



Leseprobe aus Seichter, Erziehung und Ernährung, ISBN 978-3-7799-6174-1

© 2020 Beltz Juventa in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim Basel

[http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?](http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-6174-1)

isbn=978-3-7799-6174-1

Erziehung und Ernährung – ein vergessener Zusammenhang

Das Thema „Erziehung und Ernährung“ könnte auf den ersten Blick sonderbar anmuten, scheint es sich dabei doch um eine pädagogisch ebenso spezielle wie marginale, wenn nicht gar kapriziöse Frage zu handeln. Erziehung sogar mit Ernährung gleichzusetzen, könnte geradezu als abwegig erscheinen, zumal in einer Arbeit, die sich ausdrücklich als eine allgemein-pädagogische versteht.

Umso überraschender sind die Entdeckungen, die man machen kann, wenn man sich nicht mit der bloßen Feststellung zufrieden gibt, dass der Erziehungsbegriff bis heute schwammig und konturlos geblieben ist und – so paradox es klingen mag – sich das auch angesichts der Transkription einer philosophisch orientierten Pädagogik in eine empirische Erziehungswissenschaft und ihre Ausdifferenzierung in zahllose unterschiedliche Teildisziplinen nicht geändert, sondern eher noch dramatisiert hat – bis hin zu der Überlegung, ob die Erziehungswissenschaft einer eigenen spezifischen Begrifflichkeit überhaupt noch bedürfe, wenn sie sich in die überdisziplinäre Melange der Sozialwissenschaften auflöst.¹

Eine andere Paradoxie kann darin gesehen werden, dass der Erziehungsbegriff nicht nur historisch umstritten ist, sondern dass er parallel mit einem zunehmenden öffentlichen Interesse an Erziehung an Schärfe verliert und sich seine Grenzen zu anderen Begriffen und selbst gegenüber einem populärwissenschaftlichen Reden über Erziehung sogar verwischen.²

Offenbar handelt es sich dabei nicht nur um ein aktuelles Problem, sondern auch in geschichtlicher Hinsicht gehört Erziehung zu den am wenigsten geklärten „einheimischen Begriffen“ der Pädagogik, obwohl doch *Erziehung* als der Konstitutionsbegriff einer Wissenschaft von der Erziehung am genauesten bestimmt sein müsste, wenn er den Gegenstand und den Umriss dieser Disziplin bezeichnen soll.

Bezüglich der zunehmenden (geschichtlichen) Unkenntnis ihrer Grundbegriffe und deren nicht unerhebliche Folgen für die Disziplin haben Diet-

1 Eckard König: Gibt es einheimische Grundbegriffe in der Erziehungswissenschaft? In: Pädagogische Rundschau, 53 (1999), S. 29–42.

2 Michael Winkler: Erziehung, in: H.-H. Krüger/W. Helsper (Hrsg.): Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft, Opladen 1996, S. 53–69.

rich Benner und Jürgen Oelkers kritisch bemerkt: „Die Geschichtslosigkeit der neuzeitlichen Wissenschaft hat erhebliche, nicht immer erfreuliche Folgen. Nachwachsende Wissenschaftlergenerationen können ohne Durchgang durch die Geschichte und ohