmittel bzw. frische Zutaten mit allen Sinnen wahrzunehmen, und sie dann zu schmackhaften Speisen zu verarbeiten. Hinzu kommt, dass die Einnahme von Mahlzeiten aufgrund veränderter Familienstrukturen, Arbeitsbedingungen und Lebensrhythmen zum großen Teil nicht mehr zuhause stattfindet, stattdessen werden extern zubereitete Snacks und (Fertig-)Gerichte konsumiert. Die Ressource, die in einer gesundheitsförderlichen Ernährung steckt, wird von vielen nicht mehr genutzt.

Konsequenzen für den Kompetenzerwerb

Ein wichtiges Anliegen des „Berufsorientierenden Zweigs Soziales“ ist gesundheitsbewusste Ernährung; als konkrete Handlungshilfe dazu sollen die Schülerinnen und Schüler Ernährungswissen für ihren Alltag erwerben. Der Fachunterricht bietet die Chance, systematisch und fundiert die Grundlagen einer gesundheitsförderlichen Ernährung aufzugreifen und diese mit dem Lebensalltag der Schülerinnen und Schüler zu verbinden. Der Lehrplan im Bereich „Gesunderhalten und Ernähren“ orientiert sich am Prinzip der Lebensnähe, d. h. spezifische Lebens- und Problemsituationen der Schülerinnen und Schüler sind Ausgangspunkt. Wann handelt ein Mensch einer Situation angemessen? Wenn er um eine Sache weiß und

„Fit und gesund durch den Tag“

diese anwenden kann und will. Josef Leisen definiert Kompetenz als willentlich handelnden Umgang mit Wissen und drückt dies in der Kurzformel: *Kompetenz = Wissen + Können + Wollen* aus.

Bei den Schülerinnen und Schülern ist dies nicht anders. Sie identifizieren sich mit einem Thema, wenn es um ihre Lebenssituation geht. Deshalb müssen Lebens- und Problemsituationen geschaffen werden, die ein leichteres Aneignen und Umsetzen ermöglichen. Am Beispiel Fast Food kann dies aufgezeigt werden. Es geht hier nicht um ein Verdammen von Fast Food, von Fertiggerichten, also nicht um Schwarz-Weiß-Malerei. Vielmehr sollen Schülerinnen und Schüler Gelegenheit bekommen, sich ihr Handeln z. B. beim Besuch eines Fastfood-Restaurants bewusst zu machen, Motive für einen Besuch zu hinterfragen, um zu erkennen, dass es nicht in allen Fällen ein richtiges oder falsches Verhalten gibt. Sie sollen eher erfassen, welche Argumente für oder gegen Standpunkte sprechen (z. B. den Verzehr von Fertiggerichten oder Hamburgern im Vorbeigehen bzw. aus Zeitgründen). An dieser Stelle sollte gleichzeitig nach Alternativen gesucht werden. Dies schafft sicherlich mehr Glaubwürdigkeit als die „Belehrung“ über „gesunde“ oder „unge-sunde“ Lebensmittel. Lehrkräfte müssen sich im Klaren sein, dass der Auf- und Ausbau von Ernährungsverhalten ein zeitaufwändiger Prozess ist, der nicht in kurzer Zeit „abgearbeitet“ werden kann. Inhalte einer gesundheitsförderlichen und genussorientierten Ernährung müssen im Gesamtzusammenhang dargestellt und Beziehungen zu den einzelnen Unterrichtseinheiten herausgearbeitet werden (Planung der Lernsequenz). Bei der Auswahl und Zubereitung von Lebensmitteln im Rahmen einer gesundheitsförderlichen Ernährung sollten außerdem berücksichtigt werden (vgl. *amtlicher Fachlehrplans der 7. Jahrgangsstufe zum Lernbereich „Gesunderhalten und Ernähren“*):

- die Geschmacksvorlieben der Schülerinnen und Schüler
- das vielfältige Angebot von Lebensmitteln aus unterschiedlichen Lebensmittelgruppen, Lebensmittel in rohem oder gegartem Zustand
- attraktive Zubereitung und Einbeziehung der Hygiene als wesentlichen Faktor der Gesunderhaltung

Es kann deshalb nicht um das Prinzip „*du darfst – du darfst nicht*“ gehen – vielmehr soll die Schülerin/der Schüler Handlungsalternativen entwickeln und für sich die optimale Auswahl von Lebensmitteln treffen. Ein Ernährungsprotokoll kann helfen, das eigene Essverhalten zu reflektieren.

Das Ziel muss sein: Schülerinnen und Schüler werden kompetente Alltagsakteure! Sie bewegen sich kritisch im Dschungel der Lebensmittel und der Verführungen z.B. durch Werbung. Sie können und wollen eigenverantwortlich gesundheitsförderliche Entscheidungen treffen. Letztlich sollen im Unterricht die Weichen gestellt werden, der Umwelt mündig handelnd gegenüber zu stehen und nicht auf Reize automatisch zu reagieren, d. h. zu konsumieren. Voraussetzung dafür ist ein Lernarrangement, in dem Schülerinnen und Schüler mit den Lebensmitteln, ihrer

Auswahl und Zubereitung Erfahrungen sammeln können. Die Vielfalt der Ernährungsmöglichkeiten soll erlebbar und wählbar veranschaulicht werden. Ein wesentliches Anliegen des Faches „Berufsorientierender Zweig Soziales“ ist demnach, schwerpunktmäßig das praktische Tun der/des Lernenden zum Erwerb von Kompetenzen an konkreten Inhalten und realen Handlungsfeldern in den Mittelpunkt zu stellen. Eine zentrale Stellung nimmt dabei die Auswahl der praktischen Arbeitsaufgabe (des Gerichts) ein.

Kompetenzen werden im handelnden Umgang mit Wissen erworben. Dieses Wissen umfasst die Fach-, Methoden- und Sozialkompetenz. Bei Kompetenz geht es immer um die Befähigung zu eigenverantwortlichem Handeln - um Können. Können heißt, über ein Repertoire zu verfügen, einen Fundus, aus dem alles Können schöpft. Dieser Fundus ist nicht von Natur aus da, er fällt einem auch nicht in den Schoß, er muss erst erworben werden. Soll aus diesem Fundus später geschöpft werden, müssen Kompetenzen geduldig gebildet, d. h. schrittweise erworben, weiterentwickelt und durch Wiederholung gefestigt werden. Am Beispiel der Lernsequenz „Fit und gesund durch den Tag“ aus dem „Berufsorientierenden Zweig Soziales“ der 7. Jahrgangsstufe soll aufgezeigt werden, wie ein schrittweiser, fachlicher Kompetenzaufbau erfolgen kann.

Modell für Kompetenzerwartungen am Ende der Lernsequenz „Fit und gesund durch den Tag“

Tab. 1.: Kompetenzerwartung am Ende der Lernsequenz „Fit und gesund durch den Tag“
(Quelle: Eigene Darstellung)

<i>Schülerinnen und Schüler (SuS) nutzen Ernährungsempfehlungen für ihre Ernährung und stellen Tagesmahlzeiten gesundheitsförderlich und unter Einbezug ihrer Geschmacksvorlieben zusammen.</i>	
Erweiterung im Wissen (Themenbereiche)	Erweiterung im Können (Fähigkeitsbereiche – mit dem Wissen etwas anfangen → Kompetenzen)
Die Pyramidenspitze - die Menge macht's! <i>Schokomuffins</i>	SuS reflektieren das eigene Ernährungsverhalten hinsichtlich Zucker und zuckerreicher Lebensmittel und bauen diese maßvoll in ihre Ernährung ein.
Fit durch Getränke <i>Durstlöscher versus Trendgetränke</i>	SuS wählen ihren Bedürfnissen entsprechend Durstlöscher zur Deckung des Flüssigkeitsbedarfs aus.
Mittagessen mit der bunten Vielfalt an Gemüse <i>Gemüsepfanne mit Quinoa</i>	SuS bereiten Lebensmittel (hier: Gemüse) nährstoffschonend vor und zu und beurteilen das Gericht hinsichtlich des gesundheitlichen Werts.

„Fit und gesund durch den Tag“

Obst für den kleinen Hunger zwischendurch <i>Snacks mit Obst</i>	SuS wählen eine geeignete Zwischenmahlzeit mit Obst begründet aus.
Munter in den Tag mit einem gesunden Frühstück <i>Gesundheitsförderliches Frühstück nach Wahl</i>	SuS stellen unter Berücksichtigung von Ernährungsempfehlungen und ihrem persönlichen Geschmack ein gesundheitsförderliches Frühstück zusammen.
Milchprodukte - wichtige „Baumaterialien“ <i>Verschiedene Brotaufstriche</i>	SuS stellen den gesundheitlichen Wert von Milchprodukten heraus, leiten Schlüsse für die eigene Ernährung ab und wählen Milchprodukte nach persönlichen Vorlieben aus.
Täglich Getreideprodukte - aber welche? <i>Quark-Öl-Teig-Brötchen aus Weiß- und/oder Vollkornmehl</i>	SuS unterscheiden Weiß- und Vollkornmehl hinsichtlich des Gesundheitswertes und ziehen Schlussfolgerungen für die eigene Ernährung.
Die Ernährungspyramide - eine hilfreiche Orientierung für die tägliche Ernährung <i>Wunschgericht der SuS</i>	SuS reflektieren das eigene Ernährungsverhalten, erfassen und beschreiben den Zusammenhang zwischen Gesunderhaltung und Ernährung.

Mit diesem Modell soll aufgezeigt werden, wie die zentralen Aspekte: zum einen das Festlegen von Inhalten bzw. Themenaspekten zur Wissenserweiterung, zum anderen das Bestimmen von Handlungsaspekten, also Fähigkeiten, die eine Erweiterung im Können festmachen, zum Kompetenzaufbau beitragen können.

3 Erwerb von Handlungskompetenz am Beispiel „Fit und gesund durch den Tag“

Wenn Schülerinnen und Schüler Handlungskompetenz erwerben sollen, gilt es, den Wissenserwerb in eine Lern- und Anforderungssituation einzubinden. Beides soll die Schülerinnen und Schüler zum Handeln motivieren, damit sie sich bewähren können. In diesen Lern- und Anforderungssituationen geht es um die Fähigkeit,

- mit fachlichen Kenntnissen kreativ Probleme zu lösen (*Fachkompetenz*),
- sich selbstständig Wissensbereiche und Sachverhalte zu erschließen (*Methodenkompetenz*),
- sich selbst einzuschätzen, Werthaltungen, Selbstbilder zu entwickeln, eigene Begabungen zu entfalten und zu lernen (*Personalkompetenz*),
- und zum anderen um die Fähigkeit, sich mit anderen kreativ auseinanderzusetzen, mit anderen lernen und leben zu können (*Sozialkompetenz*).

Voraussetzung für den Kompetenzerwerb sind authentische Lern- und Anforderungssituationen sowie sinnhafte konstruktivistisch geprägte Aufgabenstellungen, in denen Schülerinnen und Schüler

- ihr Lernen teilweise selbst gestalten, weil sie ganz konkrete Erfahrungen machen können (*Schülerinnen und Schüler finden anhand verschiedener Informationstexte bzw. Internetrecherche Aspekte einer gesundheitsförderlichen Ernährung heraus und nutzen diese zur eigenen Ernährungsgestaltung*);
- aufgrund von Erfahrungen und im Austausch mit anderen konstruieren und nach Lösungen suchen (*Schülerinnen und Schüler erleben verschiedene Lebensmittel über die sinnliche Wahrnehmung, drücken ihre Geschmackserfahrungen aus, erkennen aber auch die der anderen an, wählen nach ihren persönlichen Vorlieben und vor dem Hintergrund gewonnener Informationen gesundheitsförderliche Lebensmittel aus und verarbeiten diese nährstoffschonend*) und
- in Erkenntnis bildenden Phasen die Erfahrungen sammeln und verdichten (*Schülerinnen und Schüler reflektieren und bewerten die getroffenen Entscheidungen und entwickeln Handlungsalternativen für den Alltag*). In dieser Phase kann die Instruktion und Unterstützung (präzise Erläuterungen, Anmerkungen und Erklärungen sowie hilfreiche Tricks) der Lehrkraft zur Erhellung beitragen, damit der Kompetenzerwerb erfolgreich verläuft. (Quellen: eigene Darstellung)

Am Beispiel „*Fit und gesund durch den Tag – wie kann das bei der Auswahl und Zubereitung von Lebensmitteln aussehen*“ wird im Folgenden beschrieben, wie die Lernsequenz als größere zeitliche Einheit Möglichkeiten bietet, vielfältige Erfahrungen zu sammeln und den Zusammenhang der Inhalte darzustellen. Ziel ist, die erworbenen Kompetenzen für ein nachhaltiges Ernährungsverhalten nutzen zu können. Anhand einiger Beispiele wird aufgezeigt, wie sich der Kompetenzerwerb in der Vernetzung mit dem Wissenserwerb und unter Einbezug der Perspektiven der Lernenden durch die Bearbeitung von Lernaufgaben konsequent fördern lässt. Das vorgestellte Lernarrangement bezieht sich auf den Unterricht im „Berufsorientierenden Zweig Soziales“ der 7. Jahrgangsstufe. Dieser umfasst eine wöchentliche Unterrichtszeit von 90 Minuten.

Erstellen einer Lernsequenz mit den Schülerinnen und Schülern

Ausgangspunkt für die gesamte Lernsequenz ist das persönliche Wohlbefinden. Die Lernenden setzen sich deshalb bereits in der ersten Unterrichtseinheit mit der Fragestellung auseinander: *Wann geht es mir gut?* oder *Was bedeutet für mich Wohlbefinden?* Mithilfe einer Kartenabfrage können die Vorstellungen der Schülerinnen und Schüler visualisiert und daraus positive Einflüsse für das persönliche Wohlbefinden entwickelt werden. Ziel ist es, in den Lernenden ein Bewusstsein zu

„Fit und gesund durch den Tag“

wecken, dass jede/jeder zu einem großen Teil selbst durch eine entsprechende Ernährung, Lebensweise und Bewegung ihr/sein Wohlbefinden steuern kann. Da der Schwerpunkt im Fachunterricht auf dem Aspekt Ernährung liegt, ist es notwendig, an dieser Stelle nicht im Allgemeinen verhaftet zu bleiben, sondern von einem konkreten Gericht auszugehen und aufzuschlüsseln, welche Lebensmittel darin enthalten sind, was an den einzelnen Lebensmitteln/Zutaten gesundheitsförderlich ist bzw. wie das Verhältnis der einzelnen Zutaten aussieht, um dann das Gericht im Überblick bewerten zu können. Hier kann ein Bezug zur Ernährungspyramide – eine wichtige Orientierungshilfe für die tägliche Ernährung – hergestellt werden. Um die persönlichen Ernährungsfragen der Schülerinnen und Schüler aufzugreifen und ein entsprechendes Interesse zu gewährleisten, sollten sie die Möglichkeit bekommen, Themen mit Hilfe der Ernährungsempfehlung und auch passende praktische Arbeitsaufgaben (hier: Zubereitungsaufgabe) der Lernsequenz mitbestimmen zu können. Dabei ist es besonders wichtig, das Ernährungsverhalten bzw. die Geschmacksvorlieben der Schülerinnen und Schüler einzubeziehen, um bereits hier dem Vorurteil, „gesundes Essen“ und „gutes Essen“ seien Gegensätze, entgegen zu wirken. Intention dieser Lernsequenz ist, den Schülerinnen und Schülern aufzuzeigen, dass gesundes Essen sehr wohl gut schmecken und es auch leicht und mit Freude zubereitet werden kann. Mögliches Vorgehen: Die einzelnen Teams formulieren ihren Bedürfnissen entsprechend Inhalte und präsentieren diese anschließend der gesamten Lerngruppe. In Abstimmung mit der gesamten Lerngruppe kann z. B. die in Tabelle 1 aufgeführte Lernsequenz entstehen. Das Ernährungsprotokoll bietet ein weiteres hilfreiches Instrument, die Interessen, Einstellungen und das Verhalten der Schülerinnen und Schüler festzuhalten und zu integrieren. Wichtig für die Erstellung des Ernährungsprotokolls: es muss gezielt auf die einzelnen Schwerpunkte ausgerichtet sein, sodass es in jeder Unterrichtseinheit herangezogen werden kann (Grundlage für die Reflexion und Bewertung des eigenen Essverhaltens). Es geht nicht darum, was die Lehrkraft „durchnehmen“ möchte; es muss vielmehr von der angestrebten Kompetenz, vom Lernenden aus gedacht werden.

Formulieren von Lern- und Anforderungssituationen

Wie der Erwerb der weiteren Kompetenzen in den einzelnen Unterrichtseinheiten dieser Lernsequenz detailliert erfolgen kann, wird durch das Formulieren von Lern- bzw. Anforderungssituationen tabellarisch dargestellt an ausgewählten Beispielen – konkretisiert durch einzelne ausgewählte Anregungen zu Lernaufgaben. Die in den Lern- und Anforderungssituationen formulierten Handlungsaspekte zeigen sowohl den Wissenserwerb als auch die Lernentwicklung im Bereich des Könnens auf. Gleichzeitig wird eine Steigerung im Niveau über die gesamte Lernsequenz und ein Einbezug der vorausgegangenen Themenbereiche angestrebt.

Tab. 2: SuS unterscheiden Weiß- und Vollkornmehl hinsichtlich des Gesundheitswertes und ziehen Schlussfolgerungen für die eigene Ernährung (Quelle: Eigene Darstellung)

Brötchen aus Weiß- und Vollkornmehl sensorisch prüfen, Wahrnehmungen verbalisieren und auf Zutaten schließen. Informationen zum Gesundheitswert von Weiß- und Vollkornmehl sichten, Fakten entnehmen. Entscheidung für eine Mehlsorte treffen.	Mehle hinsichtlich des Gesundheitswertes vergleichen, Entscheidungen begründen evtl. ändern. Quark-Öl-Teig herstellen und portionieren. Brötchen formen und backen.	Entscheidung reflektieren. Vorschläge für Handlungsalternativen finden.
<i>Informieren/Fragen/ Untersuchen/Ausprobieren</i>	<i>Informationen erschließen/ Handeln</i>	<i>Reflektieren/Einschätzen/Beurteilen</i>

Mögliche Lernaufgabe:

Ihr habt die Wahl

- Findet heraus, wodurch sich weißes Mehl von Vollkornmehl unterscheidet und welche Auswirkungen dies auf eure Gesundheit hat.
- Besprecht euch anschließend in der Gruppe, welches Mehl ihr für eure Brötchen auswählen möchtet. Bezieht in eure Überlegungen Geschmack und Gesundheit ein.
- Wählt einen Gruppensprecher, der euer Ergebnis vorstellt.

Tab. 3: SuS stellen unter Berücksichtigung von Ernährungsempfehlungen und nach ihrem persönlichen Geschmack ein gesundheitsförderliches Frühstück zusammen (Quelle: Eigene Darstellung)

Verschiedene Quellen zur Informationsbeschaffung nutzen und mithilfe gesammelter Informationen die Bestandteile eines ausgewogenen Frühstücks herausfinden. Mit Lebensmitteln unter Berücksichtigung dieser Ernährungsempfehlungen und nach persönlichen Geschmacksvorlieben ein Frühstück zusammenstellen.	Bedeutung eines ausgewogenen Frühstücks anhand der frei gewählten Lebensmittel darstellen. Ergebnisse vorstellen, vergleichen und ggf. Verbesserungsvorschläge finden. Frei gewählte Lebensmittel für das gesundheitsförderliche Frühstück fachgerecht verarbeiten.	Zubereitete Frühstücksmahlzeiten anhand der erarbeiteten Kriterien kritisch überprüfen und das eigene Lern- und Arbeitsverhalten beurteilen. Eigenes Frühstücksverhalten kritisch reflektieren und ggf. Möglichkeiten der Verbesserung finden.
<i>Informieren/Fragen/ Untersuchen/Ausprobieren</i>	<i>Informationen erschließen/ Handeln</i>	<i>Reflektieren/Einschätzen/Beurteilen</i>

„Fit und gesund durch den Tag“

Mögliche Lernaufgabe:

Munter in den Tag mit einem gesunden Frühstück

- Informiert euch mithilfe der verschiedenen Informationsmaterialien über ein ausgewogenes Frühstück sowie dessen Nutzen und Auswirkungen auf euren Körper.
- Wählt anschließend in eurer Gruppe Lebensmittel für euer Frühstück aus - nutzt dabei euer neues Wissen. Ihr könnt euch Anregungen durch die verschiedenen Rezepte holen, auch eigene Ideen sind erwünscht.
- Anschließend sollt ihr die Ergebnisse präsentieren und begründen.

Tab. 4: SuS wählen eine geeignete Zwischenmahlzeit mit Obst begründet aus (Quelle: Eigene Darstellung)

Eigene Gewohnheiten in Bezug auf Zwischenmahlzeiten einschätzen. Bedeutung einer Zwischenmahlzeit, mögliche Auswirkungen auf den Tagesablauf und geeignete Lebensmittel recherchieren. Ernährungsempfehlungen und eigene Gewohnheiten vergleichen.	Essverhalten/Gewohnheiten einschätzen. Gesundheitlichen Wert von Obst herausstellen. Zwischenmahlzeiten mit Obst in den Tagesablauf einbeziehen. Snacks aus Obst zubereiten.	Eigene Vorlieben in Bezug auf Zwischenmahlzeiten bewerten und Alternativen für den Alltag entwickeln.
<i>Informieren/Fragen/ Untersuchen/Ausprobieren</i>	<i>Informationen erschließen/ Handeln</i>	<i>Reflektieren/ Einschätzen/Beurteilen</i>

Tab. 5: SuS bereiten Lebensmittel (hier: Gemüse) nährstoffschonend vor und zu und bewerten das Gericht hinsichtlich des gesundheitlichen Werts (Quelle: Eigene Darstellung)

Informationsmaterialien zum gesundheitlichen Wert von Gemüse sichten und mit Obst vergleichen. Durch experimentelles Testen mithilfe Indikatorstreifen den Vitamingehalt verschieden verarbeiteter Gemüse (z. B. Paprika) herausfinden.	Zusammenhang zwischen Obst und Gemüse herstellen. Aus den Tests Schlussfolgerungen für die Nährstoff schonende Vor- und Zubereitung von Gemüse ziehen. Gemüse nach Wahl nährstoffschonend vor- und zubereiten.	Vor- und Zubereitungstechniken zur Verarbeitung von Obst und Gemüse hinsichtlich Geschmack und Nährstoffschonung bewerten. Argumente für die Wahl anderen verdeutlichen.
<i>Informieren/Fragen/ Untersuchen/Ausprobieren</i>	<i>Informationen erschließen/ Handeln</i>	<i>Reflektieren/ Einschätzen/Beurteilen</i>

Mögliche Lernaufgabe:

- Informiert euch, warum Vitamine für euren Körper wichtig sind.
- Untersucht die verschiedenen Paprikastreifen mithilfe von Teststreifen auf ihren Vitamingehalt
- Findet Regeln, wie ihr Gemüse verarbeiten könnt, um möglichst viele Vitamine zu erhalten
- Wählt aus dem Gemüseangebot vier Gemüsesorten aus und bespricht in der Gruppe, wie ihr das Gemüse vor- und zubereitet. Nutzt dabei euer neues Wissen.

Tab. 6: SuS wählen ihren Bedürfnissen entsprechend Durstlöscher zur Deckung des Flüssigkeitsbedarfs aus (Quelle: Eigene Darstellung)

Persönliches Trinkverhalten überprüfen. Informationen zu sinnvollem Trinkverhalten in verschiedenen Alltagssituationen und Beispiele für gesundheitsförderliche Durstlöscher recherchieren. Ergebnisse diskutieren. Durstlöscher und Trendgetränke (z. B. Smoothie) sensorisch prüfen und vergleichen.	Konsequenzen für die Verbesserung des persönlichen Trinkverhaltens formulieren. Geeignete Durstlöscher zur Deckung des Flüssigkeitsbedarfs auswählen und in den Alltag einbeziehen. Unterschiede zwischen Durstlöschern und Trendgetränken herausstellen und beurteilen.	Durstlöscher und Trendgetränke bewerten, eigenes Trinkverhalten beurteilen und Möglichkeiten der Optimierung formulieren.
<i>Informieren/Fragen/ Untersuchen/Ausprobieren</i>	<i>Informationen erschließen/ Handeln</i>	<i>Reflektieren/ Einschätzen/Beurteilen</i>

Tab. 7: Schülerinnen und Schüler reflektieren das eigene Ernährungsverhalten hinsichtlich Zucker und zuckerreicher Lebensmittel und bauen diese maßvoll in ihre Ernährung ein (Quelle: Eigene Darstellung)

„Negative Hitliste“ für zuckerreiche Lebensmittel, die häufig verzehrt werden, aufstellen und nach Ideen für Alternativen suchen. Kakaogehalt verschiedener Schokoladenangebote hinsichtlich des Geschmack testen bzw. Gesundheitswert vergleichen.	Überlegungen für Alternativen darstellen bzw. für sinnvollen Einbezug von Süßigkeiten in den Alltag finden. Zusammenhang zwischen Kakaogehalt und Gesundheitswert herstellen. Schokolade für die Herstellung der Muffins unter Einbezug des Gesundheitsaspektes auswählen und verarbeiten.	Die Entscheidung für sinnvollen Einbezug von zuckerreichen Lebensmitteln mit stichpunktartigen Argumenten begründen und in einer Diskussion die eigene Position vertreten.
<i>Informieren/Fragen/ Untersuchen/Ausprobieren</i>	<i>Informationen erschließen/ Handeln</i>	<i>Reflektieren/ Einschätzen/Beurteilen</i>

„Fit und gesund durch den Tag“

Anhand dieser Sequenz und deren ausgewählten Lernaufgaben soll deutlich werden, wie Schülerinnen und Schüler sowohl eine Wissenserweiterung als auch eine Lernentwicklung im Bereich des Könnens erfahren. Jeder Lernprozess ist deshalb so angelegt, dass Kompetenzen erworben und gesundheitsförderliche Entscheidungen unter Einbezug persönlicher Geschmacksvorlieben gefällt werden können.

4 Zum Nachdenken

In der Süddeutschen Zeitung vom 01.08.2012 schreibt *Christoph Türcke* sehr richtig: „Sämtliche Bildungsstätten, vom Kindergarten bis zur Uni, sollen Menschen kompetent machen. Das ist Machbarkeitswahn. Kompetent können sie nur selber werden. In der Macht der Lehrenden steht lediglich, an dem Fundus mitzuarbeiten, aus dem ihr Können schöpft. Das Schöpfen selbst entzieht sich dem Zugriff aller Beteiligten.“

Anmerkungen

¹ Berufsorientierender Zweig Soziales ist in Bayern die Bezeichnung für das Unterrichtsfach, in dem u. a. Ernährungs- und Verbraucherbildung verankert ist.

Literatur

- Brandl, W. (2012). Begriffe – Konzepte – Argumente. *Haushalt in Bildung & Forschung*, 1(3), 3-51.
- Bürger, W. & Henzel, G. (2011). „Tiefes“ Verstehen von Unterrichtsinhalten als Voraussetzung für die Entwicklung von Sachkompetenz. In S. Stomoprowski (Hrsg.), *Die Vitamine liegen unter der Schale* (S. 148-176). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Forstmaier, H. (2013). Kompetenzfördernder Unterricht. In K. Metzger (Hrsg.), *Referendariat kompakt für die Grundschule* (S. 19-21). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Gehrmann, A., Hericks, U. & Lüders, M. (2010). *Bildungsstandards und Kompetenzmodelle*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Greenfield, S. (2012). *Verstand*. *Süddeutsche Zeitung*, V 2/8 vom 11./12.08.2012.
- Hackauf, H. & Ohlbrecht, H. (2010). *Jugend und Gesundheit – ein Forschungsüberblick*. München: Juventa.
- Heindl, I. (2003). *Studienbuch Ernährungsbildung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Hellmich, F. (2007). Erwerb von Kompetenz im Unterricht. In Ch. Becker (Hrsg.), *Perspektiven textiler Bildung* (S. 47-56). Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Heseker, H. (2005). Gesundheitsfördernde Ernährung in der Schule. In H. Heseker (Hrsg.), *Neue Aspekte der Ernährungsbildung* (S. 96-101). Frankfurt/Main: Umschau Zeitschriftenverlag.
- Kerstan, Th. (2013). *Ich bin superwichtig*. *Die Zeit* vom 03.01.2013, S. 55/56.

- Lehrplan für die bayerische Haupt-/Mittelschule. (2004)
- Leisen, J. [www.josefleisen.de].
- Lersch, R. (2007). Kompetenzfördernd unterrichten. *Pädagogik*, 12, 36-43.
- Meier-Ploeger, A. (2000). *Praktische Umsetzung der Ernährungsziele*.
[www.agev.net/tagung2000/meier-ploeger.pdf].
- Methfessel, B. (2005). „Artgerecht“ und mit „gesundem Menschenverstand“. In H. Hesecker (Hrsg.), *Neue Aspekte der Ernährungsbildung* (S. 44-51). Frankfurt/Main: Umschau Zeitschriftenverlag.
- Oberliesen, R. & Schulz, H-D. (2007). *Kompetenzen für eine zukunftsfähige arbeitsorientierte Allgemeinbildung*. Baltmannweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Türcke, C. (2012). *Wie das Lernen sein Gewicht verliert*. *Süddeutsche Zeitung* vom 01.08.2012, S. 12.
- Reisse, W. (2008). *Kompetenzorientierte Aufgabenentwicklung*. Köln: Aulis Verlag.
- Schlegel-Matthies, K. (2013). Ethik, Konsumentenverantwortung und Verbraucherbildung im Spannungsfeld. *Haushalt in Bildung & Forschung*, 2(2), 61-70.
- Weinert, Franz E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F.E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 17-31). Weinheim: Beltz.
- Wicki, W. & Bürgisser, T. (2008). *Praxishandbuch Gesunde Schule*. Stuttgart: Haupt.
- Wilhelm, M. (2012). Kompetenzorientierten Unterricht konzipieren - am Beispiel der Naturwissenschaften. *Haushalt in Bildung & Forschung*, 1(3),15-30.

Verfasserin

Heidrun Forstmaier

Seminarleiterin für Ernährung und Gestaltung
Regierungsbezirk Schwaben/Bayern

Gleiwitzer Straße 14
D-87437 Kempten

E-Mail: heidrun.forstmaier@augustakom.net

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-

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“ (Gözl, 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 (*δίαιτα*) des Menschen (Maio, 2012, S. 91).

Bei Pindar und Aischylos finden wir die ersten Belege für das Wort *diaita* (gr. *δίαιτα*). 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,

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 Diata 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 aller-kleinsten 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 angiehe“ (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 vorfanden, 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 Gewohntens, 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. 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>„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.mythos-magazin.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.
- Grauel, 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. Fritzsche. [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). Sozialisierung 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*. Erftstadt: Area Verlag.
- Westenhöfer, J. & Pudel, 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

Thomas Mohrs

Essen – Identität – Verantwortung. Konsumethische Reflexionen.

Ausgehend von allgemeinen Überlegungen zum Begriff „Identität“ wird der enge Zusammenhang zwischen Essen/Trinken und personaler ebenso wie kultureller Identität dargestellt, woraus sodann konsumethische Konsequenzen abgeleitet werden, die von der Gesundheits- und Genussverantwortung gegenüber sich selbst bis zu globalen („weltbürgerlichen“) Verantwortungszusammenhängen reichen.

Schlüsselwörter: Identität, Verantwortung, Klugheitsethik, Konsumethik, Gastrosophie

1 Was heißt eigentlich „Identität“?

Der lateinische Begriff „idem“ bedeutet so viel wie „derselbe“ oder „der gleiche“, und mit „Identität“ ist daraus abgeleitet bei einem Menschen die spezifische Eigentümlichkeit seines Wesens gemeint, die ihn von (allen) anderen Menschen unterscheidet, bzw. die Summe aller Merkmale – wie beispielsweise der unverwechselbare, einzigartige Fingerabdruck – die sie/ihn als Individuum oder Person eindeutig identifizierbar machen. In dieser Hinsicht spricht man dementsprechend von personaler Identität oder von Ich-Identität.

Aber das ist nur eine Seite des Phänomens. Denn wir Menschen sind natürliche Sozialwesen, was nicht zuletzt heißt, dass sich die Ich-Identität nur in sozialer Gemeinschaft entwickeln kann, wobei die natürlichste oder ursprünglichste Gemeinschaft – jedenfalls aus evolutionär-anthropologischer Perspektive – die Familie bzw. die Gruppe der genetisch Verwandten ist. Und selbst wenn wir in modernen Gesellschaften in eine Fülle von weiteren sozialen Gemeinschaften eingebunden sind (Freundeskreis, Verein, Schulklasse, Bürgerinitiative, Kollegium, Partei ...) und entsprechende Wir-Identitäten oder „kollektive Identitäten“ jenseits unseres „Genpools“ ausbilden (können), spielt doch das evolutionäre Erbe nach wie vor eine wichtige Rolle, die auch für das Thema „Ethik der Ernährung“ von größter Relevanz ist, etwa im Hinblick auf den Umstand, dass eine zeitgemäße Ethik der Ernährung heute unbedingt auch globale Belange und Zusammenhänge berücksichtigen muss (Lemke, 2012). Das jedoch ist mit unserer natürlichen (räumlichen, zeitlichen und sozialen) Nahbereichsfokussierung nur sehr schwer vereinbar.

1.1 Was das Essen mit Identität zu tun hat

Eigentlich ist der Gedanke, dass unsere Ernährungsgewohnheiten mit ihren Vorlieben ebenso wie mit ihren Tabus einen wesentlichen Teil unserer personalen ebenso wie unserer kulturellen Identität ausmachen, trivial.

„Der Mensch ist, was er isst [sic!]“, lehrte bekanntlich bereits 1850 Ludwig Feuerbach, und er meinte das in einem sehr wörtlichen Sinne:

Wir sehen zugleich hieraus, von welcher wichtigen ethischen sowohl als politischen Bedeutung die Lehre von den Nahrungsmitteln für das Volk ist. Die Speisen werden zu Blut, das Blut zu Herz und Hirn, zu Gedanken und Gesinnungsstoff. Menschliche Kost ist die Grundlage menschlicher Bildung und Gesinnung. Wollt ihr das Volk bessern, so gebt ihm statt Deklamationen gegen die Sünde bessere Speisen.

Der Mensch ist, was er isst. (Feuerbach, 1972, S. 367)

Wir werden, was wir uns einverleiben und verstoffwechseln, weshalb es auch alles andere als nebensächlich oder beliebig ist, was wir uns und in welcher Häufigkeit und Zusammensetzung einverleiben – was bei Feuerbach u. a. in einer scharfen Kritik der nach seiner Einschätzung viel zu einseitigen Kartoffel-Ernährung der preußischen Bevölkerung zum Ausdruck kam. Einer einseitigen Ernährungsweise, in der er freilich zugleich ein politisches Programm dergestalt erkannte, dass die preußische Regierung ihren Untertanen durch diese Ernährungsform zu einem „trägen Kartoffelblut“ und einem entsprechend langsamen Geist verhalf, der sie leichter regierbar machte. Deshalb empfahl er im Sinne seiner revolutionären demokratischen „Der Mensch ist, was er isst“-Philosophie, die Kartoffel als „unmenschliches und naturwidriges Nahrungsmittel“ durch den „Erbsenstoff“ zu ersetzen, da dieser „sich durch seinen Reichtum an Phosphor aus[zeichne], das Gehirn aber ... ohne phosphorhaltiges Fett nicht bestehen [könne], er [sei] überdem ein eiweißartiger Körper, ... der nicht nur den Klebergehalt des Brotes, sondern auch den im Fleisch enthaltenen Faserstoff bedeutend übertr[effe]“ (Feuerbach, 1971, a. a. O.).¹

Im Grunde kommt diese Erkenntnis freilich bereits in der berühmten Empfehlung des griechischen Arztes und Philosophen Hippokrates (460-377) zum Ausdruck: „Eure Nahrungsmittel sollen Eure Heilmittel sein, und Eure Heilmittel sollen Eure Nahrungsmittel sein“ (Hippokrates, zitiert nach Lemke, 2007, 289).

Diese alten (resp. uralten) Einsichten werden heute von der Ernährungsmedizin, der modernen Gehirnforschung und dem jungen Forschungsgebiet der Neurogastroenterologie, die den Darm als hochkomplexes und überraschend autonomes neuronales Netzwerk beschreibt (weshalb auch immer wieder die Rede vom „Darmhirn“ oder dem „zweiten Gehirn“ im Bauch ist²), uneingeschränkt bestätigt. Der enge Zusammenhang zwischen Ernährung und Gehirnfunktion etwa ist inzwischen gut belegt (vgl. etwa Bourre, 2006; Kiefer & Zifko, 2007). Autoren wie Hans-Ulrich Grimm vertreten sogar die (populärwissenschaftliche) These, dass wir

uns mit industriell produzierter Nahrung sukzessive dümmer essen (Grimm, 2005, Kap. 1, 3, 5, 7) – und Autor/innen wie Miriam Herzing (2011), Astrid Laimighofer (2010) sowie Patrick Holford und Deborah Colson (2011) argumentieren, dass Ernährung und kindliche Gehirn- und damit nicht zuletzt Lernfitness in unmittelbarem Zusammenhang stehen. Auch wenn die „harten“ wissenschaftlichen Belege für die Richtigkeit derartig starker Thesen noch ausstehen mögen, ist der Grundgedanke wiederum geradezu banal: Wenn wir uns vom Arzt ein Medikament verschreiben lassen, gehen wir davon aus, dass die in diesem Medikament enthaltenen Wirkstoffe in unserem Körper bestimmte Effekte auslösen: z.B. den Blutdruck senken. Nicht anders verhält es sich aber mit unseren Nahrungsmitteln: Auch sie enthalten Wirkstoffe, die in unserem Körper Effekte auslösen. Und dass übermäßiger Fleisch- und Alkoholkonsum über längere Dauer bei gleichzeitigem Bewegungsmangel die direkte Ursache für Bluthochdruck sein kann bzw. definitiv ist, ist wiederum eine simple Tatsache – ebenso simpel wie der Zusammenhang zwischen (falscher) Ernährung und Krankheiten wie Diabetes mellitus 2, Hyperurikämie (Gicht), Rheuma, Obstipation, Osteoporose, zahlreichen Allergien und sehr wahrscheinlich auch zerebralen Erkrankungen wie Parkinson, Alzheimer (Monbiot, 2012) und Insulten. Es ist sogar gut möglich – bzw. im Ausgang von der „selfish brain theory“ (Peters, 2011) sehr wahrscheinlich –, dass es unser Gehirn ist, das am empfindlichsten auf unsere Nahrungsmittelzusammensetzung reagiert – der „Geist“ speist, auch in diesem Sinne hatte Feuerbach offenbar Recht.

Die enorme Brisanz des Zusammenhangs zwischen Essen und Identität wird aber aus neurowissenschaftlicher Perspektive spätestens dann klar, wenn man sich vergegenwärtigt, dass die ersten Lebensjahre eines Menschen für die Ausbildung der personalen ebenso wie der kulturellen Identität von ausschlaggebender Bedeutung sind. Das kindliche Gehirn bildet existenzielle Muster – zu denen zweifelsohne auch die Muster des gustatorischen Geschmacks zählen – in Form von Synapsenverschaltungen zum Teil bereits aus, *bevor* dieses Gehirn den ersten bewussten Gedanken denken kann. Zudem werden diese frühkindlich und unbewusst ausgebildeten Verschaltungen mit einer Fett-Eiweißummantelung umgeben („Myelinisierung“), dadurch physiologisch fixiert und im Gehirn gleichsam festgeschrieben (vgl. Spitzer, 2007, S. 230 ff.; Singer, 2006, S. 16).³ Diesbezüglich stellt etwa der Hirnforscher Wolf Singer fest:

In den ersten Lebensjahren ist das kindliche Gehirn noch nicht fähig, Erinnerungen zu speichern. [...] In dieser Zeit aber [werden] bereits ... Denkmuster und Verhaltensstrategien ebenso wie Wertsysteme und religiöse Überzeugungen entwickelt. Sie erhalten damit den Charakter von Wahrheiten und unumstößlichen Überzeugungen, die keiner Relativierung unterworfen werden können. (Singer, 2006, S. 16)

Für Manfred Spitzer ist daher aus neurowissenschaftlicher Sicht eine alte Volksweisheit „längst eingeholt und auf vielfache Weise bestätigt“: „Was Hänschen nicht lernt, lernt Hans nimmermehr“ (Spitzer, 2007, S. 241).

Das heißt aber umgekehrt: Wir müssen uns aus Sicht der modernen Gehirnforschung darüber im Klaren sein (resp. werden), dass wir unsere Kinder bereits im Elternhaus und im Kindergarten darauf *konditionieren*, ob sie später „gute“ Esser werden (können) oder nicht – womit freilich wiederum eine uralte Einsicht bestätigt ist, nämlich die des Aristoteles: „Und darum ist nicht wenig daran gelegen, ob man gleich von Jugend auf sich so oder so gewöhnt; vielmehr kommt hierauf sehr viel, oder besser gesagt, alles an“ (Aristoteles, NE II, 1103 b25).⁴

Wenn aber nach alledem de facto ein enger Zusammenhang zwischen Essen und personaler Identität besteht, man Essen und Trinken mit Michael Rosenberger sogar als „Kristallisationskern menschlicher Identität“ (Rosenberger, 2014, S. 28) beschreiben kann, dann besteht auch ein enger Zusammenhang zwischen Essen und individueller Ethik bzw. personaler Verantwortung, und sei es auch „nur“ in einem rein pragmatischen, klugheitsethischen Sinne, der immer das „wohlverstandene Eigeninteresse“ im Blick hat und damit nicht mit der Begründungslast klassischer philosophischer Moral- und Ethikkonzeptionen zu kämpfen hat (sofern man nicht die These für begründungsbedürftig hält, dass Menschen ihr wohlverstandenes Eigeninteresse verfolgen können, dürfen und durchaus auch sollen). Auch im Hinblick auf die in diesem Heft zur Debatte stehende „Moralisierung von Ernährung und Gesundheit in der Schule“ gilt also für den hier vertretenen Ansatz: Eigentlich geht es gar nicht um „Moral“, sondern um reflektierten Eigennutz.

2 Konsumethische Konsequenzen

Pragmatische Klugheitsethik heißt zudem, nüchtern und illusionslos davon auszugehen, dass der Eigennutz der realistischste motivationale Ansatzpunkt ist, wenn man wirklich etwas bewegen, nicht nur theoretische Konstrukte und Wunschdenken produzieren oder in einem altbekannten Dilemma stecken bleiben will: „tra il dire e il fare c'è di mezzo il mare“ („Zwischen dem Reden und dem Tun liegt in der Mitte das Meer“). Gerade im Hinblick auf die Ethik der Ernährung besteht dieses Dilemma ganz konkret in der Problematik, dass Menschen auf der kognitiven Ebene zwar durchaus einsehen mögen, dass Verhaltensänderungen „eigentlich“ vernünftig und aus guten Gründen geboten wären, praktisch aber nichts (oder nur kurzfristig, halbherzig, widerwillig) ändern. Alle im Folgenden genannten Aspekte einer pragmatischen Ethik der Ernährung sollten sich daher irgendwie an den individuellen Eigennutz rückbinden lassen.

2.1 Gesundheits- und Genussverantwortung

Sofern man die eigene Gesundheit als Wert betrachtet (was in Anbetracht der ernährungsbedingten Erkrankungen wie der grassierenden Adipositas und sonstigen „Zivilisationskrankheiten“ zumal in den Industriegesellschaften keine Selbstverständlichkeit zu sein scheint), sollte man aus Gründen der Verantwortung gegen-

über sich selbst ein starkes (egoistisches!) Interesse an möglichst hoher Transparenz der Lebensmittelproduktion, der Herkunft, der Zusammensetzung und der Qualitätskontrolle der Nahrungsmittel haben, die man konsumiert. Und sofern man über den reinen Gesundheitsaspekt hinaus auch aus hedonistischen Gründen Wert auf gute Lebensmittel legt, sollte man darauf achten, dass diese Lebensmittel qualitativ hochwertig, möglichst frisch, reif und auch möglichst naturbelassen sind („Genuss-Verantwortung“) – Kriterien, denen am ehesten regionale und saisonale (Bio-)Qualitätsprodukte entsprechen können. Und das heißt wiederum, dass zur ernährungsethischen Verantwortung gegenüber sich selbst auch das Interesse an der Bewahrung (bzw. Wiederherstellung oder Steigerung) eines möglichst hohen Maßes an regionaler Ernährungssicherheit und Ernährungssouveränität gehört.⁵

2.2 Verantwortung gegenüber unseren Kindern

Es soll hier zwar nicht behauptet werden, dass die Änderung der Ernährungsgewohnheiten nach den in der (frühen) Kindheit erfahrenen Prägungen generell unmöglich wäre. Aber dass dies alles andere als leicht ist, wird sicher so gut wie jeder bestätigen, der schon einmal versucht hat, als entsprechend Kindheits-Konditionierter beispielsweise auf Fleisch (und sei es nur auf Fleisch aus industrieller Produktion bzw. „Massentierhaltung“), auf Softdrinks mit hohem Zuckergehalt, auf „süße Versuchungen“ und/oder auf Fertiggerichte mit hoher Dosierung an Geschmacksverstärkern zu verzichten.

Dass dieser Tatbestand mit einer immensen Verantwortung gegenüber unseren Kindern einhergeht – für die Eltern ebenso wie in Kinderkrippen, Kindergärten und Schulen –, versteht sich von selbst. Eigentlich. Doch gerade im Bereich der (frühkindlichen) Ernährungserziehung und -bildung liegt nach wie vor Vieles im Argen, so dass gezielte Maßnahmen zur Verbesserung der Ernährungsbildung mit Sicherheit ein überaus wichtiges gesamtgesellschaftliches Desiderat sind, nicht zuletzt deshalb, weil die Hirn-Fitness in hohem Maße von der Ernährung abhängig ist, mit der Hirn-Fitness aber logischerweise auch die Lern-Fitness unserer Kinder (Herzing, 2011). Daher ist es eigentlich ein ungeheurerlicher Skandal, dass die Nahrungsmittelindustrie – wie der Food-Watch-Report 2012 „Kinder kaufen“ dokumentiert (Bode, 2012) – gerade für Kinder und Jugendliche überwiegend Produkte anbietet, die ernährungsphysiologisch minderwertig und ungesund, auf Dauer und in hoher Dosierung konsumiert sogar nachweislich krank machend sind. Und es ist ebenso ein Skandal, dass von politischer Seite dagegen keine angemessenen Regeln implementiert werden, „damit endlich ein echter Konkurrenzkampf um ein besseres Produktangebot für Kinder und Jugendliche einsetzt“ (Bode, 2012, 05). Ein verpflichtendes Schulfach „Ernährungslehre und Kochen“ (oder wie auch immer man es konkret benennen würde) ab der Primarstufe wäre ein probates Mittel, diese skandalösen Zustände zu beenden – wobei ein solches Fach ganz bewusst

auch als Beitrag zur Mündigkeitserziehung, zur Bildung für Nachhaltige Entwicklung und zur Politischen Bildung zu konzipieren wäre.

2.3 Verantwortung gegenüber dem sozialen Umfeld und kulinarischer Infrastruktur

Aus der ernährungsethischen Verantwortung gegenüber sich selbst und gegenüber den (eigenen) Kindern lässt sich darüber hinaus auch die Mitverantwortung für das eigene soziale Umfeld und dessen kulinarische Infrastruktur bzw. dafür begründen, dass in diesem Umfeld *gute* Lebensmittel produziert und vermarktet werden können. Das *persönliche* Interesse an qualitativ hochwertigen, frischen, gesunden und nachhaltig erzeugten Produkten ebenso wie das Interesse an regionaler Ernährungssicherheit und -souveränität geht einher mit der ethischen Verpflichtung zur (aktiven) Unterstützung entsprechender Regionalitäts- und Qualitätsinitiativen, ganz im Sinne des „Slow Food“-Verständnisses von Konsument/-innen als Co-Produzent/-innen „guter, sauberer und fairer“ Lebensmittel (Petrini, 2007).⁶ Weshalb man die These vertreten kann, dass die Art der Ernährung ein Indikator für eine ethisch verantwortliche und sozial kompetente, kommunitarische „Essistenz“ ist (Lemke, 2001, 270; 2007, 448).

2.4 Gesamtgesellschaftliche (staatsbürgerliche) Verantwortung

Geht man – wie bereits weiter oben angedeutet – davon aus, dass ein direkter kausaler Zusammenhang zwischen der Ernährungsweise und Zivilisationskrankheiten (resp. „Zuvielisationskrankheiten“) wie Adipositas, Diabetes mellitus 2, „leaky gut“-Syndrom, Reizdarm, Arteriosklerose, Allergien, diversen Krebsarten usw. besteht, dann wird man auch die enorme Bedeutung von Mangel- und Fehlernährung für die Kostenexplosion im Gesundheitswesen anerkennen (müssen). Mangel- und Fehlernährung (im interdependenten Zusammenhang mit der demographischen Überalterung) tragen somit auch einen wesentlichen Teil dazu bei, dass das Gesundheitssystem in der bestehenden Form in absehbarer Zeit wahrscheinlich nicht mehr finanzierbar sein wird.

Daraus kann man als ernährungsethische Konsequenz ableiten, dass „mein“ (zumindest mittel- und längerfristig kalkulierendes) Eigeninteresse an einem funktionierenden und leistungsstarken Gesundheitssystem auch „meine“ staatsbürgerliche (Mit-)Verantwortung impliziert, die auf Mangel- und Fehlernährung zurückzuführende Kostenexplosion zu reduzieren und mein Ernährungsverhalten entsprechend zu adaptieren. Insofern kann man also sagen, dass die Ernährungsweise auch als Indikator staatsbürgerlicher Mündigkeit betrachtet werden kann bzw. muss, was auch den Schluss impliziert, dass man sich nicht mehr einfach auf den Standpunkt versteifen kann, dass Essen „Privatsache“ sei. Vielmehr bestätigt auch dieser Aspekt eine der zentralen Thesen Harald Lemkes, „dass das Essen

politisch ist“ (Lemke, 2012, S. 18). Oder in Anlehnung an Aristoteles formuliert: Spätestens auf dieser Ebene besteht die Verantwortung darin, „zoon politikon“ zu sein, ein politisch denkendes Wesen, das die Belange des Gemeinwesens immer in sein Kalkül einbezieht, und kein „Idiot“, also nach der ursprünglichen Bedeutung des Wortes ein Mensch, der sich nur um seine Privatangelegenheiten kümmern will.

2.5 Globale (weltbürgerliche) Verantwortung

Filme wie „We feed the world“, „Unser täglich Brot“, „Food Inc.“ oder „Taste the Waste“ sowie Dokumente wie der Weltagrarrbericht⁷ oder der UNCTAD-Bericht „Wake up before it is too late“⁸ und Bücher wie Jörg Gertels Studie „Globalisierte Nahrungskrisen“ (Gertel, 2010), Jonathan Foers „Tiere essen“ (Foer, 2010), Felix zu Löwensteins „Food Crash“ (Löwenstein, 2011), Harald Lemkes „Politik des Essens“ (Lemke, 2012), Michael Rosenbergers „Im Brot der Erde den Himmel schmecken“ (Rosenberger, 2014, Kap. 6, 8), Jean Zieglers „Wir lassen sie verhungern“ (Ziegler, 2012) oder die Food-Watch-Studie „Die Hungermacher“ (Bode, 2011)⁹ dokumentieren gleichermaßen die komplexen Zusammenhänge zwischen dem Ernährungs- und Konsumverhalten der Menschen in den industrialisierten Ländern der Erde einerseits und Hunger, Verelendung sowie weit reichenden ökologischen Zerstörungen in anderen Teilen der Welt andererseits, mit der Zerstörung kleinbäuerlicher (Subsistenz-)Strukturen, der Vernichtung des Regenwalds in Amazonien, rasanter Bodendegradation (siehe Montgomery, 2010), Desertifikationsprozessen, massiven Biodiversitätsverlusten, Überfischung der Weltmeere, Vernichtung der Meeresfauna, gefährlicher Trinkwasserverknappung und insgesamt dem Phänomen des Klimawandels. Gerade im Hinblick auf Zusammenhänge wie die „Konkurrenz zwischen Trog und Teller“ ebenso wie die „Konkurrenz zwischen Tank und Teller“ spricht Jean Ziegler zu Recht und treffend von einem globalen „Imperium der Schande“ (Ziegler, 2005). „Das Vieh der Reichen frisst das Brot der Armen“ ist vor dem Hintergrund der Tatsache, dass große Teile der Weltgetreide- und Sojaproduktion in die Tiermast gehen, statt direkt für die Ernährung unterernährter und hungernder Menschen zur Verfügung gestellt zu werden, faktisch eine zutreffende Aussage – weshalb man zugespitzt auch in individuaethischer Hinsicht die These vertreten kann: Wer „Menschenrechte“ reklamiert und bedenkenlos Fleisch (aus industrieller Massentierhaltung) isst, hat – vorsichtig formuliert – ein massives Glaubwürdigkeitsproblem (vgl. Mohrs, 2011).

Da aber längstens mittelfristig damit zu rechnen ist, dass diese komplexen Zusammenhänge auch negative Auswirkungen auf „den“ Westen haben werden (sofern dies nicht ohnehin schon faktisch der Fall ist), geht die eigene Ernährungsweise offensichtlich auch einher mit einer gewissen globalen („weltbürgerlichen“) Verantwortung – selbst wenn diese Verantwortung letztendlich wiederum im (wohlverstandenen, mittel- und längerfristig kalkulierten) Eigennutz gründet. Ge-

rade im Hinblick auf diese globale Dimension gilt die Aussage Jonathan Foers: „Sobald wir die Gabeln heben, beziehen wir Position“ (Foer, 2010, S. 300).

Foer ist zweifelsohne auch dahingehend zuzustimmen, dass es zwar „utopisch klingen“ mag, dass wir aber, „wenn wir uns die Mühe machen und uns umsehen, ... nicht leugnen [können], dass wir mit unseren täglichen Entscheidungen die Welt gestalten“ (ders., ebd., S. 296). Dementsprechend hat auch Harald Lemke völlig Recht:

[Es] steht ‚jedes Mahl‘ die ganze Welt des Essens auf dem Spiel: Jeder Essakt entscheidet darüber, wie wir uns zur Ernährungsfrage verhalten, wie gut wir leben und die Welt essen. (Lemke, 2007, S. 448; vgl. 2012, S. 316)

3 Wieso schlucken wir das Abgeschmackte?

Geht man davon aus, dass die aufgelisteten konsumethischen Konsequenzen für jeden gastrosophisch¹⁰ auch nur halbwegs „aufgeklärten“ Menschen einleuchtend, nachvollziehbar und plausibel sind, dann drängt sich eine denkbar nahe liegende Frage auf:

Wieso schlucken wir, obwohl uns nichts dazu zwingt, freiwillig, was uns Politik und Wirtschaft an Abgeschmacktem auftischen – und das obwohl wir alle mehr oder weniger um die umweltzerstörenden, gesundheitsschädlichen, tierquälerei-schen und global ungerechten Auswirkungen unserer Essgewohnheiten wissen? (Lemke, 2002, S. 42 f.)

Wieso? Das scheint mir in der Tat die Schlüsselfrage zu sein (jedenfalls sofern man sie ernst nimmt und nicht nur rhetorisch meint). Wieso *will* (!) die weit überwie-gende Mehrheit der Menschen in unserer Gesellschaft nach wie vor keine gastro-sophische Aufklärung, „beispielsweise der Produktherkunft und der Herstellungs-weise“? Wieso ist „die zwanghafte Mimesis ans Falsche ... ihr zielstrebigere Wunsch und ein bewusster Selbstbetrug“ (Lemke, 2007, S. 441)? Und wieso ist „der“ Konsument offensichtlich nicht ernsthaft und entschlossen bereit, sich seiner Verantwortung zu stellen und vom „schlafenden Riesen“ (Busse, 2006; vgl. Gott-wald, 2011, S. 173 ff.) zum machtvollen Konstrukteur einer besseren, faireren, gerechteren und schließlich auch für ihn selbst lebenswerteren Welt zu erwachen?

Für mich sind diese Fragen (resp. ihre Beantwortung) nach wie vor (vgl. Mohrs, 2009) mit einer massiven Skepsis gegenüber dem Bild vom Menschen als rationalem, in seinem Denken, Urteilen und Verhalten bewusstseinsgesteuerten und autonomen Individuum verbunden. Und allem Unbehagen, aller unwillkürli-chen Antipathie gegenüber „naturalistischen“ Ansätzen wie etwa dem der moder-nen Neurowissenschaft¹¹ oder eines naturalistischen Humanismus' (Schmidt-Salomon, 2012) zum Trotz, die den Menschen viel stärker als emotionales, affektives Lebewesen betrachten, dessen Denken, Urteilen und Verhalten in hohem Maße vom phylogenetischen Erbe sowie von völlig unbewusst ablaufenden Gehirnpro-

zessen abhängig ist, die ihrerseits wiederum auf neuronalen Mustern beruhen, die bereits in einer frühkindlichen Entwicklungsphase ausgebildet und gleichsam „festgeschrieben“ wurden, plädiere ich für eine viel stärkere, systematische Berücksichtigung derartiger Ansätze in der gastrosophischen Forschung – und vor allem in der Bildung. In diesem Zusammenhang könnte es von entscheidender Bedeutung sein, ein besonderes Augenmerk auf die „Nahbereichsfälle“ zu legen, die sich nach meiner Einschätzung aus der Diskrepanz zwischen unserer „natürlichen“ (räumlichen, zeitlichen und sozialen) Nahbereichsfokussierung einerseits und den globalisierten Lebens- und Überlebensbedingungen andererseits zu legen. Denn diese „Fälle“ ist es, die uns womöglich „unfit für Nachhaltigkeit“ (Mohrs, 2002) macht.

Was das Gehirn und das in ihm gespeicherte phylogenetische Erbe als gastrosophischen Forschungsgegenstand betrifft, ist jedenfalls Harald Lemke wiederum zuzustimmen:

Dass das Gehirn isst, dass der Geist speist und davon besser oder schlechter lebt, ist eine gastrosophische und gastrobiologische Erkenntnis, die zu entdecken der zeitgenössischen Philosophie und Neurobiologie des Hirns noch bevorsteht. (Lemke, 2007, S. 434)

Diese Entdeckungsreise – auf die sich „Pionier/innen“ wie Miriam Herzing (2011), Ingrid Kiefer und Udo Zifko (2007) bereits gemacht haben – würde sich nach meiner Einschätzung überaus lohnen, auch wenn (oder gerade weil) sie am Ende auch im Hinblick auf das Ernährungsverhalten durchaus zur alten, bereits zitierten aristotelischen Einsicht führen könnte, dass davon, ob man „gleich von Jugend auf sich so oder so gewöhnt“, ob man also „so oder so“ erzogen und *gebildet* wird, sehr vieles abhängt – wenn nicht sogar alles.

Anmerkungen

- ¹ Zu Argumenten, wieso es sich auch heute lohnt, nicht nur über die „Der Mensch ist, was er isst“-, sondern auch über die „Erbseinstoff“-These Feuerbachs nachzudenken – etwa im Hinblick auf die Bedeutung von Phosphor für die Hirnfunktion oder Phänomene wie „functional food“ und ernährungsbasiertes „neuroenhancement“ bzw. „mind doping“ – siehe Lemke (2014, 9 ff).
- ² Im Internet findet man unter dem Suchbegriff „Neurogastroenterologie“ eine Fülle von Artikeln und Berichten. Hier sei aber lediglich auf die Homepage der Deutschen Gesellschaft für Neurogastroenterologie und Motilität verwiesen: [www.neurogastro.de].
- ³ Die Myelinisierung hat im Wesentlichen den Zweck des Energiesparens, da die Reizübertragung innerhalb der myelinisierten Faserverbindungen um ein Vielfaches schneller erfolgt („saltatorische Reizübertragung“).

- ⁴ Sicher ist hier nicht der Ort, in eine Determinismus-Debatte einzusteigen, aber die neurowissenschaftlichen Erkenntnisse zu den Prozessen der Gehirnentwicklung und der Myelinisierung von Synapsenverschaltungen könnten durchaus die Basis für eine naturwissenschaftliche Erklärung des Phänomens liefern, dass es Menschen in einer späteren Lebensphase trotz besserer rationaler Einsicht häufig (unendlich) schwer fällt, die eigenen Ernährungsgewohnheiten zu verändern.
- ⁵ Was sehr bewusst die These impliziert, dass auch in Ländern mit überquellenden Supermärkten wie Deutschland oder Österreich von Ernährungssicherheit und Ernährungssouveränität – jedenfalls im Hinblick auf die Verfügbarkeit hochwertiger, frischer, naturbelassener regionaler (Bio-)Lebensmittel – nur sehr bedingt die Rede sein kann.
- ⁶ Dass dies durchaus nicht nur auf dem Land möglich und machbar ist, sondern die „Ernährungswende“ und die Transition zu einer zivilgesellschaftlich initiierten „Ernährungsdemokratie“ gerade in der Stadt beginnt, legt Philipp Stierand in seinem Buch „Speiseräume“ (Stierand, 2014) eindrucksvoll dar.
- ⁷ Internet: [www.weltagrarbericht.de].
- ⁸ Internet: [http://unctad.org/en/PublicationsLibrary/ditcted2012d3_en.pdf].
- ⁹ Internet: [www.foodwatch.org/uploads/media/foodwatch-Report_Die_Hungermacher_Okt-2011_ger_02.pdf].
- ¹⁰ Zur Wortbedeutung des Begriffs „Gastrosophie“ siehe die Erläuterungen auf der Homepage des „Zentrums für Gastrosophie“ an der Universität Salzburg: [www.gastrosophie.at/de/uebergastrosophie/index.asp]. In ernährungsethischer Hinsicht ist vor allem die „Gastrosophie“-Definition von Eugen van Vaerst bedeutsam: „Der Gastrosoph wählt beim Essen das Beste aus, unter Berücksichtigung der Gesundheit und der Sittlichkeit [= „Ethik“; T. M.]“ (van Vaerst, 1851/1975, Vorwort).
- ¹¹ Wobei ich vermute, dass auch dieses Unbehagen und die Antipathie mit entsprechenden Prägungen (auf ein idealistischeres Menschenbild und damit auch Selbstverständnis) zusammenhängen.

Literatur

- Aristoteles. (1995). *Nikomachische Ethik*. In Aristoteles. Philosophische Schriften, Band 3. Hamburg: Meiner.
- Bode, T. (Hrsg.). (2011). *Die Hungermacher: Wie Deutsche Bank, Goldman Sachs & Co. auf Kosten der Ärmsten mit Lebensmitteln spekulieren*. Foodwatch-Report 2011. Berlin: foodwatch e. V.
- Bode, T. (Hrsg.). (2012). *Kinder kaufen: Wie die Lebensmittelindustrie Kinder zur falschen Ernährung verführt, Eltern täuscht und die Verantwortung abschiebt*. Foodwatch-Report 2012. Berlin: foodwatch e. V.

- Bourre, J. M. (2006). Effects of nutrients (in food) on the structure and function of the nervous system: update on dietary requirements for brain. Part 1: micronutrients. *The Journal auf Nutrition, Health & Aging*, 10(5), 377-385.
- Busse, T. (2006). *Die Einkaufsrevolution. Konsumenten entdecken ihre Macht*. München: Karl Blessing.
- Feuerbach, L. (1971). *Die Naturwissenschaft und die Revolution*. In W. Schuffenhauer (Hrsg.), *Ludwig Feuerbach. Kleinere Schriften III*. Berlin: Akademie Verlag.
- Feuerbach, L. (1972). *Das Geheimnis des Opfers oder Der Mensch ist, was er isst*. In W. Schuffenhauer (Hrsg.), *Ludwig Feuerbach. Gesammelte Werke*. (Bd. 2; S. 26-52). Berlin: Akademie Verlag.
- Foer, J. S. (2010). *Tiere essen*. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Gertel, J. (2010). *Globalisierte Nahrungskrisen. Bruchzone Kairo*. Bielefeld: transcript.
- Gottwald, F.-T. (2011). *Esst anders! Vom Ende der Skandale. Über inspirierte Bauern, innovative Handwerker und informierte Genießer*. Marburg: Metropolis.
- Grimm, H.-U. (2005). *Die Ernährungslüge. Wie uns die Lebensmittelindustrie um den Verstand bringt*, München: Knaur Taschenbuch.
- Herzing, M. (2011). *Lernen geht durch den Magen: Wie Ernährung die geistige Leistungsfähigkeit unserer Kinder beeinflusst*. Marburg: Tectum.
- Holford, P. & Colson, D. (2011). *Optimale Gehirnernährung für Kinder* (2. Aufl.). Kirchzarten: VAK Verlag.
- Kiefer, I. & Zifko, U. (2007). *Brainfood: Fit im Kopf durch richtige Ernährung*. Wien: Kneipp.
- Laimighofer, A. (2010). *Schlaue Kinder essen richtig. Fit für die Schule: Clevere Ernährung für gute Noten*. Stuttgart: Trias.
- Lemke, H. (2001). *Ästhetik des guten Geschmacks. Vorstudien zu einer Gastrosophie*. In R. Behrens, K. Kresse & R. Peplow (Hrsg.), *Symbolisches Flanieren: Kulturphilosophische Streifzüge* (S. 268-284). Hannover: Wehrhahn.
- Lemke, H. (2002). *Ethik des „guten Essens“: Gastrosophisches Plädoyer für eine nachhaltige Esskultur*. In I. Jahn & U. Voigt. (Hrsg.), *Essen mit Leib und Seele: Theorie und Praxis einer ganzheitlichen Ernährung* (S. 39-51). Bremen: Edition Temmen
- Lemke, H. (2007). *Ethik des Essens. Eine Einführung in die Gastrosophie*. Berlin: Akademie Verlag.
- Lemke, H. (2012). *Politik des Essens: Wovon die Welt von morgen lebt*. Bielefeld: transcript.
- Lemke, H. (2014). *Über das Essen: Philosophische Erkundungen*. München: Wilhelm Fink.
- Löwenstein, F. zu (2011). *Food Crash: Wir werden uns ökologisch ernähren oder gar nicht mehr*. München: Pattloch.

- Mohrs, Th. (2002): *Unfit für Nachhaltigkeit? „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ und die „Erblast unserer Gene“*. In A. Beyer. (Hrsg.), *Fit für Nachhaltigkeit* (S. 69-90). Opladen: Leske + Budrich.
- Mohrs, Th. (2009). *Habe Mut, dich deines gastrosophischen Verstandes zu bedienen! Ein (kritischer) Blick auf das Postulat der gastrosophischen Mündigkeit*. Epikur 1. [www.epikur-journal.at].
- Mohrs, Th. (2011). *Fleischeslast statt Fleischeslust? diesseits*, 25(97), 9-12.
- Monbiot, G. (2012). *Alzheimer's could be the most catastrophic impact of junk food*. *The Guardian*, 10.09.2012.
- Montgomery, D. (2010). *Dreck: Warum unsere Zivilisation den Boden unter den Füßen verliert*. München: oekom.
- Peters, A. (2011). *Das egoistische Gehirn: Warum unser Kopf Diäten sabotiert und gegen den eigenen Körper kämpft* (4. Aufl.). Berlin: Ullstein.
- Petrini, C. (2007). *Gut, sauber und fair: Grundlagen einer neuen Gastronomie*. Wiesbaden: Tre Torri.
- Rosenberger, M. (2014). *Im Brot der Erde den Himmel schmecken: Ethik und Spiritualität der Ernährung*. München: oekom.
- Schmidt-Salomon, M. (2012). *Keine Macht den Doofen! Eine Streitschrift*. München: Piper.
- Singer, W. (2006). *Mensch und Schnecke: Die Hirnforschung und die Angst des Philosophen*. *Süddeutsche Zeitung* vom 05.08.2006, S. 16.
- Spitzer, M. (2007) *Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens*. Heidelberg/Berlin: Spektrum.
- Stierand, P. (2014). *Speiseräume: Die Ernährungswende beginnt in der Stadt*. München: oekom.
- Vaerst, E. van. (1975) *Gastrosophie oder Lehre von den Freuden der Tafel*. 2 Bde. (1851). Nachdruck Berlin: Nabu Press.
- Ziegler, J. (2005). *Das Imperium der Schande: Der Kampf gegen Armut und Unterdrückung*. München: Pantheon.
- Ziegler, J. (2012). *Wir lassen sie verhungern: Die Massenvernichtung in der Dritten Welt*. München: C. Bertelsmann.

Verfasser

Prof. Dr. habil. Thomas Mohrs

Pädagogische Hochschule Oberösterreich

Kaplanhofstraße 40

A-4020 Linz

E-Mail: thomas.mohrs@ph-ooe.a

Georg Raacke

„Wer früher stirbt, ist selbst schuld!“ – Ein kritischer Blick auf das aktuelle Gesundheitsregime

„Gesundheit ist ein Mega-Trend“ (Schmidt, 2010, S. 23), Fitness-Studios schießen wie Pilze aus dem Boden, Zeitschriften zum Thema Gesundheit überschwemmen den Print-Markt. Das Thema Gesundheit besitzt in der öffentlichen Wahrnehmung einen hohen Stellenwert. Vorgeblich geht es bei allen Diskussionen um das Wohl jedes und jeder Einzelnen. Doch welche Folgen hat die ständige Präsenz der Gesundheit eigentlich für das Individuum?

Schlüsselwörter: Individuum, Übergewicht, Rauchen, Diskriminierung

1 Hauptsache gesund!?

„Hauptsache gesund!“ – so lautet der Titel einer Fernsehserie des Mitteldeutschen Rundfunks (MDR). „Gesundheit ist das höchste Gut!“ – so oder so ähnlich ist es häufig in politischen Reden und Diskussionen zu hören. Fitness-Studios schießen wie Pilze aus dem Boden, Zeitschriften mit dem Thema Gesundheit bevölkern den Print-Markt. Wer den Begriff „Gesundheit“ bei einer der großen Internet-Suchmaschinen eingibt, erhält über 200.000.000 Millionen Einträge (Stand 25. August 2014).

Dabei stellt sich die Frage, wann ein Mensch eigentlich als gesund gilt. Wer versucht, diese Frage zu beantworten, tut sich häufig schwer. Das Thema Gesundheit besitzt in jedem Fall im gesellschaftlichen Diskurs einen hohen Stellenwert.

Ganz im Gegensatz zu dieser nahezu allumfassenden Präsenz von Gesundheit steht die Definition des Philosophen Gadamer (2010, S. 173f.): „Das Geheimnis der Gesundheit bleibt verborgen. Zur Bewahrung der Gesundheit gehört die Verborgenheit, die im Vergessen besteht.“ Während also in der Öffentlichkeit Gesundheit ständig thematisiert wird, fordert Gadamer eine Gesundheit im Verborgenen. Wie passt das zusammen? Gesundheit ist eine höchst individuelle Empfindung. Doch die moderne Medizin beansprucht für sich, entscheiden zu können, wer gesund ist oder krank. Die Grundlage dieser Entscheidung bilden häufig standardisierte Werte, wie zum Beispiel beim Blutdruck.

Alles wird gemessen. Wir sind sogar kühn genug – wohl eine der Fehlerquellen unserer genormten Medizin – sogenannte Standardwerte zu fixieren und Krankheit nicht mehr so sehr mit dem Auge anzusehen oder der Stimme anzuhören als von dem Meßwerte-Bündel abzulesen, das unsere Meßgeräte liefern. (Gadamer, 2010, S. 128)

kritisiert Gadamer diese Vorgehensweise. Wenn standardisierte Werte zu Grunde gelegt werden, dann sind Gesundheit und Krankheit eben nicht mehr individuelle Empfindungen, sondern sie hängen ab von diesen Werten, die wiederum von anderen vorgegeben werden. Gesundheit wird damit zu einer Entscheidung von Expertinnen und Experten über Laien. So kann es passieren, dass Menschen, die sich eigentlich gesund fühlen, zu Kranken erklärt werden.

Die ständige Präsenz des Gesundheitsbegriffes steht im Zusammenhang mit einem Paradigmenwechsel im Gesundheitsdiskurs. Gesundheit und damit auch Krankheit werden nicht mehr als persönliches Schicksal begriffen, sondern vor allem als Folge eigener Verhaltensweisen (Nollmann, 2012, S. 145). In der Gesundheitssoziologie werden drei Bedingungsfaktoren beschrieben, welche den Gesundheitsstatus der Bevölkerung beeinflussen: *personale Faktoren* (z. B. genetische Dispositionen), *Verhaltens- und Verhältnisfaktoren* (Hurrelmann, 2010, S. 22). Aktuell jedoch nehmen im Gesundheitsdiskurs vor allem die Verhaltensfaktoren und die personalen Faktoren einen hohen Stellenwert ein, wie es Kühn und Rosenbrock (2009, S. 57-58) am Beispiel der Präventionspolitik verdeutlicht haben.

Eine der Folgen der aktuellen Politik ist, dass das Individuum für die Herstellung der eigenen Gesundheit verantwortlich gemacht wird. Die Gesundheit des Einzelnen oder der Einzelnen bleibt damit nicht mehr im Verborgenen, wie es Gadamer beschreibt. Die eigene Gesundheit zu erhalten wird für das Individuum zur Verpflichtung. Wer sich nicht entsprechend den herrschenden Gesundheitsvorstellungen verhält, riskiert die Fahrt auf das Abstellgleis (Bauch, 2004, S. 90f.). Das aktuelle Gesundheitsverständnis bedeutet somit nicht eine größere Entscheidungsfreiheit, sondern eine Aufforderung für eine „gesundheits- bzw. leistungsgerechte Lebensweise und gegen einen genuss- und lustorientierten und ggf. gesundheitsriskanten Lebensstil“ (Schmidt, 2010, S. 24).

„Die neue Lust an der Askese“ (Gronemeyer, 1998) wird zum gesellschaftlichen Distinktionsmerkmal. Auf der anderen Seite dient die herrschaftlich verordnete Askese, wie sie aktuell häufig im Gesundheitsdiskurs vorzufinden ist, dazu, „Wünsche kleinzuhalten, Disziplin durchzusetzen und Macht zu erhalten“ (Gronemeyer, 1998, S. 19).

Gesundheit wird zum Muss für alle, Freiheit hingegen wird „zum unerschwinglichen Luxus“ (Callahan, 2012, S. 199). Wer sich diesem Kurs widersetzt, wird zur Zielscheibe der Gesundheitsapologeten. An den Beispielen Übergewicht und Rauchen wird deutlich, welche Konsequenzen herrschende Gesundheitsnormen für Individuen haben können.

2 Vom schlanken Staat und dicken Deutschen

In nicht allzu ferner Zukunft werden in den Fußgängerzonen deutscher Städte nur noch die Dünnen bestaunt. So jedenfalls beschreibt es die ehemalige Verbraucher-

schutzministerin Künast (2006) in ihrem Buch „Die Dickmacher“. Sie konstatiert dort:

Deutschland ist zu dick, es wird immer dicker. [...] Hält diese Entwicklung an [...], dann wird im Jahr 2030 jedes zweite Kind fettleibig sein. Nur jeder vierte Deutsche hat dann überhaupt noch ein normales Gewicht. Ein paar Jahre später werden es die Dünnen sein, die auf der Straße bestaunt werden. (Künast, 2006, S. 12)

Künast verwendet im weiteren Verlauf ihres Buches einen religiösen Sprachduktus, um die (ihrer Meinung nach) aktuellen Verfehlungen im Bereich der Ernährung zu brandmarken. Sie schreibt, „Karikaturisten könnten geneigt sein, die Hölle des 21. Jahrhunderts als ein Feinkostgeschäft oder einen Fast-Food-Laden darzustellen“ (Künast, 2006, S. 22) und „dass der Teufel in Wirklichkeit ein Zuckerbäcker ist und das Schlaraffenland seine Hölle“ (Künast, 2006, S. 43). Die Autorin erläutert allerdings nicht, wie ihrer Meinung nach in Zukunft das Paradies aussehen würde. Hinter dieser Denkweise steckt auch ein neoliberales Verständnis vom Staat. Der Wohlfahrtsstaat mit seiner „Völlerei“ hat abgedankt, die staatlich verordnete Askese sichert den „Standort“ Deutschland (Gronemeyer, 1998, S. 19).

In der Diskussion um den schlanken Staat sind die Dicken zur Zielscheibe medialer und politischer Angriffe geworden, denn sie gefährden durch ihre Verhaltensweise eben diesen „Standort“. Wer sich dem Ideal des „Normalgewichtes“ nicht unterwirft, gehört zu denjenigen, die mit ihrer unverantwortlichen Lebensweise das Gemeinwohl gefährden. Und diese sogenannte unverantwortliche Lebensweise findet sich nach Ansicht von Autorinnen und Autoren wie Künast oder Wüllenweber vor allem in der Unterschicht (Wüllenweber, 2014, S. 94). Künast zu Folge sind es eben nicht die gesellschaftlichen Verhältnisse, die krank machen, sondern es sind die Verhaltensweisen der Unterschicht, die sogenannte Unterschichtskultur, welche Armut hervorrufen (Schorb, 2009, S. 119). Damit verdeckt der Diskurs um gesundheitlich „richtiges“ Verhalten die notwendige Diskussion um krank machende gesellschaftliche Verhältnisse. Denn dass diese gesellschaftlichen Verhältnisse krank machen können, dass ein enger Zusammenhang zwischen sozialer Ungleichheit und Gesundheit besteht, wird durch Studien verdeutlicht (Wilkinson und Pickett, 2012, S. 107).

Die Diskriminierung von Menschen, die nicht der herrschenden Gewichtsnorm entsprechen, findet sich nicht nur an Stammtischen, sondern auch in vorgeblich seriösen Medien. Als die Opernsängerin Tara Erraught auf dem wichtigsten Opernfestival Englands ihr Debüt gibt, wird weniger ihre Leistung als vielmehr ihr Körper beurteilt. So ist die Rede von einem „unersetzten Octavian“ (Guardian), sie habe eine „plumpe Figur“ (Telegraph), die Financial Times schreibt, die Sängerin sei als Octavian „ein molliges Bündel von Babysteck“ und die Times resümiert: „Unglaublich, unansehnlich, unattraktiv“ (Wiegelmann, 2014, S. 1f). Im Zuge derartiger Betrachtungsweisen wird der Körper zur Option, die veränderbar ist (Schroer, 2012, S. 35). Die Verantwortung für eine Veränderung hin zum ‚gewünschten Körper‘

Gesundheit – das Maß aller Dinge?

wird zur Herstellungsleistung der einzelnen Individuen und dementsprechend auch eingefordert.

Die Unterscheidung, wer als dick oder dünn zu gelten hat, stützt sich vor allem auf Standardwerte. Häufig wird dabei der Body-Mass-Index herangezogen. Dieser ist jedoch umstritten, besonders wenn es sich bei den untersuchten Personen um Kinder handelt (Schorb & Helmert, 2011, S. 35). Es darf überhaupt als fragwürdig gelten, Standardwerte an einzelne Individuen anzulegen:

Es liegt eben am Wesen der Gesundheit, daß sie sich in ihren eigenen Maßen selbst erhält. Die Gesundheit läßt sich Standardwerte, die man auf Grund von Durchschnittserfahrungen an den Einzelfall heranträgt, als etwas Ungemäßes nicht aufzwingen. (Gadamer, 2010, S. 138)

Während Gesundheit und Krankheit im öffentlichen Diskurs häufig als etwas begriffen werden, was in individueller Verantwortung liegt, so geht es aber bei der Zuweisung von Gesundheit und Krankheit im Einzelfall nicht mehr um das Individuum an sich, sondern um die Übertragung durchschnittlicher Standardwerte auf das Individuum. Das Individuum wird damit der eigenen Wahrnehmung von Gesundheit und Krankheit beraubt. Nicht zuletzt bestimmen auch „starke gesellschaftliche Interessen“ (Schramme, 2012, S. 9) darüber, was als krank oder gesund zu gelten hat. Wie bereits beschrieben, ist es somit möglich, dass sich jemand gesund fühlt, nicht aber in das Raster gesundheitlicher Standardwerte passt und somit zum Kranken erklärt wird. Schließlich wird aus einer Nicht-Erfüllung festgelegter gesundheitlicher Normen eine Epidemie, in diesem Fall die von der Weltgesundheitsorganisation (WHO) herauf beschworene „Global Obesity Epidemic“ (Wolff, 2013, S. 55). Übergewichtigen oder adipösen Menschen wird vorgeworfen, dass sie das Gesundheitssystem über Gebühr beanspruchen könnten: „Dicke [sind] teure Kranke“ (Künast, 2006, S. 67). Es geht damit nicht mehr um die individuelle Gesundheit, sondern um eine „Bedrohung für das Gemeinwesen“ (Künast, 2006 S. 28).

Dicke Menschen werden zu einer Gefahr für die Gesellschaft erklärt. Das geht einher mit einer neoliberalen Politik der „Verschlankung des Staates“, die sich nicht nur zufällig der Begrifflichkeiten des Gesundheitswesens bedient (Kreft, 1998, S. 22f.). So gefährden letztlich unkontrolliertes Essen und das daraus resultierende Übergewicht den „Standort“ Deutschland (Schorb, 2007, S. 37). Das Bild der Öffentlichkeit vom schönen oder effektiven Körper entspricht häufig nicht dem des individuellen Körpers. So werden Menschen, die diesem Bild nicht entsprechen, zur Zielscheibe von Spott. Übergewichtige Kinder haben es angesichts dieser Tatsache besonders schwer, denn sie stehen in Sachen Beliebtheit bei ihren Altersgenossen ganz hinten (Deuschle und Sonnberger, 2011, S. 162). Dabei wird den Kindern häufig suggeriert, dass es sich beim Übergewicht um etwas Negatives handelt und Übergewichtige sich fehlerhaft verhalten (Deuschle und Sonnberger, 2011, S. 175). Welcher Schluss ist daraus zu ziehen? Etwa der, dass Kinder schlank sein sollten, um Hänseleien zu vermeiden? Eben diese Schlussfolgerung wird aber zum Beispiel bei Künast gezogen (Künast, 2006, S. 52). Im Bereich der Präventionskampagnen wer-

den ebenso häufig Stereotypen des Übergewichts genutzt (Deuschle und Sonnberger, 2011, S. 175). Es darf aber nicht darum gehen, dass Menschen gezwungen werden, sich herrschenden Körpnormen anzupassen, sondern es geht im Gegenteil darum, dass „die Relevanz des schlanken Körpers“ gesenkt wird (Deuschle und Sonnberger, 2011, S. 176). Als Begründung für gesundheitliche Normen werden immer wieder wissenschaftliche Erkenntnisse genutzt. Doch die Vorstellung von Gesundheit und Krankheit ist auch eine gesellschaftliche Konstruktion, sie kann in unterschiedlichen Gesellschaftsformationen durchaus verschieden sein (Bauch, 2004, S. 1). Der Staat wandelt sich in diesem Zusammenhang zum „Schutzstaat“ (Hesse, 1994), staatliche Politik im Zeichen dieses „Schutzstaates“ setzt sich immer mehr zum Ziel, in die Lebensführung der Menschen einzugreifen (Bauch, 2004, S. 21). Dies wird besonders deutlich am Beispiel des Rauchens.

3 Der Philosoph, der Cowboy und die Zigarette

Der Philosoph Sartre war ein leidenschaftlicher Raucher. So ist kaum ein Bild von Sartre zu finden, auf dem er ohne Zigarette oder Pfeife zu sehen ist. Zu seinem 100. Geburtstag fand in der Pariser Nationalbibliothek posthum eine Ausstellung statt. Weil aber Sartre auf einem Bild von Boris Lipnitzki mit einer Zigarette zu sehen war, wurde diese kurzerhand wegretuschiert (Wippersberg, 2010, S. 12). Sartre wurde mit einem Verfahren, das an stalinistische Praktiken erinnert (so wurde im Auftrag Stalins häufig sein Widersacher Trotzki von wichtigen Bildern entfernt), zum Nichtraucher gemacht, weil es so besser ins Bild des vorherrschenden Gesundheitsdiskurses passte. Ähnlich erging es dem Comic-Helden Lucky Luke des Duos Morris und Goscinny. Während Lucky Luke in Comics und Filmen zunächst als kettenrauchender Cowboy dargestellt wurde, der sich in der Hosentasche eine Zigarette drehen konnte und diese dann als Markenzeichen trug, musste sich der „poor lonesome Cowboy“ auf Druck US-amerikanischer Behörden zum gesundheitsbewussten Nichtraucher wandeln (Thomas, 2010, S. 199f.).

Rauchen ist mittlerweile auch in der deutschen Öffentlichkeit zum unerwünschten Verhalten geworden. Raucherinnen und Raucher wurden aus Gaststätten, öffentlichen Gebäuden oder Bahnhöfen verbannt. Der „Schutzstaat“ (Hesse, 1994) nimmt beim Thema Rauchen seinen „Auftrag“ sehr ernst. Wer sich nicht entsprechend der Vorgaben verhält, kann schnell ins Visier vermeintlicher Gesundheitsschützer geraten. Die Stadt Köln ermuntert ihre Bürgerinnen und Bürger mittels Einrichtung einer kostenlosen Telefonhotline, Verstöße gegen das Nichtraucherschutzgesetz zu melden (Ropohl, 2014, S. 79). Während staatliche Stellen beim Kampf gegen das Rauchen recht rigoros vorgehen, tun sie sich bei anderen Belästigungen, welche gesundheitliche Schäden hervorrufen können, allerdings schwerer. So dürfte eine Klage gegen die Feinstaubbelastung durch Anwohnerinnen und Anwohner einer stark befahrenen Autobahn, wie die A40 in Essen, kaum Aussicht auf Erfolg haben. Auch das Beispiel

Nachtflugverbot am Flughafen Köln-Bonn verdeutlicht, dass hier mit zweierlei Maß gemessen wird (Breidenbach, 2012, S. 251).

Der Kampf gegen das Rauchen wird immer mit dem Hinweis begründet, wie gefährlich dieses Laster für die eigene Gesundheit und die der anderen sei. Längst hat die WHO das Rauchen zu einer Epidemie erklärt, vorgeblich seien 90 Prozent der Lungenkrebsfälle auf Rauchen zurückzuführen (Langemak, 2013, S. 1). Unmittelbar nachdem im Jahr 2012 ein Rauchverbot in Gaststätten erlassen wurde, hieß es auf Focus-Online (13. März 2012): „Rauchverbot rettet Tausende Leben“. Diese Schlagzeile bezieht sich auf die Ergebnisse einer Studie der DAK. Grieshaber hat sich mit der Studie befasst, er zieht den Schluss: „Ihre Fehlerhaftigkeit ist ganz offensichtlich“ (Grieshaber, 2012a, S. 3). Sogenannte Nichtraucherchutzgesetze werden häufig damit begründet, dass der Tabakqualm auch gesundheitliche Risiken für Nichtraucherinnen und Nichtraucher bringe.

Erneut Grieshaber (2012b) hat versucht, diesen Zusammenhang wissenschaftlich zu widerlegen. Es kann in diesem Artikel nicht geklärt werden, ob die eine oder die andere Seite sich wissenschaftlich im Recht befindet. Interessanter ist in diesem Zusammenhang vielmehr der Umgang mit Grieshabers Ergebnissen. Zu einem ernsthaften wissenschaftlichen Dialog mit dem Autor kam es in der Folge nicht. Statt der wissenschaftlichen Auseinandersetzung folgte zum Beispiel ein Schreiben der Deutschen Gesellschaft für Sozialmedizin und Prävention an Grieshabers Arbeitgeber, der Universität Jena, dem Autor die Lehrbefugnis zu entziehen (Ropohl, 2014, S. 90). Ähnlich erging es dem Präsidenten der Berliner Ärztekammer, Jonitz, der sich gegen rigide Rauchverbote ausgesprochen hatte. Die Initiative „Frische Luft für Berlin“ forderte daraufhin ebenfalls dessen Rücktritt. Ihr Sprecher bezeichnete die Äußerungen von Jonitz als „hochgefährlich“, denn damit verharmlose er „die Folgen des Rauchens und mache sich zum Sprecher der Tabaklobby“ (Asmuth, 2014, S. 1). Hier wird nicht auf eine andere Position argumentativ eingegangen, sondern versucht, die Meinung des Anderen öffentlich zu diskreditieren. Eine wissenschaftliche Auseinandersetzung ist in einem derartigen Klima der Ausgrenzung und Intoleranz gegenüber Raucherinnen und Raucher kaum mehr möglich. Hier wird nicht versucht zu überzeugen, sondern Menschen werden bevormundet. Es scheint allerdings, dass eine öffentliche Diskussion über das Rauchen von dessen Gegnerinnen und Gegnern auch nicht mehr als notwendig erachtet wird. Für sie gibt es im Diskurs um das Rauchen anscheinend nur noch Gewissheiten. Und diese sprechen ihrer Meinung nach eindeutig gegen das Rauchen. Dass beim ‚Kampf gegen das Rauchen‘ Menschen öffentlich diskreditiert oder gar diskriminiert werden, ist eine nicht seltene Folge dieser Einstellung, die aber häufig unterschlagen wird. Im Juni 2014 entschied das Landgericht Düsseldorf in zweiter Instanz, dass ein Rentner seine Mietwohnung verlassen müsse, weil er durch starkes Rauchen in seiner Wohnung auch andere Mieterinnen und Mieter belästige (Scholz, 2014, S. 1). Der Rentner Adolfs tauchte in den Medien zuvor und auch nach dem Urteil immer wieder mit dem Attribut Raucher auf oder wurde als „Rauchender Rentner“ titulierte. In einem Kommentar verstieg sich ein Autor

sogar zu der Behauptung, dass sich die „kalten Kippen im Aschenbecher“ bisweilen im Ausmaß einer „Cheops-Pyramide im Bonsai-Format“ getürmt hätten und schließt aus dieser unbewiesenen Behauptung auf den Charakter von Adolfs: „Da dürfen die Nachbarn wohl getrost davon ausgehen, dass ihrem nikotinsüchtigen Mitbewohner das Wohl seiner Mitmenschen ziemlich gleichgültig ist“ (Willms, 2014, S. 2). Hier wird ein Mensch verunglimpft und in der Öffentlichkeit als rücksichtslos dargestellt, obwohl dies auf Grund vorliegender Fakten gar nicht nachvollziehbar ist.

Während das Rauchen in früheren Zeiten noch ein Zeichen des Wohlstandes war, ist es heute zu einem Merkmal des ‚typischen Unterschichtsverhaltens‘ geworden (Hurrelmann, 2010, S. 38). Vermeintlich ungesundes Verhalten wird immer häufiger zum Synonym für die sogenannte Unterschichtskultur (Steingart, 2006, S. 256). Die Konsumgesellschaft macht es möglich, dass bestimmte Konsumgüter, die ehemals vor allem wohlhabenden Schichten vorbehalten waren, jetzt nahezu für jedermann zugänglich sind. So ist es eben nicht mehr ausschließlich der Besitz bestimmter Konsumgüter, welcher den Unterschied ausmacht. Es ist der bewusste Verzicht auf Konsumgüter, die von der Luxus- zur Massenware wurden, der zum Merkmal eines gehobenen Lebensstils geworden ist:

Während die Eliten sich genüßlich asketischer Ornamente bedienen, um ihr Ego und ihr Outfit aufzupolieren, ergießen sich über die Bürger gleichzeitig täglich neue Anforderungen, den Gürtel enger zu schnallen. (...) Der eine verzichtet aus Überdruß auf die Karibik, der andere aus Geldmangel auf Mallorca. (Gronemeyer, 1998, S. 18)

Die Zigarette wurde vom Attribut aufstrebender Bürgerlichkeit zum Symbol des Sittenverfalls. Wer exzessiv raucht, wird zum Außenseiter, zum Egoisten, der keine Rücksicht mehr nimmt auf seine Mitmenschen (Willms, 2014, S. 2). Dabei ist es mittlerweile nicht mehr ausschließlich das erklärte Ziel, die Belästigung von Nichtraucherinnen und Nichtrauchern durch Tabakqualm zu vermeiden. Durch Rauchverbote soll den Menschen die Lust am Rauchen gänzlich genommen werden (Ropohl, 2014, S. 133). Die Bundesärztekammer fordert bereits 2008, dass Rauchen als Krankheit eingestuft wird, die Mehrzahl der Raucherinnen und Raucher seien abhängige Kranke (Bartens, 2010, S. 2). So wird aus individueller Lust eine Krankheit und aus Menschen, die sich womöglich kerngesund fühlen, werden Kranke, die einer Behandlung bedürfen. Dass mit daraus folgenden Behandlungen und Medikamenten gegen die „Raucherkrankheit“ eine Menge Geld zu verdienen ist, sei hier nur am Rande erwähnt.

4 Gesundheit, das Maß aller Dinge?

„Gesundheit ist das höchste Gut!“ oder „Hauptsache gesund!“ – diese beiden Aussagen standen am Anfang dieses Artikels, um zu verdeutlichen, welche Bedeutung der Gesundheitsbegriff aktuell besitzt. Wenn davon die Rede ist, dass Gesundheit das höchste Gut sei, wird als eine Begründung häufig genannt, dass gesundheitliches

Gesundheit – das Maß aller Dinge?

„Fehlverhalten“ hohe Kosten für das Gemeinwesen verursache. In dieser Argumentation steckt aber bereits die Negation der Behauptung „Gesundheit ist das höchste Gut!“. Wäre die Gesundheit tatsächlich das höchste Gut, dürften die anfallenden Kosten in diesem Zusammenhang eigentlich keine Rolle spielen. Es geht also nur vordergründig um die Gesundheit, dahinter steckt jedoch der Umbau des Sozialstaates. Indem die Verantwortung für Gesundheit in erster Linie dem Individuum zugeschrieben wird, muss sich staatliche Politik nicht mehr um krank machende gesellschaftliche Verhältnisse kümmern. So besteht ein unmittelbarer Zusammenhang zwischen einer ungleichen Verteilung der Einkommen und Gesundheit (Wilkinson und Pickett, 2012, S. 107).

Gesundheit ist folglich mitnichten das höchste Gut. Der Gesundheitsbegriff wird im vorherrschenden Diskurs zum einen dazu genutzt, den Lebensstil anderer Menschen zu beeinflussen oder gar zu bestimmen. Zum anderen dient der Gesundheitsbegriff aber auch dazu, Verantwortlichkeiten vom Staat auf das Individuum zu übertragen. Es mag durchaus sein, dass Gesundheit für viele Menschen einen sehr hohen Stellenwert besitzt. Doch: „Gesundheit ist das höchste Gut – das kann auch grenzenlos bedrohlich klingen“ (Schmidt, 2010, S. 24). Vielleicht muss Gesundheit endlich wieder in der Verborgenheit verschwinden, um sie wirklich schätzen zu können. Die tägliche Sorge um die eigene Gesundheit kann auch krank machen oder wie es Pfaller ausdrückt:

Die für unsere Zeit charakteristische Besorgtheit um Leben und Gesundheit zeigt uns genau die andere Seite der zuvor genannten Dialektik: ein Leben, welches das Leben nicht riskieren will, beginnt unweigerlich dem Tod zu gleichen. (Pfaller, 2013, S. 200)

Selbst starke gesundheitliche Einschränkungen können in ein erfülltes Leben führen. Ein prominentes Beispiel dafür ist der britische Physiker Stephen Hawking, der im Alter von 21 Jahren eine niederschmetternde gesundheitliche Prognose bekam und in seiner Autobiografie dennoch auf ein glückliches Leben zurückblickt (Hawking, 2013, S. 145). Es gehört letztlich zur Erkenntnis des Lebens, dass dieses mit Leiden behaftet und endlich ist und so ist festzuhalten, „daß Gesundheit immer in einem Horizont von Störung und Gefährdung steht“ (Gadamer, 2010, S. 142). Illich (2007, S. 203) geht sogar so weit, die Fähigkeit, mit Schmerz, Krankheit und Tod umgehen zu können, als eine Grundlage der eigenen Gesundheit zu bezeichnen. Letztlich muss jeder und jede selbst für sich entscheiden können, welchen Stellenwert die Gesundheit im eigenen Leben besitzt, denn andere Dinge können persönlich durchaus höher eingeschätzt werden als Gesundheit (Callahan, 2012, S. 202).

5 Fazit

Gesundheit ist aktuell omnipräsent. Dabei hat es im Gesundheitsdiskurs einen Paradigmenwechsel gegeben. Gesundheit oder Krankheit gelten nicht mehr als Schicksal,

sondern vor allem als Folge des eigenen Verhaltens. Entsprechend wird gesundheitlich „richtiges“ Verhalten zur Verpflichtung. Wer sich nicht entsprechend den gesundheitlichen Normen verhält, wird zum Teil diskreditiert oder diskriminiert. Dies lässt sich an den Beispielen Übergewicht und Rauchen verdeutlichen. Übergewichtigen oder gar adipösen Menschen wird ihr „Fehlverhalten“ vorgeworfen, sie werden beschuldigt, durch eben dieses Verhalten das Gemeinwohl zu gefährden. Gleiches gilt für Raucherinnen und Raucher. „Fehlerhaftes“ Gesundheitsverhalten wird im vorherrschenden Gesundheitsdiskurs vor allem als Merkmal der sogenannten Unterschichtskultur beschrieben, während krank machende gesellschaftliche Verhältnisse im Sinne neoliberaler Politik ausgeblendet werden.

Mit Bezug auf die Gesundheit wird gesellschaftlicher Druck erzeugt, der Individuen zu bestimmten Verhaltensweisen zwingen soll. Doch Gesundheit ist nicht für alle Menschen das höchste Gut. Zum Leben gehören auch Genuss und Lust und damit zuweilen auch risikobehaftete Verhaltensweisen. Ein Gesundheitsbegriff, der total umfassend ist, „the tyranny of health“ (Fitzpatrick, 2001), wird hingegen zu einer ernsthaften Bedrohung der persönlichen Freiheit und des Lebens.

Literatur

- Asmuth, G. (2014). *Diskussion um Rauchverbote. Ärztechef entfacht eine Debatte.* taz.de vom 30.08.2011. [www.taz.de/!77189/].
- Bartens, W. (2010). *Süchtig, aber nicht krank.* Süddeutsche Zeitung. [www.sueddeutsche.de/leben/raucher-suechtig-aber-nicht-krank-1.690505].
- Bauch, J. (2004). *Krankheit und Gesundheit als gesellschaftliche Konstruktion. Gesundheits- und medizinsoziologische Schriften 1979-2003.* Konstanz: Hartung-Gorre.
- Breidenbach, H. (2012). Mit viel Lärm an Deutschlands Spitze: Zum Umgang mit Beschlüssen zur Lärmabwehr am Beispiel des Flughafens Köln. In F. Thießen (Hrsg.), *Grenzen der Demokratie. Die gesellschaftliche Auseinandersetzung bei Großprojekten* (S. 241-254). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Callahan, D. (2012). Die Gesundheitsdefinition der Weltgesundheitsorganisation. In T. Schramme, *Krankheitstheorien* (S. 191-204). Berlin: Suhrkamp.
- Deuschle, J., Sonnberger, M. (2011). Zum Stereotypus des übergewichtigen Kindes. In M. M. Zwick, J. Deuschle & O. Renn (Hrsg.), *Übergewicht und Adipositas bei Kindern und Jugendlichen* (S. 161-180). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fitzpatrick, M. (2001). *The tyranny of health. Doctors and the regulation of lifestyle.* London and New York: Routledge.
- Focus-Online. (2012). *DAK zählt weniger Herzinfarkte. Rauchverbot rettet Tausende Leben.*

Gesundheit – das Maß aller Dinge?

- [www.focus.de/gesundheit/gesundleben/nichttrauchen/news/rigorooses-rauchverbot-gefordert-strenge-regeln-retten-leben-_aid_723719.html].
- Gadamer, H.-G. (2010). *Über die Verborgenheit der Gesundheit*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Grieshaber, R. (2012a). *Passivrauchen. Götterdämmerung der Wissenschaft*. Kassel: PubliKom Z.
- Grieshaber, R. (2012b). *Herzinfarkt Wunder, Folge 1: Deutschland – Die DAK-Studie. Greishabers Wissenschaftsdialog* vom 21. November 2012
[<http://grieshaber.wordpress.com/2012/11/21/herzinfarkt-wunder-folge-1-deutschland-die-dak-studie/>]
- Gronemeyer, R. (1998): *Die neue Lust an der Askese*. Berlin: Rowohlt.
- Hawking, S. (2013). *Meine kurze Geschichte*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Hesse, H. A. (1994): *Der Schutzstaat. Rechtssoziologische Schriften in dunkler Zeit*. Baden-Baden: Nomos.
- Hurrelmann, K. (2010): *Gesundheitssoziologie. Eine Einführung in sozialwissenschaftliche Theorien von Krankheitsprävention und Gesundheitsförderung*. 7. Auflage. Weinheim und München: Juventa.
- Illich, I. (2007): *Die Nemesis der Medizin. Die Kritik der Medikalisierung des Lebens* (5. Aufl.). München: Beck.
- Kreft, U. (1998): Warum (fast) alle bereit sind, den Gürtel enger zu schnallen. Der Problemfall „Sozialstaat“ in den Medien. In G. Cleve, M. Jäger & I. Ruth (Hrsg.), *Schlank und (k)rank. Schlanke Körper – schlanke Gesellschaft* (S. 8-24). Duisburg: DISS.
- Kühn, H., Rosenbrock, R. (2009). Präventionspolitik und Gesundheitswissenschaften. Eine Problemskizze. In U. H. Bittlingmayer, D. Sahrai & P.-E. Schnabel (Hrsg.), *Normativität und Public Health. Vergessene Dimensionen gesundheitlicher Ungleichheit* (S. 47-71). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Künast, R. (2006). *Die Dickmacher. Warum die Deutschen immer dicker werden und was wir dagegen tun müssen*. München: Goldmann.
- Langemak, S. (2013). *Rauchen: Ursache für bis zu 90 Prozent der Lungenkrebsfälle*. *Welt-Online*. [www.welt.de/gesundheit/article117978363/Ursache-fuer-bis-zu-90-Prozent-der-Lungenkrebsfaelle.html].
- Nollmann, G. (2012). Individualisierung und ungleiche Strukturierung des Körpers. Ein weberianischer Blick auf den kulturellen Wandel körperbezogener Deutungen. In M. Schroer (Hrsg.), *Soziologie des Körpers* (2. Aufl.; S. 139-165). Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Pfaller, R. (2013). *Wofür es sich zu leben lohnt*. (4. Aufl.). Frankfurt/Main: Fischer.
- Ropohl, G. (2014). *Besorgnisgesellschaft. Hintergründe der Tabakbekämpfung*. Berlin: Parados.
- Schmidt, B. (2010). Der kleine Unterschied: Gesundheit fördern – und fordern. In B. Paul & H. Schmidt-Semisch (Hrsg.), *Risiko Gesundheit. Über Risiken und Ne-*

- benwirkungen der Gesundheitsgesellschaft* (S. 23-37). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Scholz, M. (2014). *Landgericht Düsseldorf bestätigt Räumungsurteil gegen rauchenden Mieter Friedhelm A. Landgericht Düsseldorf* Pressemitteilung 27/2014 vom 26. Juni 2014.
- Schorb, F. & Helmert, U. (2011). Kritische Betrachtung zur Verwendung des Body-Mass-Index und der Klassifizierung bei Minderjährigen. In M. M. Zwick, J. Deuschle & O. Renn (Hrsg.), *Übergewicht und Adipositas bei Kindern und Jugendlichen* (S. 31-47). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Schorb, F. (2009). *Dick, doof und arm? Die große Lüge vom Übergewicht und wer von ihr profitiert*. München: Droemer.
- Schorb, F. (2007). Kinder sind unsere dicke Zukunft! Warum der Standort Deutschland dünne Kinder braucht und was das mit Mc Donald's zu tun hat. *Extrablatt*, #2, 10, S. 37-42.
- Schramme, T. (2012). Einleitung: Die Begriffe „Gesundheit“ und „Krankheit“ in der philosophischen Diskussion. In Schramme, T. (Hrsg.), *Krankheitstheorien* (S. 9-37). Berlin: Suhrkamp.
- Schroer, M. (2012). Zur Soziologie des Körpers. In Schroer, M. (Hrsg.), *Soziologie des Körpers* (S. 7-47). Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Steingart, G. (2006). *Weltkrieg um Wohlstand. Wie Macht und Reichtum neu verteilt werden*. München und Zürich: Piper.
- Thomas, G. (2010). Warum Lucky Luke das Rauchen aufgeben musste. In B. Paul & H. Schmidt-Semisch (Hrsg.), *Risiko Gesundheit. Über Risiken und Nebenwirkungen der Gesundheitsgesellschaft* (S. 187-202). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wiegmann, L. (2014). *Opern-Eklat: Kritiker lästern über Gewicht von junger Sängerin. Welt-Online*.
[www.welt.de/kultur/buehne-konzert/article128228510/Kritiker-laestern-ueber-Gewicht-von-junger-Saengerin.html].
- Wilkinson, R. & Pickett, K. (2012). *Gleichheit ist Glück. Warum gerechte Gesellschaften für alle besser sind* (4. Aufl.). Berlin: Tolkmitt.
- Willms, H. (2014). *Raucher-Urteil: Raucher in der Defensive*. *Soester Anzeiger* vom 27.06.2014.
- Wippersberg, W. (2010). *Der Krieg gegen die Raucher. Zur Kulturgeschichte der Rauchverbote*. Wien: Promedia.
- Wolff, E. (2013). Kulturelle und gesellschaftliche Zwänge des Gesundseins – am Beispiel des neueren Übergewichtsdiskurses. In H.-W. Hoefert & C. Klotter (Hrsg.), *Gesundheitszwänge* (S. 54-74). Lengerich: Pabst.
- Wüllenweber, W. (2014). *Die Asozialen. Wie Ober- und Unterschicht unser Land ruinieren – und wer davon profitiert*. München: Random House.

| Gesundheit – das Maß aller Dinge?

Verfasser

Georg Raacke

Universität Paderborn
Institut für Ernährung, Konsum und Gesundheit

Warburger Straße 100
D-33098 Paderborn

E-Mail: georg.raacke@uni-paderborn.de
Internet: www.upb.de/evb

Gabriela Leitner

Erfolg M/m/acht Gesundheit

Der Gesundheit kommt im Lebenszusammenhang eine große Bedeutung zu. Ist sie deshalb als persönliche moralische Selbstverpflichtung des Einzelnen zu sehen? Der Mensch, der *alles* selbst verantworten muss, wird krank. Konsumieren wird zum Ausdruck der Eigenverantwortung, dient aber der Distinktion und führt scheinbar zu moralischer Überlegenheit. Demgegenüber steht die Moralisation als höchstes Erziehungsziel (Kant) und die Anerkennung von Moral als Orientierung.

Schlüsselwörter: Gesundheit, Kontrollgesellschaft, Kommodifizierung, Lebensstil, Moral, Selbstverantwortung

1 Gesundheit als Gut

Gesundheit ist nicht alles, aber ohne Gesundheit ist alles nichts.
Arthur Schopenhauer

Gesundheit und Unversehrtheit werden von uns zumeist als höchste „Güter“ angesehen, welche wir uns und anderen wünschen. Gesund zu sein bedeutet, eine glaubhafte Zukunft zu haben, mit dem Recht, Ziele zu formulieren, Planungen anzudenken und schließlich Handlungen in diesem Sinn auszuführen, d. h. selbstbestimmt und eigenständig zu leben. Eine derartige Erfahrung machen wir insbesondere dann, wenn wir eine Krankheit überwunden haben, wenn uns die Abwesenheit von Gesundheit bewusst wurde. So schreibt Friedrich Nietzsche über den Prozess der Genesung: „...das Frohlocken der wiederkehrenden Kraft, des neu erwachten Glaubens an ein Morgen und Übermorgen, des plötzlichen Gefühls und Vorgefühls von Zukunft, von nahen Abenteuern, von wieder offenen Meeren, von wieder erlaubten, wieder geglaubten Zielen“ (Nietzsche, 2000, S. 7f). Gesund zu sein bedeutet, über Gestaltungsmöglichkeiten das eigene Leben betreffend zu verfügen und ist damit auch ein Versprechen für Glück und, was für uns als Personen der Moderne, als Individuen besonders wichtig ist, für die Gelegenheit zur Selbstverwirklichung. Aber: Gesundheit als Selbstzweck, als Sinnggebung greift doch ein wenig kurz. Leben wir um gesund zu sein, oder soll die Gesundheit uns ein, im weitesten Sinn freies, Leben ermöglichen?

Dieser „Ermöglichungscharakter“ (zit. nach Kersting, 2003, in Meyer-Abich, 2010, S. 377) der Gesundheit ist das, was wir so sehr an diesem Zustand schätzen und wofür dieser Begriff in unserer Zeit und Kultur u.a. steht. Kennzeichnend für

Gesundheit und Selbstverantwortung

das Verständnis des Gesundheitsbegriffs ist heute vor allem, dass er individualisiert ist, d.h. befreit von gesellschaftlicher Verantwortung: Wir sind für *unsere* Gesundheit *selbst* verantwortlich.

Seit der Mitte des 19. Jahrhunderts wird die Gesunderhaltung vorwiegend als individuelle Aufgabe gesehen (ein Phänomen, das nur in westlichen, (post-)modernen Gesellschaften so feststellbar ist). Die soziale und strukturelle Bedingtheit von Gesundheit wird damit in den Hintergrund gedrängt. Gerade aktuelle neurobiologische Forschungen zeigen aber, dass die Gesundheitssysteme des Individuums stark auf soziale Interaktion und das vorgegebene strukturelle Umfeld reagieren. Gesundheit und Krankheit sind somit in wesentlich stärkerem Maße Beziehungsphänomene als dies bislang angenommen wurde. (Gerald Koller, 2007, S. 2)

Der eigene, nicht unbedingt gewählte, Lebensstil bedingt – so die Zuschreibung einer gigantischen Gesundheitsindustrie – ob wir gesund oder krank sind und damit erobert die Selbstverantwortung Lebensbereiche, die lange Zeit außerweltlichen Autoritäten (Gott, Göttern) oder Logiken (Schicksal) zugeschrieben wurden.

Im Jahr 2000 nach Christus hat erstmals die Zahl der Fitnessstudiomitglieder (4,59 Millionen) die Zahl der Besucher des katholischen Sonntagsgottesdienstes (4,42 Millionen) übertroffen. (Lütz, 2002, S. 12)

Eine weitere Implikation des geltenden Gesundheitsbegriffes, die in Zusammenhang mit der Individualisierung besteht, ist die Moralisierung der Gesundheit. Von uns als tüchtige Leistungsträger und -trägerinnen wird erwartet, dass wir fit, schlank, glücklich, erfüllt, ungealtert und vor allem erfolgreich sind. Wer sich selbst in diesem Sinn „vernachlässigt“, lädt Schuld auf sich und gefährdet die Gemeinschaftskassen. Über die Ökonomisierung als zusätzliche Implikation des geltenden Gesundheitsbegriffes wird die Moral eingeführt. Am (beruflichen und finanziellen) Erfolg wird der Grad der Gesundheit gemessen. Diese „Last des Möglichen“ (Ehrenberg, 2004, S.275) ist schwer zu tragen und führt viele von uns in die Depression. Wer beleibt ist, Fleisch isst, raucht, Alkohol trinkt, keinen Sex hat oder sonst wie aus der geltenden Erfolgsnorm fällt, wird diskriminiert und die ihn betreffenden Krankheiten werden seinem eigenen Versagen zugeschrieben. Versicherungen ziehen sich zurück, es sinken die Möglichkeiten beschäftigt zu werden und damit insgesamt die Lebensmöglichkeiten.

Wollen wir das so? Sind wir als Pädagoginnen und Pädagogen aufgefordert, diese Anpassung „im Namen der Gesundheit“ einzufordern? Ist Gesundheit ein Wert, der unreflektiert, weil nicht kritisierbar, also absolut gilt und in zertifizierten gesunden Schulen mittels des hundertfünfzigsten Gesundheitsprojektes vermittelt werden soll?

Der vorliegende Beitrag versucht zu erhellen, unter welchen gesellschaftlichen Bedingungen diese Entwicklung möglich war und ist. Ein vertiefender Blick auf das Selbstverständliche in dieser Frage soll Denklinien aufdecken, welche nicht immer vordergründig erkennbar sind.

2 Von außen nach innen

In seinem vielzitierten „Postskriptum über die Kontrollgesellschaften“ (Deleuze, 1993, S. 254ff) nimmt Gilles Deleuze Bezug auf die Arbeiten Michel Foucaults zu den von diesem bezeichneten Einschließungs-Milieus. Foucaults These, das (ver-einzelte) Individuum wechsele von einem geschlossenen Milieu zum nächsten im Laufe seines Lebens: von der Familie in die Schule und weiter in die Kaserne, Fabrik, hin und wieder in die Klinik oder möglicherweise ins Gefängnis etc., führt zur Bezeichnung dieser gesellschaftlichen Verhältnisse als Disziplinargesellschaften. Von den Mitgliedern dieser Gesellschaften wird in den jeweiligen Institutionen Disziplin und Gehorsam erwartet, unterschiedliche Autoritäten (von Amts wegen; Sachautoritäten; Senioritäten; Eltern, Lehrer/innen, Wärter/innen, etc.) repräsentieren und verwalten diese Disziplinierungen und Sanktionierungen quasi „von außen“. Die Gesellschaften sind aber, da sind sich Foucault und Deleuze einig, seit dem Ende des zweiten Weltkrieges in der Krise, und mit ihnen ihre Institutionen. Politische Bemühungen wie Schulreform, Gesundheitsreform, Gefängnisreform, Armereform etc. zeigen dies, die x-te Wiederholung der Reform der Reform zeigt jedoch deren verleugnete Agonie.

Es sind bereits andere Kräfte am Wirken: Deleuze bezeichnet diese mit Burroughs als Kontrollgesellschaften. In den so benannten Gesellschaften ist die Macht nicht mehr an politische Institutionen gebunden, sondern verlegt sich mittels des Marktes und seiner Mechanismen (Wettbewerb, Rivalität, Konkurrenz, Konsum etc.) ins Individuum (nach innen). Dieses ist jedoch nicht mehr individuell im Sinne von unteilbar oder monistisch, sondern „dividuell“, da es sich in ein Kontrollierendes und ein Kontrolliertes quasi spaltet. Es muss nunmehr keine äußere Autorität mehr Disziplin oder Gehorsam einfordern, sondern der Konsument die Konsumentin kontrolliert sich selbst, indem er bzw. sie sich ständig mit anderen vergleicht, sich anhand der idealisierten Vorbilder selbst optimiert und ständig „an sich arbeitet“.

In den Disziplinargesellschaften hörte man nie auf anzufangen (von der Schule in die Kaserne, von der Kaserne in die Fabrik), während man in den Kontrollgesellschaften nie mit irgend etwas fertig wird: Unternehmen, Weiterbildung, Dienstleistung sind metastabile und koexistierende Zustände ein und derselben Modulation, die einem universellen Verzerrer gleicht. (Deleuze, 1993, S. 257).

Diese dynamische Verinnerlichung, bezeichnet als Selbstverantwortung, wird jedoch von den Mitgliedern der Kontrollgesellschaft zumeist weder als Belastung noch als Fragwürdigkeit wahrgenommen, sondern als selbstverständlich, ja sogar als wünschenswert angenommen. Wer gesund sein will, muss eben gesund leben. Eine österreichische Gratiszeitung formuliert diese Common-Sense- Weisheit am Titelblatt so: „Gemüse oder Krankenhaus“ (Mostviertel Magazin, 2012, S.1).

Gerade im Bereich der Ernährung finden sich etliche Labels und Gütezeichen für vermeintlich neue moralische oder sogar ethische Errungenschaften und strafen

sozialkritische Aussagen, wie: „Erst kommt das Fressen, dann die Moral“ (Brecht, 1928)¹ Lügen. Die Aufladung der Ernährung mit *selbsterwählten* z.T. pseudo-moralischen Normen steht im Widerspruch zu der für viele Menschen in Kriegs- oder Dürregebieten geltenden Notwendigkeit sich zu ernähren, oder religiösen und kulturellen Normierungen zu entsprechen und birgt in sich wiederum das Moment der kreativen Selbstbeschränkung im Sinne des Fortschritts, der Selbstoptimierung, der „Arbeit an sich selbst“.

Im Zuge dieses Anspruchs auf Selbstkontrolle und Selbstbeschränkung gewinnt das Wissen über die Zusammensetzung und die Zubereitungsmöglichkeiten dessen, was man isst, zunehmend an Bedeutung, was u.a. die Häufigkeit und Verbreitung von Kochsendungen erklärt. Auch die Volkshochschulkurse für Selbstgemachtes expandieren.

Sollte uns dieses neu entwickelte Interesse an Nahrung als in diesem Bereich Bildungsvermittelnde nicht freuen? Die Dienstleister und Produzierenden – wir sind ja alle auch auf *dieser* Seite als unternehmerisch denkende moderne Menschen – machen Angebote, die Kunden und Kundinnen sind in der Wahlfreiheit. Sind das nicht Beispiele von gelungenen Win-Win-Situationen?

3 Wer sind „die Guten“?

Die Ernährungsindustrie bietet eine Menge Zugänge und Varianten dieser vermeintlichen Freiheit an, für jedes Sinus-Milieu^{®2} zurecht geschnitten, für jedes Einkommen die Möglichkeit zu Konsum mit gutem Gewissen.

Die Eroberung des Marktes geschieht durch Kontrollergreifung und nicht mehr durch Disziplinierung, eher durch Kursfestsetzung als durch Kostensenkung, eher durch Transformation des Produkts als durch Spezialisierung der Produktion. Die Korruption gewinnt hier neue Macht. (Deleuze 1993, S. 260)

Die Avantgarde im Ernährungsdiskurs beispielsweise betreibt eine Form der Ernährungskommunikation, die sich entsprechend elitär generiert. Man isst nichts mehr, wovon man nicht die Herkunftsgeschichte kennt, je exquisiter, desto gesünder, desto besser geeignet zur Distinktion: der Fisch stammt aus Flussfischerei, das Kälbchen wurde im Nachbarort großgezogen und die Eier stammen von der Leasinghenne. Wenn schon tierische Produkte verzehrt werden dann mit Herkunftszertifikat. Es wird viel und häufig über Essen gesprochen und seine quasi moralischen Aspekte, wie biologischer Anbau, artgerechte Tierhaltung, fair gehandelte Produkte, Regionalität, Saisonalität und die damit einhergehende Gewissensreinheit gegenüber den Hungernden dieser Welt proklamiert. Professor Christoph Klotter, Leiter des Fachbereichs Ernährungspsychologie der Universität Fulda, bringt dies auf den Punkt:

Die Gesundheit wird als Schwert im Kampf um einen moralisch höheren Standpunkt eingesetzt. Der lässt sich über Essen fast besser einnehmen als über Politik.

Das fängt bei Bio an. Bio ist eine Marke gesellschaftlicher und moralischer Überlegenheit. Es belegt besseren sozialen Status, Fortschrittlichkeit. (Klotter 2013, S. 1)

Diese Gesellschaftsschicht gibt viel Geld für Nahrungsmittel aus. Der höhere Preis für diese Lebensmittel scheint gerechtfertigt durch einen höheren Aufwand bei der Herstellung bzw. Verteilung. Der in der hier vorliegenden Argumentation höhere Benefit durch höhere Preise besteht im Beweis der Selbstbeschränkung. Man hätte sich ja um die Differenz auch etwas anderes kaufen können, hat sich aber aus moralischen Gründen für ein derartiges Produkt entschieden. Dieser Konsum ist - so betrachtet - kein Luxus, sondern moralisch besser als Produkte und Produktionsweisen ohne diese Auszeichnungen. „Das gute Gewissen dient dem LOHAS³ zu Distinktion. Die Schlechtigkeit der ‚anderen‘ manifestiert ihn im konsumgetriebenen Moralwettbewerb als den Besseren. Am System ändert das freilich nichts“ (Hartmann 2009, S. 232).

Problematisch wird die Sachlage also, wenn Personen oder Gruppen argumentieren, dass ihre moralischen Normen über anderen derartigen Normen stehen und somit eine Art Konkurrenz unter den Moralitäten entsteht. Hier besteht die Gefahr, dass Personen oder Gruppen ausgeschlossen, diffamiert und im schlimmsten Fall „geopfert“ oder zumindest gemobbt werden.

Vegetarier oder Veganer qualifizieren Fleischesser als rückständig, unbelehrbar und rücksichtslos ab. Wir erleben eine Moralisierung der Ernährung und der Gesundheit. Wenn sie fünfjährigen Kindern Figuren vorlegen, dann deuten die auf die Dicken und sagen: Die sind dumm und hässlich und faul. (Klotter, 2013, S. 1)

Eine Raucherin oder ein Raucher ist einer Nichtraucherin oder einem Nichtraucher moralisch *nicht* unterlegen. Ein schlankes Kind ist einem dicken Kind moralisch *nicht* überlegen. Wenn mittels kostenintensivierender Forderungen bezüglich des Konsumverhaltens oder der Inanspruchnahme des Gesundheitssystems bestimmte Gruppen besonders hervorgehoben und idealisiert oder verunglimpft werden, führt das jedenfalls zu mehr Unterschieden und keinesfalls zu einer gleich berechtigten, gerechten Gesellschaft. „Denn LOHAS ist kein Prinzip, das auf Gemeinschaft setzt, sondern eines, das die Ausgrenzung schlechter gestellter Schichten weiter vorantreibt“ (Hartmann 2009, S. 321).

Die Folgen dieser gesellschaftlichen Grabenkämpfe lassen sich auf unterschiedlichen Ebenen beobachten. Auf der Ebene der Gesundheit lässt sich vor allem die Zunahme an psychischen Erkrankungen u.a. als eine Reaktion auf diese Entwicklung zurückführen. Alan Ehrenberg beschreibt diese Entwicklung anhand von Depression als Erschöpfungserkrankung angesichts der unerfüllbaren Erwartungen der Gesellschaft an die Person:

Die Depression zeigt uns die aktuelle Erfahrung der Person, denn sie ist die Krankheit einer Gesellschaft, deren Verhaltensnorm nicht mehr auf Schuld und Disziplin gründet, sondern auf Verantwortung und Initiative. Gestern verlangten die sozialen Regeln Konformismen im Denken, wenn nicht Automatismen im Ver-

halten; heute fordern sie Initiative und mentale Fähigkeiten. Die Depression ist eher eine Krankheit der Unzulänglichkeit als ein schuldhaftes Fehlverhalten. (Ehrenberg 2004, S. 9).

Auch in einem benachbarten Bereich der Depression werden wir in Bezug auf die Folgen der zunehmenden Moralisierung von Gesundheit und Ernährung fündig: bei Suchtkrankheiten, die ja auch eine Folge der Abwehr von Depression sein können (vgl. ebd. S. 11). Insbesondere Essstörungen verweisen deutlich in diese Richtung und richten unter Jugendlichen verheerende Schäden an, zumal die Heilungschancen sehr gering sind. Christoph Klotter äußert sich hierzu:

Die Moralisierung des Essens führt zugleich zu einer gesteigerten Lust am Trash. Wir ernähren uns nicht gesünder, wir haben nur ein schlechteres Gewissen. Deswegen erleben wir immer mehr Essstörungen, vor allem bei Jugendlichen und Kindern. 22 Prozent der jungen Menschen in Deutschland sagen, dass sie eine Essstörung haben. Und das sind nur die, die es selber begreifen und zugeben. (Klotter, 2013, S. 1)

Die Folgen einer derartigen Über- und Unterlegenheitsdiskussion bekommen wir tagtäglich präsentiert, in den Bildungseinrichtungen genauso wie in den Tagesnachrichten: Mobbing (z.B. dicke Kinder), Beschränkung von Bildungsmöglichkeiten, Auswirkungen auf das Wahlverhalten, Normalgewicht als Einstellungserfordernis (Pichler&Roehling, 2007), Überschuldung etc.

Sind die rechtlichen Reglementierungen der Ernährung (Lebensmittelgesetze, Konsumentenrechte etc.) für uns als industrialisierte Konsumgesellschaft nicht mehr ausreichend als Richtlinien? Ist diese Form der Moralisierung ein Rückschritt hinter bereits überwunden geglaubte Glaubenssätze? Handelt es sich um eine konservative Wende? Reicht die Wissenschaft als Auskunftsmittel und Auskunftsort nicht aus?

4 Ich bin besser als die anderen

In demselben Modus wie ständig neue Waren und Dienstleistungen erfunden werden (müssen), um uns ja *nicht* zu dauerhaft zufriedenen Kunden und Kundinnen werden zu lassen, muss sich auch der Mensch permanent aufs Neue verwirklichen, seine Performance verbessern um markttauglich zu bleiben („Be the best version of yourself“)⁴. Für uns Individuen gelten dieselben Gesetze wie für die Produkte, die wir erwerben und wegwerfen, man spricht von Kommodifizierung („zur Ware werden“) der Menschen:

Um in die Konsumgesellschaft Einlass und eine dauerhafte Aufenthaltsgenehmigung zu erhalten, müssen Männer und Frauen die Aufnahmekriterien erfüllen, die von den Marktstandards vorgegeben werden. Man erwartet von ihnen, dass sie sich auf dem Markt anbieten und in Konkurrenz zu den übrigen Mitgliedern einen möglichst hohen ‚Marktwert‘ anstreben. (Baumann, 2009, S. 83).

Die Erreichung und Erhaltung eines möglichst hohen Marktwertes ist zum höchsten Motiv geworden. Bildung wird nicht mehr angestrebt um einen Erkenntnis- oder Wahrheitszuwachs zu erreichen, sondern wird als Mittel betrachtet, um mit höherem Einkommen über bessere Lebenschancen zu verfügen. Ebenso verhält es sich mit Gesundheitsversprechungen. Wer Gesundheit „ausstrahlt“ verbessert seinen Marktwert um etliche Punkte und ist damit erfolgreicher. Diese Motivation, sich durch die Einhaltung von Gesundheitsempfehlungen auf Erfolgskurs zu begeben, hat zu einer riesigen Industrie von Produkten und Dienstleistungen geführt, deren Ausmaß noch nicht abgeschätzt werden kann. Übernimmt man die Perspektive der Kondratieff'schen Wellen von Wirtschaftszyklen⁵, in welchen angenommen wird, dass möglicherweise der „Motor“ der Wirtschaft in der 6. Periode die psychosoziale Gesundheit sein wird, so wird die wirtschaftliche Bedeutung dieses Bereiches noch deutlicher.

5 Moralkeule versus Humanisierung oder Brokkoli gegen Kant?

Eine Gegenposition zur dargestellten Dynamik zu entwickeln ist nicht leicht, für die Bildungswissenschaft oder Pädagogik als gestaltende gesellschaftliche Kraft jedoch unerlässlich. Auf den ersten Blick scheint es als habe die Pädagogik vollkommen versagt. Die Menschen scheitern beim Versuch in dieser perfektionsgetriebenen Gesellschaft zu den Erfolgreichen zu gehören, sie werden dabei krank. Gesundheit wird zum Leistungsfaktor, wer Erfolg hat ist gesund und umgekehrt. Wir alle sollen wie Kaufleute denken und unsere eigene Versklavung (oder Vermarktung) managen. Als Lehrerbildner und Lehrerinnenbildnerinnen brauchen wir eine fundierte pädagogische Position zu diesen Entwicklungen. Welchen Anteil trägt die Pädagogik an dieser Entwicklung? Welcher Widerstand ist wo angebracht? Welche Auswege sind denkbar und wie sind diese vermittelbar?

Wenn wir davon ausgehen, dass unser Bildungsbegriff einer ist, welcher sich der Aufklärung verschrieben hat und von einem selbst bestimmten freien Menschen ausgeht bzw. diesen zum Ziel hat (was zugegebener Maßen nicht dasselbe ist, aber das würde hier zu weit führen), der in einer freien und kritischen, also demokratischen Öffentlichkeit lebt, so haben wir immerhin schon ein wenig Boden gewonnen. Die Kant'sche selbst verschuldete Unmündigkeit soll einer zugemuteten Mündigkeit weichen. Gernot Böhme meint, der Prüfstein der Mündigkeit sei die Fähigkeit zu zivilem Ungehorsam (vgl. Böhme 2009, S. 9). Kann man das lernen? In welcher Institution? Ist die Schule dafür zuständig und geeignet?

Aber wenn wir uns schon auf Kant beziehen, so sollten wir auch den Begriff der Moralisierung nicht ganz außer Acht lassen, der in seiner Pädagogik eine wesentliche Rolle spielt und der von uns hauptsächlich benutzten Konnotation

Gesundheit und Selbstverantwortung

einigermaßen entgegensteht. So schreibt er, sei es notwendig in der Erziehung zum Menschen, die folgenden Stadien zu berücksichtigen:

- *Disziplinierung* – um die Wildheit des Menschen zu „zähmen“;
- *Kultivierung* – durch Belehrung und Unterweisung; um Geschicklichkeit zu entwickeln;
- *Zivilisierung* – abhängig von gängigen Konventionen; um Manieren, Artigkeit, aber auch Klugheit zu fördern;
- *Moralisierung* – der Mensch soll nicht bloß irgendwelche Zwecke für sein Handeln erwählen, sondern diejenigen, „die nothwendigerweise von Jedermann gebilliget werden; und die auch zu gleicher Zeit Jedermanns Zwecke seyn können“ (Kant 1977, S. 707).

Im Verständnis der Autorin ist diese Viergliedrigkeit eine aufeinander aufbauende, nicht unbedingt streng sukzessive, aber doch stufenweise Entwicklung. So finden wir hier die überraschende Position, dass Moralisation das höchste Ziel der Erziehung zum Menschen ist. Im Kant'schen Sinn ist der im angeführten Zitat verwendete Begriff der „Moral“ allerdings anders verwendet, als in der Philosophie häufig üblich:

Mit Moral werden jene sittlichen Werte beschrieben, die aufgrund der Kultur und ihrer Entwicklung, im Volk und Ähnlichem begründet werden. (vgl. Philosophisches Wörterbuch, S. 224). Moralische Urteile können gelten oder nicht, je nachdem in welcher Gesellschaft man lebt. Moral ist eine Folge der „Werte“ (beachtenswert an diesem Begriff ist die Wortherkunft aus der Wirtschaft!) einer Kultur oder Gesellschaft, und kann im Vergleich zu anderen Kulturen und Gesellschaften gegensätzlich ausfallen.

Unter Moral oder Sittlichkeit seien alle in einer Gemeinschaft als gültig akzeptierte Regeln, Gebote, Werte und Normen verstanden, die von einer bestimmten Gemeinschaft erwünschtes, in ihrem Sinne ‚gutes‘ Handeln nach sich ziehen sollen. (Liessmann & Zenaty 1998, S. 75)

Moralen sind der jeweiligen Gemeinschaft verpflichtet, aber in den meisten Fällen nicht allgemein gültig! Immanuel Kant fordert jedoch, dass die Zwecke, welche wir für unser Handeln wählen, universalisierbar sind, also zur gleichen Zeit für jede und jeden gültig, egal in welcher Kultur, Gesellschaft oder Gemeinschaft. Der Prüfstein für ethisches Handeln liegt genau in dieser Ausrichtung: Handle so, dass die Maxime deines Handelns jederzeit ein allgemeines Gesetz werden kann.

Sind wir also in diesem Sinn berechtigt von jedem Menschen aus ethischen Gründen zu verlangen, dass er oder sie sich vegan oder zumindest vegetarisch, regional, biologisch angebaut, saisonal etc. ernährt? Was ist mit Kindern, Schwangeren, alten Menschen, Kranken? Mit Personen, die in Gebieten leben wo kaum etwas wächst, die kein Einkommen haben, die keinen Zugriff auf sauberes Wasser haben? Man muss schon schon Zyniker sein, um einem Großteil der Weltbevölkerung „Nachhaltigkeit“ zu „predigen“!

Nach dieser kurzen Prüfung der Begriffe und ihrer Bedeutungen können wir erkennen, dass der Begriff der Moralisation in unserer Gesellschaft nicht im Kant'schen Sinn verstanden wird und demzufolge nicht universalisierbar ist. Die Sollenssätze die aus diesem Verständnis von Moral hergeleitet werden können, sind, wie die Autorin hoffentlich zeigen konnte, leicht zu dekonstruieren und andererseits auch leicht zu instrumentalisieren. Die Instrumentalisierung der moralischen Ansprüche durch Konsumversprechungen (Jetzt wird der Brokkoli serviert: *Wer Brokkoli isst, bleibt gesund und wer ihn sogar roh isst, bekommt keinen Krebs.*)⁶ aufzudecken ist u.a. die Aufgabe der Pädagogik. Und wir können uns fragen: Welchen Zweck verfolgt die festgestellte Moralisation des Essens und der Gesundheit in unserer Gesellschaft? Was wollen Menschen mit dieser Art von Moral aussagen?

6 Ein guter Mensch sein

Nun kommen wir allerdings nicht umhin anzuerkennen, dass es legitim und erfreulich ist, wenn Menschen sich Gedanken machen über die Frage „Was soll ich tun?“ und dies beispielsweise durch Verzicht bestimmter Produkte zumindest teilweise für sich beantworten. Hieß es noch bei Feuerbach „Der Mensch ist, was er isst“, so findet sich heute eine ganz andere Identitätslage. Die österreichische Ernährungstrendforscherin Hanni Rützler dreht diesen Satz um, sie meint: „Man ist, was man nicht isst!“ (Rützler, 2014). Ernährung eignet sich sowohl als Ausdruck der Individualität, als auch der Zugehörigkeit zu einer Gruppe. Allergiker werden individuell ausgetestet, bei positivem Befund gehören sie dann zu der wachsenden Gruppe von allergisch oder pseudoallergisch reagierenden Personen, welchen ein bestimmtes Vermeidungsverhalten gemeinsam ist. Es wird medizinisch festgelegt, was ernährungsmäßig erlaubt – oder essbar – ist und was nicht.

Medizinische Zwecke bzw. Einschränkungen wären aber nach dem Kant'schen Schema eher der Phase der Disziplinierung oder der Kultivierung zuzuweisen, Moral ist hier noch nicht sichtbar. Moralisch wird das Meidungsgebot dann, wenn ethische Gründe dahinter stehen, welche häufig von Personen geäußert werden, die sich für bestimmte Ernährungs- oder Konsumweisen entscheiden. Man möchte Tierleid verhindern, dem Klimawandel entgegenwirken, den nachfolgenden Generationen nicht schaden, Hunger in der Welt zu reduzieren etc. Man möchte eben ein guter Mensch sein und Ansprüchen gerecht werden, welche den persönlichen Nutzen übersteigen, welche der Um- und Mitwelt dienlich sind und nicht nur dem je eigenen Zweck.

Dieser Wunsch, geäußert in einer säkularisierten Gesellschaft, die wenig moralische Orientierung bietet, sondern eben hauptsächlich ökonomisch ausgerichtet ist, sich auf das Gute zu „be-sinn-en“, ist – gerade für junge Menschen, die im Überfluss leben und die mögliche Auswirkungen einer derartigen Einschränkung kaum

befürchten müssen (es gibt ja ausreichend Vitaminpräparate und jede Menge ange-reicherte Ersatzprodukte) – nur allzu gut verständlich. Historisch ist diese Form des Verzichts und der einfachen Lebensführung als Gegenkultur zur Konsumorientierung zu verstehen und wohl auch eine Folge der Abwehr von Konfessions- oder Religionszugehörigkeit und einer daraus resultierenden Distinktionskrise.

Resümee

Gerade in der Erziehung entsteht durch die Gesundheitskampagnen ein totalitärer Druck, der nicht zu unterschätzen ist. Es ist vielleicht kein Wunder, dass Essstö-rungen von einer eher seltenen Pathologie in den Fünfzigerjahren zu einer sehr verbreiteten Erkrankungsform geworden sind. Das Essen ist heute so gefährlich und problematisch wie der Sex vor fünfzig Jahren. Und Übergewicht zu vermei-den, ist eine kompliziertere Angelegenheit, als eine unerwünschte Schwangerschaft zu verhüten. (Peter Schneider, Psychoanalytiker, Interview, 17.03.2009).

Aufgedeckt werden muss, dass das Bedürfnis nach einem guten Gewissen durch die Konsummärkte missbraucht oder eben, wie bereits angesprochen, instrumenta-lisiert wird. Der „Zeigefinger der Pädagogik“ bewirkt auch nicht den erwünschten Effekt, sondern treibt die Anvertrauten in die Abhängigkeit, auch weil die Mecha-nismen des Marktes – die unsichtbare Hand – tatsächlich unbemerkt lenken. Der mündige Mensch ist tot – es lebe der mündige Konsument?

Gesundheit ist kein Konsumartikel, sondern würde eigentlich zu den Gütern gehören, die nicht für Geld zu kaufen sind, so Michael Sandel, Professor für Ethik in Harvard, in seinen legendären Vorlesungen:

Man muss die Märkte dort belassen, wo sie hingehören. Es gibt einen Unterschied zwischen Marktwirtschaften und Marktgesellschaften, die wir zunehmend gewor-den sind. Die Marktwirtschaft ist ein Werkzeug, um Dinge zu organisieren. Die Marktgesellschaft ist eine Lebensart, in der alles käuflich zu erwerben ist, wo Marktwerte zu dominieren beginnen, wo sie nicht hingehören – in persönlichen Beziehungen, Gesundheit, Bildung, Recht oder nationaler Sicherheit. Diese Sphä-ren muss man auseinanderhalten. (Sandel, 2013, S. 1)

Gesundheit - und damit auch gesunde Ernährung - kann nicht ausschließlich der Selbstverantwortung des Einzelnen zu übertragen, Gesundheit und Krankheit sind auch eine Folge der gesellschaftlichen und politischen Verhältnisse. Es muss uns gelingen, die Verantwortung für die eigene Gesundheit aufzuteilen, in Selbstver-antwortung und in das Resultat politischer Verhältnisse. Bekannt ist, dass unsere Gesellschaften so organisiert sind, dass die Chancen auf Gesundheit sozial un-gleich verteilt sind (vgl. Meyer-Abich 2010, S. 277). „Beispielsweise beträgt der Unterschied in der Lebenserwartung zwischen den ärmsten und den wohlhabendsten Wohngebieten in Washington D.C. ca. 20 Jahre“ (ebd. S. 278). Nun ergeben Befragungen der Mitglieder unterer Einkommensgruppen, dass diese einen un-gesünderen Lebensstil pflegen, dieser erklärt aber nur etwa ein Drittel der Gesund-

heitsgefährdungen (vgl. ebd. S. 283). Tatsächlich sind nicht nur die Wohnverhältnisse und der Lebensstil ausschlaggebend, sondern auch und vor allem die Arbeitsbedingungen.

(...)[d]Der Entlassungsdruck, der durch die Globalisierung des Kapitalismus auf die Beschäftigten in den Industrieländern ausgeübt wird, [erhöht] die Krankheitsrisiken noch einmal beträchtlich (...). Das gilt vor allem für die Kombination von Arbeitsplatzunsicherheit und mangelnder Anerkennung der geleisteten Arbeit. (ebd. S. 294f).

Die Schule als ein Ort gelebter Politik und Demokratie muss die gesellschaftliche Gesundheit der Verhältnisse im Blick haben. Gesundheitsfördernde Schulen sind nicht solche, die Gesundheitsprojekte am laufenden Band machen, sondern jene, welche das Bildungspotential der Kinder und Jugendlichen ernst nehmen, sich mehr um Sinnzusammenhänge als Employability bemühen, pathogene Hierarchien vermeiden, sozialen Zusammenhalt fördern u.v.m.

Moral und Demokratie sind noch nicht in der Bildung angekommen, solange wir dort nichts damit anzufangen wissen. Bildung ist noch nicht in der Demokratie angekommen, solange sie Fach- und Moralunterricht strikt trennt (...). Moralische Fähigkeiten gehören ebenso wie fachliche Kompetenzen zu den erklärten Zielen unserer Schulen und Hochschulen. (Lind, 2009, S. 15)

Es soll hier nicht der Eindruck entstehen, Moralisation mit weiterer Moralisation zu versehen, sondern es soll auf den Zusammenhang von Privatem und Öffentlichem in aller Deutlichkeit hingewiesen werden. Entlasten wir das belastete Individuum von übermäßiger Verantwortung, indem wir die Bedeutung und die Möglichkeiten gesellschaftlichen Mitseins wieder mehr betonen, auch und gerade in Bildungseinrichtungen. Wir brauchen keine neuen Feinde, es reicht, die falschen Freunde zu entlarven.

Anmerkungen

¹ Bert Brecht (1928). *Dreigroschenoper*: Ballade über die Frage: „*Denn wovon lebt der Mensch?*“

Ihr Herrn, die ihr uns lehrt, wie man brav leben,
Und Sünd und Missetat vermeiden kann,
Zuerst müßt ihr uns was zu fressen geben,
Dann könnt ihr reden: damit fängt es an.
Ihr, die euren Wanst und unsre Bravheit liebt,
Das eine wisset ein für allemal:
Wie ihr es immer dreht und wie ihr's immer schiebt,
Erst kommt das Fressen, dann kommt die Moral.
Erst muß es möglich sein auch armen Leuten,
Vom großen Brotlaib sich ihr Teil zu schneiden.

- ² Sinus-Milieus[®] fassen soziodemografische Daten und Wertorientierungen bzw. die s.g. Lebensweltorientierung zusammen, um soziokulturelle Milieus zu unterscheiden.
- ³ LOHAS: Lifestyle of Health and Sustainability
- ⁴ Auf der Internetseite [www.fitnessmagnet.com] wird mit diesem Slogan für ein Fitnessstudio geworben.
- ⁵ Der Wirtschaftswissenschaftler Nikolaus Kondratjew beschreibt Konjunkturzyklen mit einer Dauer von 40-60 Jahren, die jeweils eine bestimmte Innovation bzw. Technologie begleiten. Der nunmehr sechste Zyklus, dessen Beginn bevorsteht, soll vom Gesundheitsmarkt bestimmt sein. Siehe auch: [www.aerztezeitung.at/archiv/oeaez-2009/oeaez-2324-15122009/6-kondratieff-zyklen-gesundheit.html].
- ⁶ siehe auch: [www.haushaltstipps.net/tipps/brokkoli-roh-essen-ist-das-giftig.html#axzz3HBDD11TC].

Literatur

- Baumann, S. (2010). *Leben als Konsum* (2. Aufl.). Hamburg: Hamburger Edition.
- Böhme, G. (Hrsg.). (2009). *Der mündige Mensch. Denkmodelle der Philosophie, Geschichte, Medizin und Rechtswissenschaft*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Brugger, W. (Hrsg.). (1948). *Philosophisches Wörterbuch*. Wien: Herder.
- Deleuze, G. (1993). *Unterhandlungen. 1972-1990*. Frankfurt/Main: Suhrkamp
- Ehrenberg, A. (2004). *Das erschöpfte Selbst. Depression und Gesellschaft in der Gegenwart*. Frankfurt/Main: Campus.
- Hartmann, K.(2009). *Ende der Märchenstunde. Wie die Industrie die Lohas und Lifestyle-Ökos vereinnahmt* (3. Aufl.). München: Karl Blessing.
- Kant, I. (1977). *Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik 2* (Werkausgabe Band XII). Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Koller, G. (2007). *Lebensqualität – Grundlage und Horizont der Gesundheitsförderung*. Seminarunterlage.
- Liessmann, K.P. & Zenaty, G. (1998). *Vom Denken. Einführung in die Philosophie*. Wien: Wilhelm Braumüller.
- Lind, G. (2009). *Moral ist lehrbar. Handbuch zur Theorie und Praxis moralischer und demokratischer Bildung* (2. Aufl.). München: Oldenbourg Schulbuchverlag.
- Lütz, M. (2002). *Lebenslust. Wider die Diät-Sadisten, den Gesundheitswahn und den Fitness-kult*. München: Pattloch Verlag.
- Meyer-Abich, K. M. (2010). *Was es bedeutet, gesund zu sein. Philosophie der Medizin*. München: Carl Hanser.
- Mostviertel Magazin (Oktober 2012).
- Nietzsche, F. (2000). *Die fröhliche Wissenschaft*. Stuttgart: Philipp Reclam.

Rützler, H. (2014). *Man ist, was man (nicht) isst: Weltverbesserung am Teller*. Österreich 1, Journal Panorama, ausgestrahlt am 18.08.2014.

Internetquellen

Klotter, C. (2013). *Fragen Sei einfach mal, was das Kind will*. Interview vom 22.Juli 2013. [www.nido.de/artikel/interview-christoph-klotter/].

Pichler, S. & Roehling, P. (2007). *Women face workplace weight discrimination*, [<http://msutoday.msu.edu/news/2007/msu-led-study-women-face-workplace-weight-discrimination>].

Sandel, M. (2013). *Märkte dort lassen, wo sie hingehören*. Interview *Der Standard*, 06.04.2014.

[derstandard.at/1363707121392/US-Philosoph-Sandel-Maerkte-dort-lassen-wo-sie-hingehoeren].

Schneider, P. (2009). *Das Essen ist heute so gefährlich wie früher der Sex*. Interview *Tagesanzeiger* vom 17.03.2009. [www.tagesanzeiger.ch/leben/gesellschaft/Das-Essen-ist-heute-so-gefaehrlich-wie-frueher-der-Sex/story/19109001] .

Verfasserin

Mag.^a Gabriela Leitner M.A.

Pädagogische Hochschule Wien

Grenzackerstraße 18,
A-1100 Wien

E-Mail: gabriela.leitner@phwien.ac.at

Internet: www.phwien.ac.at

Werner Brandl

Und die Moral von der Geschicht'? – Über die Moralisierung der Moral

Eine essayistische Betrachtung des *Homo consumens* als Akteur unter und in aktuellen sozio-ökonomischen *Verhältnissen* und Adressat für moralisch korrektes Konsumverhalten – pointiert bis polemisch!

Schlüsselwörter: Moral, Ethik, Moralisierung, Kapitalismus, Konsum

1 „Fakta, und kein moralisches Geschwätz“¹

Mit dem *Magazin zur Erfahrungsseelenkunde* beginnt 1783 die (empirische) Psychologie mit einer regelrechten Befreiung, indem sie die Erklärung der Seele/der Psyche nunmehr auf nachprüfbar Beobachtungen (*Fakten*) und nicht mehr auf die *moralischen Dogmen* einer (christlichen) Weltanschauung stützt.

Befragt man die Bevölkerung hinsichtlich ihrer *Vorstellungen von Moral* bzw. von öffentlich behandelten Verstößen gegen diese, ergibt sich folgendes Bild:

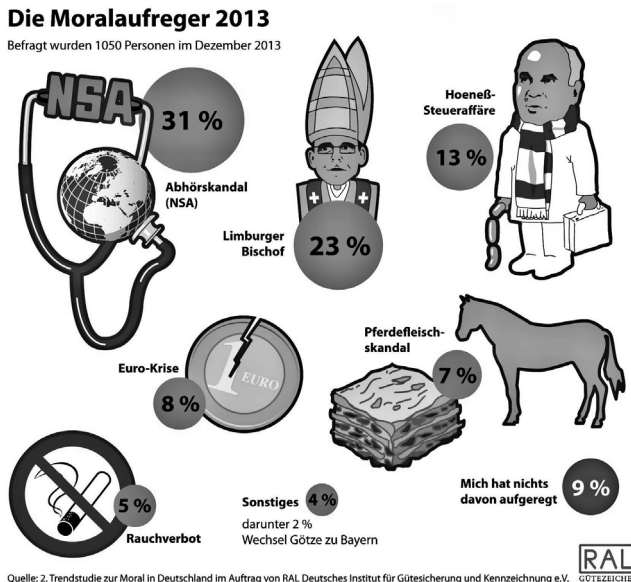


Abb. 1: Infografik der Moralaufreger 2013 (Quelle: Mit Genehmigung RAL-Institut)

Kaum eine Sphäre – von Politik über Wirtschaft, Sport, Kirche hin zu Privatem – wird ausgelassen, zu der nicht irgendwer irgendwie irgendwas eine nach „gut“ und „böse“ kategorisierende Meinung über die moralische Zulässigkeit bzw. den unstatthaftern Missbrauch öffentlich zum Ausdruck bringt: *Das Moralische ist überall!*

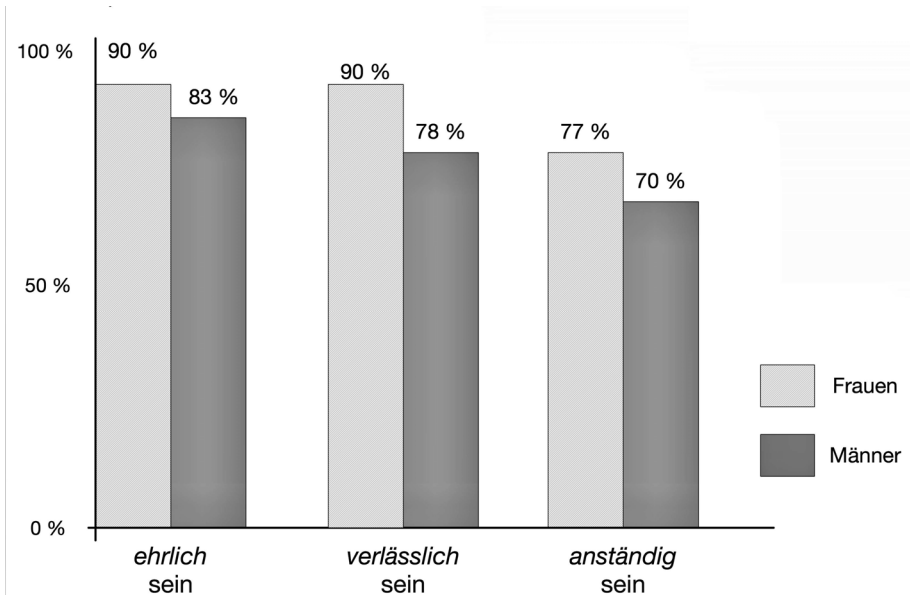


Abb. 2: „Was bedeutet für Sie moralisches Verhalten?“ (Quelle: statista [http://de.statista.com/statistik/daten/studie/205774/umfrage/verstaendnis-von-moral-und-werten-nach-geschlecht]).

Fragt man weiter nach der Bedeutung moralischen Verhaltens, ist das Ergebnis nicht minder aufschlussreich – ob sich das *Ehrlich-/Verlässlich-/Anständigsein* auf die häusliche, berufliche oder öffentliche Sphäre bezieht, spielt in dieser Kundgabe offensichtlich keine Rolle: *Die moralischen Kategorien gelten überall!*

Diese Omnipräsenz (Allgegenwart) und Ubiquität (Verbreitung) von moralischen Urteilen über alles und jeden macht es allerdings oftmals schwer bis unmöglich, den (mehr oder weniger darin bzw. dahinter verborgenen) Kern eines Sachverhaltes zu erkennen.

2 Zwischen den Welten oder: Wunsch & Wirklichkeit

Man kann das Faktum kurz und knackig benennen:

Marktwirtschaft, das klingt kuschelig. Das erinnert an gemütliche Bauernmärkte, wo die Äpfel noch einzeln abgewogen werden, während man die neuesten Nach-

Moralisierung der Moral

richten aus der Nachbarschaft austauscht. Doch diese Marktwirtschaft gibt es nicht. Wir leben im Kapitalismus, der etwas völlig anderes ist. (Herrmann, 2013, S. 65)

Es geht aber auch um mehrere Ecken herum:

Können Konsumenten mit korrektem Einkaufen die Welt retten? Davon ist viel die Rede. Verbraucher ordern grünen Strom, kaufen Äpfel aus der Region, fair gehandelte Bananen aus Costa Rica, verschmähen Fast Food und essen vegetarisch oder vegan. Sie steigen in ein Fahrzeug mit Hybridantrieb, wechseln zu einer ethischen Bank oder boykottieren Konzerne, die genmanipulierte Lebensmittel herstellen oder Gewinne in Steueroasen verschieben. Längst ist von einer ‚Moralisierung der Märkte‘ die Rede und Umfragen zeigen: Der ethische Konsum findet immer mehr Anhänger. (Dohmen, 2014, S. 7)

Und noch viel grundsätzlicher:

Wenn man es grundsätzlich sieht, ist die gesamte Existenz eine unausweichliche Schuldgeschichte: Wer lebt, der verdrängt nun mal andere. Er isst Ausgerissenes und Getötetes, baut sein Haus nicht auf unbelebtem Boden, konkurriert um Arbeitsplätze, Sozialränge und Sexualpartner. Das ist die Lebenserfahrung, die hinter dem Begriff der Erbsünde steckt: Keiner kann sein Menschenleben leben, ohne schuldig zu werden. Wir enttäuschen andere Menschen, weil wir uns aus mehr oder weniger guten Gründen für diese oder jene Alternative entscheiden, wir halten Versprochenes nicht, warum auch immer, wir leben auf Kosten der Natur, der armen Länder, der kommenden Generationen. (Matthias Drobinski in SZ Nr. 91, 2014, S. 2)

Immerhin: Kapitalismus ist in – als ökonomische Organisationform global quasi alternativlos (inkl. in Ländern mit abweichender politischer Verfassung à la China) und insbesondere publizistisch: Vom „Sieg des Kapitals“ (Herrmann, 2013), über „die vertagte Krise des demokratischen Kapitalismus“ (Streeck, 2013) bis hin zum „Kapital im 21. Jahrhundert“ (Piketty, 2014) wird seziert, dass und warum, wie und mit welchen Konsequenzen diese Art des Wirtschaftens den Globus, Nationen und Individuen betrifft und betroffen macht. Piketty z.B. hat mit makroökonomischem Blick dies auf die einfache Formel $r > g$ gebracht und die Zunft der Ökonomen und die interessierte Öffentlichkeit herausgefordert (Abb. 3): Wenn die Kapitalrendite (r) in der von ihm beobachteten und berechneten Periode 1870 bis 2010 über dem Wirtschaftswachstum (g) und die Relation privaten Reichtums gegenüber dem der jährlichen Wirtschaftsleistung (BIP) in Deutschland z.B. im Jahr 1870 704%, im Jahr 1950 unter 200% und im Jahr 2011 412% betrug, so ist dieser Umstand – jenseits der innerökonomischen (Methoden-)Diskussion und mit dem von Piketty geforderten „gesunden Menschenverstand“² betrachtet und der „Anleitung“ zum „Selbst denken“ (Welzer, 2013) folgend – eigentlich so brisant auch wieder nicht: Wenn es schließlich nach übereinstimmender Meinung von Wirtschaft, Politik, Wissenschaft und Gewerkschaften darum geht, dass das Kapital (die Wirtschaft) sich national wie international bewährt und wie gewünscht per Rendite mehr wird, dürfte sich darin ja der Sinn und Zweck (vulgo: Wachstum) erfüllen. Aufregend wird der Sachverhalt

erst, wenn man diesen Befund unter dem Aspekt der „Gerechtigkeit“ einer moralischen Begutachtung unterzieht: Die Vermögen sind ungleich verteilt, Kapitalrendite lohnt sich mehr als Lohnarbeit, die Schere zwischen beiden öffnet sich dramatisch etc.

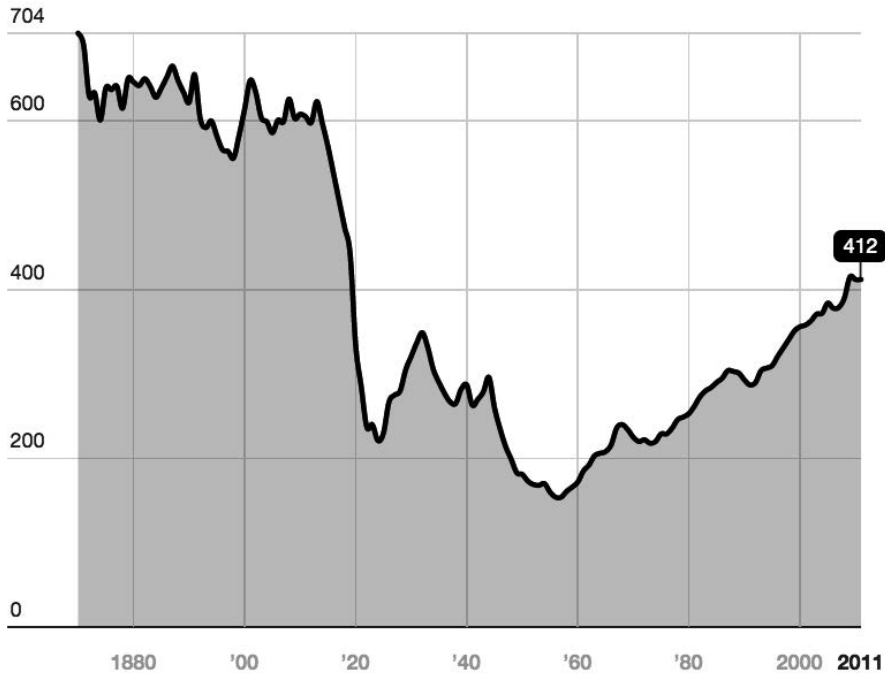


Abb. 3: Rendite schlägt Wachstum: Privates Kapital in Prozent des Bruttoinlandsproduktes (BIP) (Quelle: Eigene Darstellung mit Daten von [<http://piketty.pse.ens.fr/files/capitalisback/T253>])

Dieser Gedanke ergibt sich „logisch“ zwingend aber nur, wenn man diese Verteilungsgerechtigkeit als Grund und Zweck der politischen und ökonomischen Aktivitäten unterstellt. Am Ende ist dann der Verbraucher als Kunde nicht nur ein Rädchen in der komplex-komplizierten ökonomischen Verteilungsmaschinerie, sondern avanciert geradezu zum Auftraggeber für alle ökonomischen Aktionen – Stichwort „Kundenkapitalismus“ (Martin, 2010) – und letztendlich Verantwortlichen für deren (z.B. auch ökologisch bedenklichen) Auswirkungen – Stichwort „Verantwortung des Konsumenten“ (Heidbrink et al., 2011)! Für beide Lesarten muss die Moral prinzipiell sowohl als Begründung für die *Verhältnisse*, wie auch für das erwünschte *Verhalten* erhalten: Jenseits der ehrenwerten *gesinnungsethischen Motive* von politisch korrekten „Gutmenschen“ bzw. „moralisch besseren Menschen“ bleibt den maßgeblichen Instanzen die Entscheidung nach *verantwortungsethischen Maßstäben*, die insbesondere die erfolgreiche Bilanzierung politischen, wirtschaftlichen und individuellen Handelns im Auge haben. Einerseits wird moralisch begründetes (Be-) Den-

Moralisierung der Moral

ken als ehrenwerter Input geschätzt und andererseits im Output der Sachzwang als ebenso respektable Anleitung zum notwendigen *Handeln* ein-, aber auch entgegengesetzt!

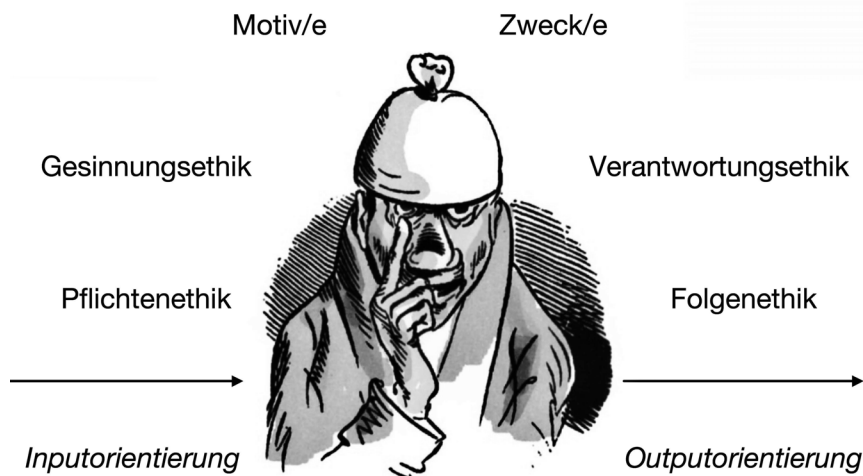


Abb. 4: Gesinnung vs. Verantwortung (Quelle: Eigene Darstellung)

Bereits Hegel bemerkte im Paragrafen 118 seiner *Philosophie des Rechts*, dass das ausschließliche Pochen auf Gesinnungs- bzw. Folgenethik ein „abstraktes Entweder-Oder“ darstellt, das deren „Widerspruch“³ nicht zur Kenntnis nehmen oder aushalten will.

Der Grundsatz: bei den Handlungen die Konsequenzen verachten, und der andere: die Handlungen aus den Folgen beurteilen und sie zum Maßstabe dessen, was recht und gut sei, zu machen – ist beides gleich abstrakter Verstand.

3 „Alles ist moralisch, aber die Moral selbst ist nicht moralisch“⁴

Was ist aber Moral? Schnell werden diverse Begriffe vermischt und z.B. Moral und Ethik synonym gebraucht. Der begrifflichen Klarheit wegen sei jedoch daran erinnert und festgehalten, dass mit *Moral* eher die tagtägliche Praxis mitgedacht ist und mit *Ethik* meist die philosophisch-theoretische Reflexion moralisch gesetzter Werte und moralisch definierter Praxen mitgemeint ist – wobei Luhmann vorsichtig anmahnt, es sei eigentlich „Aufgabe von Ethik vor der Moral zu warnen“ (Luhmann, 2008, S. 266): „Nicht zuletzt deshalb ist eine mit Fragen der Moral beschäftigten Ethik gut beraten, den von anderen behaupteten „Moralisierungen“ mit derselben kritischen Distanz gegenüberzutreten, wie den Moralisierungen der

damit kritisierten „Moral-“ und „Sittenpredigerinnen“ (Möhring-Hesse, 2013, S. 164).

Als quasi vermittelnde Instanz stellt das *Ethos* das Gefüge gewohnter Verhaltensweisen in einer (Teil-)Gesellschaft dar, die das persönliche Verhalten ebenso wie das Verhalten sozialer Institutionen regelt (vgl. Abb. 5). In kodifizierter Form beschreiben rechtliche Normen das Erlaubte bzw. Verbotene und be- und verurteilen mit der staatlichen Sanktionierung individuelles (Fehl-)Verhalten.

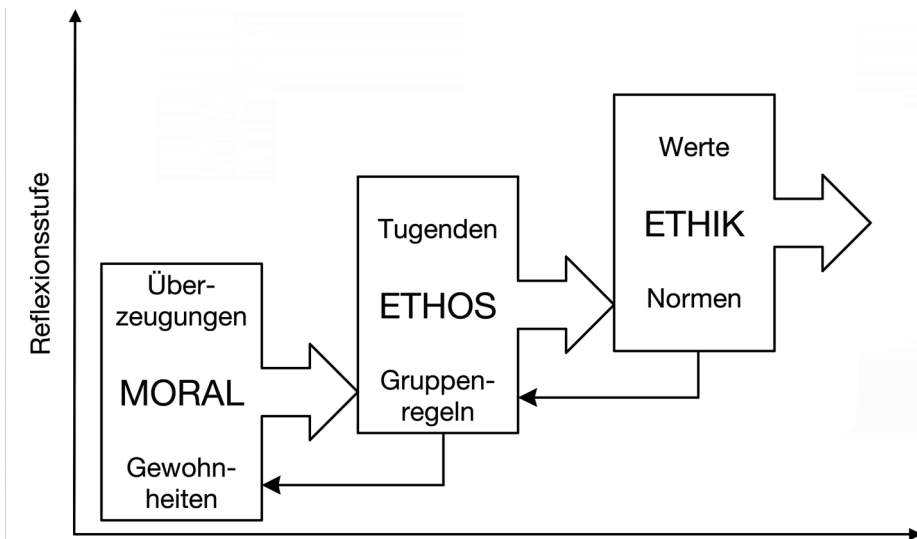


Abb. 5: Moral – Ethos – Ethik (Quelle: Eigene Darstellung)

Das *Moralisieren* – sich um die Moral der anderen zu kümmern – bedient sich prinzipiell mehr oder weniger beliebig bei allen angebotenen Argumenten auf allen (moralischen, ethischen, rechtlichen) Ebenen und „findet demnach an unterschiedlichen Orten und vor dem Hintergrund unterschiedlicher Anliegen der jeweiligen Akteure statt. „In der allgemeinsten Formulierung lässt es sich definieren als *eine soziale Praxis, die dadurch gekennzeichnet ist, dass Handlungen, Situationen und Personen in Bezug auf normative Kriterien beurteilt werden, und diese Beurteilung vor einem Publikum dargestellt und allgemein verbindlich gemacht werden soll*“ (Stehr, 1998, S. 25) – für den Hausgebrauch stehen populäre Ratgeber dann beratend zur Seite, wenn es darum geht, Antworten auf die Frage „Wie viel Gewissen darf’s denn sein? Ethik in Beruf und Alltag“ (z. B. Wilhelm, 2011) zu erhalten. Denn: „Moral wird produziert wie andere symbolische Güter auch: die Kommunikation von Moral, das Moralisieren, verläuft analog über die Produktion, Rezeption und Zirkulation von sprachlichen Bedeutungen“ (Stehr, 1998, S. 190).

3 „Moralischer Konsum ist meist nur Konsum von Moral“⁵

Das Verlockende an der Moral ist, dass man sie neuerdings im Supermarkt kaufen kann. Es kommt nur darauf an, die richtige Wahl zu treffen: Ist die Milch auch Bio, der Kaffee fair gehandelt, das Kleid garantiert aus Soja, der Teppich sicher nicht von Kinderhand geknüpft? (Mechelenberg)

Diese „Gewissen ist geil“-Mentalität (Ullrich, 2007) ist dabei die eine Seite der Medaille und verschafft „Otto Moralverbraucher“ (Dohmen, 2014) ein gutes Gefühl, Adornos Aphorismus aus seiner *Minima Moralia* zum Trotz, doch „ein richtiges Leben im falschen“ führen zu können. Die andere Seite der Medaille – nämlich „Stadt – Land – Überfluss“ (Schindler, 2014) – muss sich der moralisch integre Konsument allerdings auch anrechnen lassen:

Jeder von uns wirft pro Jahr durchschnittlich 82 Kilogramm Lebensmittel weg – das entspricht etwa zwei vollgepackten Einkaufswagen. Auf's ganze Land hochgerechnet ergibt das einen gewaltigen Berg von 6,7 Millionen Tonnen. Den produzieren wir, die Verbraucher. Und wir haben es auch in der Hand, diesen Berg kleiner werden zu lassen. [www.zugutfuerdietonne]

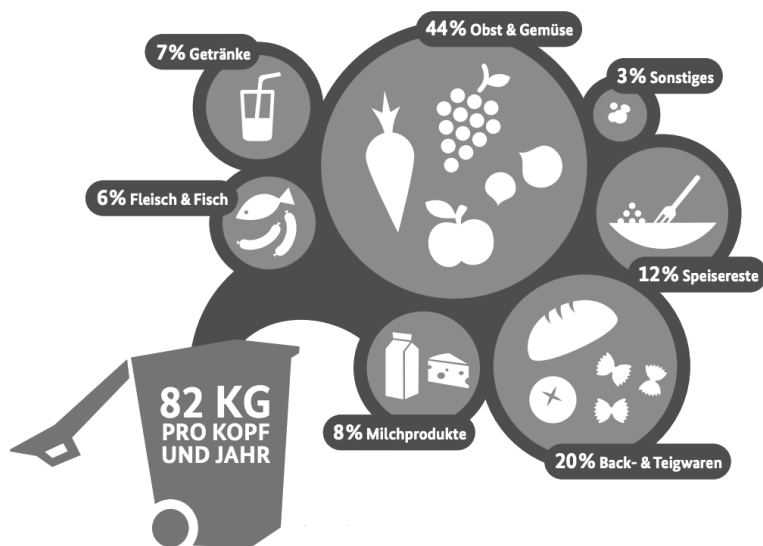


Abb. 6: „Was werfen wir weg“ (Quelle: BMELV/Studie der Universität Stuttgart, 2012)

Diese Verschwendung hat auch ethische Folgen und erfordert nicht weniger Gedankenakrobatik:

Während wir Lebensmittel sogar noch in Originalverpackung wegwerfen, hungert weltweit etwa eine Milliarde Menschen. Natürlich wird auch keiner von ihnen unmit-

telbar satt, wenn wir zu Hause mehr Achtsamkeit beim Umgang mit Lebensmitteln verwenden und den gekochten Reis weiterverwerten, statt ihn wegzuwerfen. Dennoch: In Anbetracht des Hungers in der Welt und aus Respekt vor unseren Mitmenschen und der Schöpfung sind wir geradezu verpflichtet, sorgsam mit unseren Lebensmitteln umzugehen. [www.zugutfuerdietonne]

Dass die ebenso erheblichen „Verluste“ bei *Produktion* und *Distribution* der Lebensmittel weniger prominent dargestellt werden, geht als lässliche Sünde ja noch durch, dass aber der private *Konsum* auch dieses Problem lösen können soll, wird selbst zwar nicht als sehr realistisch eingeschätzt, deshalb umso mehr als ethische Haltung eingefordert und auch gleich mit praktischen Handlungsanweisungen für einen „nachhaltigen“, „moralischen“ und „politischen“ Konsum“ (Welzer, 2014, S. 76) versehen, z. B.:

- *genauer lesen*: „Bei minus 18°C mindestens haltbar bis“ nicht verwechseln mit „Bei maximal 5° C zu verbrauchen bis...“
- *besser planen*: Überblick verschaffen, im Voraus planen
- *überlegter einkaufen*: nach Bedarf einkaufen, Einkaufszettel schreiben
- *besser lagern*: Überblick behalten, Vorräte kontrollieren
- *besser essen*: Speiseplan erstellen, richtige Menge, vorkochen
- *restloser verwerten*: Überbleibsel kreativ zubereiten

Einer Verlängerung des Gedankens der „Resteverwertung“ in die Gefilde von Hartz IV steht dem nicht entgegen – im Gegenteil: Nichts leichter, als ein einigermaßen erträgliches Leben mit den zugemessenen Tagessätzen mit sattmachender und dennoch gesunder und nachhaltiger Ernährungsweise in Einklang zu bringen: *Das Sparkochbuch: Günstig und ausgewogen ernähren nach dem Regelsatz Hartz IV* (Glinka & Meier, 2009) und unzählig andere helfen da gerne weiter.

„Wenn mit wirklichkeitsfremden Beispielen berechnet wird, wie man mit Sozialhilfe bzw. Hartz IV den Alltag organisiert und dabei die notwendigen Nährstoffe zu sich nimmt, ohne zu reflektieren, wie sich dies in esskulturelle Zusammenhänge einfügt, [...] wird deutlich, dass die Ferne zum Alltag nicht nur analytische Defizite beinhaltet, sondern auch zu völlig ungeeigneten Lösungsvorschlägen führt“ (Methfessel & Schlegel-Matthies, 2014, S. 32/33) – und nicht nur ungeeignet, sondern auch bei gelingender Integration in „esskulturelle Zusammenhänge“ ein Stück weit „unverschämt“!

Ob und wie man über das von anderen gehaltene moralisch verbrämte „Stöckchen“ immer und sofort springen sollte, ist nicht nur eine Frage selbstständigen Denkens und bedarf eigentlich (k)einer „Anleitung zum Widerstand“, die Harald Welzer (2013, S. 293) dennoch in zwölf Regeln gegossen hat, von denen zwei sehr kontradiktorisch erscheinen:

- Sie haben keine Verantwortung für die Welt.
- Es hängt ausschließlich von Ihnen ab, ob sich etwas ändert.

Aber so *ambivalent* und *ambitiös* kann nun mal das *Verhalten* und *Aushalten* in diesen *Verhältnissen* sein!

Anmerkungen

- ¹ Moritz, K.P. (1783). Editorial. *Gnothi sautón oder Magazin zur Erfahrungsseelenkunde* (1. Bd., 1. St.), 1-3.
- ² Piketty erklärt in einem Interview mit der *Süddeutschen Zeitung* (Nr. 228, 4./5. Oktober 2014, S. 23) recht despektierlich „Das Problem in der Ökonomie: Forscher arbeiten mit hochentwickelten Modellen und anspruchsvoller Mathematik, um Kleinigkeiten zu erklären. Manchmal zeigen diese Modelle auch gar nichts. Aber man kann damit einen Dokortitel bekommen und eine ganze Karriere darauf aufbauen, allein Theoreme zu beweisen. Ohne ein einziges Mal auf Daten aus der Realität zu schauen oder den gesunden Menschenverstand zu benutzen. Das ist doch verrückt und muss sich ändern“.
- ³ Über den Widerspruch schreibt Hegel im § 119 der *Enzyklopädie der philosophischen Wissenschaften im Grundrisse*: „Was überhaupt die Welt bewegt, das ist der Widerspruch, und es ist lächerlich zu sagen, der Widerspruch lasse sich nicht denken“.
- ⁴ Robert Musil: *Ein Mann ohne Eigenschaften. Zweites Buch – Kapitel 38*.
- ⁵ Wolfgang Ullrich, zit. nach Welzer (2014, S. 79).

Literatur

- Dohmen, C. (2014). *Otto Moralverbraucher. Vom Sinn und Unsinn engagierten Konsumierens*. Zürich: Orell Füssli.
- Glinka, U. & Meier, K. (2009). *Das Sparkochbuch: Günstig und ausgewogen ernähren nach dem Regelsatz Hartz IV*. Köln: vgs.
- Heidbrink, L., Schmidt, I. & Ahaus, B. (Hrsg.). (2011). *Die Verantwortung des Konsumenten: Über das Verhältnis von Markt, Moral und Konsum*. Frankfurt/Main: Campus.
- Herrmann, U. (2013). *Der Sieg des Kapitals. Wie der Reichtum in die Welt kam: Die Geschichte von Wachstum, Geld und Krisen* (Schriftenreihe Bd. 1412). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Hirschfelder, G., Ploeger, A. & Schönberger, G. (Hrsg.). (2014). *Was der Mensch essen darf. Moral, Ethik und Nachhaltigkeit in der Ernährung des 21. Jahrhunderts*. Wiesbaden: SpringerVS.
- Luhmann, N. (2008). *Die Moral der Gesellschaft* (Hrsg. v. Detlef Horster). Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Martin, R. (2010). Das Zeitalter des Kundenkapitalismus. *Harvard Business Manager*, 32(3), 76-85.

- Mechelenberg, G. (2007). *Die Souveränität des Konsumenten. Nico Stehrs Gesellschaftstheorie zur „Moralisierung der Märkte“*.
[www.literaturkritik.de/public/rezension.php?rez_id=10969].
- Methfessel, B. & Schlegel-Matthies, K. (2014). Alltagskultur: viel beschworen, wenig wissenschaftlich durchdrungen?! *Hauswirtschaft und Wissenschaft (HuW)*, 62(1), 28-37.
- Möhring-Hesse, M. (2013). ‚Moralisieren‘ und die Grenzen der Moral. In R. Großmaß & R. Anhorn (Hrsg.), *Kritik der Moralisation. Theoretische Grundlagen – Diskurskritik – Klärungsvorschläge für die berufliche Praxis* (S. 151-165). Wiesbaden: SpringerVS.
- Piketty, T. (2014). *Das Kapital im 21. Jahrhundert*. München: C.H. Beck.
- Schindler, J. (2014). *Stadt – Land – Überfluss. Warum wir weniger brauchen als wir haben*. Frankfurt/Main: S. Fischer.
- Schmalz, S. (2009). *Die Bedeutung emotionaler Markenverbundenheit im Falle unmoralischen Unternehmensverhaltens*. Göttingen: Cuvillier.
- Stehr, J. (1998). *Sagenhafter Alltag: Über die private Aneignung herrschender Moral*. Frankfurt/Main: Campus.
- Stehr, N. (2007). *Die Moralisation der Märkte: Eine Gesellschaftstheorie*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Streeck, W. (2013). *Gekaufte Zeit. Die vertagte Krise des demokratischen Kapitalismus* (Schriftenreihe Bd. 1339). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Ullrich, W. (2007). *Gewissen ist geil. Wie moralischer Konsum sein eigenes Anliegen untergräbt*. [http://www.changex.de/Article/article_2720].
- Ullrich, W. (2012). *Habenwollen. Wie funktioniert die Konsumkultur?* (3. Aufl.). Frankfurt/Main: Fischer.
- Welzer, H. (2014). *Selbst denken. Anleitung zum Widerstand* (Schriftenreihe Bd. 1401). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Wilhelm, T. (2011). *Wie viel Gewissen darf's denn sein? Ethik in Beruf und Alltag*. Freiburg: Haufe-Lexware.

Verfasser

Werner Brandl M.A.
Institutsrektor

Staatsinstitut für die Ausbildung von Fachlehrern
– Abteilung II –

Am Stadtpark 20
D-81243 München

E-Mail: wbrandl@stif2.de
Internet: www.stif2.de

Wa(h)re Gesundheit Zur Moralisierung des Essens und der Gesundheit

12. bis 14. Februar 2015



PÄDAGOGISCHE HOCHSCHULE OÖ

Pädagogische Hochschule Oberösterreich

Kaplanhofstr. 40
A-4020 Linz

Wir leben in einer Gesellschaft, welche Gesundheit zum Selbstzweck erhoben hat. Gesundheit und Wellness sind Wirtschaftsmotoren unserer Dienstleistungsgesellschaft und „gesunde Ernährung“ eine vielfach unhinterfragte Legitimation für den Verkauf von – zumindest teilweise – fragwürdigen Produkten.

Stehen wir unter einem Gesundheitsdiktat? Wie kann die Gesundheits-, Ernährungs- und Verbraucherbildung die Lehrenden und Lernenden entsprechend ausbilden? Kann die „Mission“, Gesundheit zu lehren, überhaupt gelingen?

Vorträge und Workshops regen zu einer vertieften Auseinandersetzung mit der Fachdidaktik Ernährung und Gesundheit in der Lehramtsausbildung an.

Herzlich eingeladen sind

- Dozierende der Lehrerinnen- und Lehrerbildung
- Fachinspektorinnen und Fachinspektoren
- Lehrerinnen und Lehrer der entsprechenden Fachgebiete
- Praxislehrerinnen und Praxislehrer
- Studentinnen und Studenten
- Interessiertes Fachpublikum

Veranstalter:

Thematisches Netzwerk Ernährung e.V.
Haushalt in Bildung und Forschung e.V.
Interessengemeinschaft Hauswirtschaft an
Pädagogischen Hochschulen Schweiz

Programm und Anmeldung:

[www.thematischesnetzwerkernaehrung.at]

E-Mail: rim.abuzahra@aon.at

Die Tagung wird unterstützt von der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich.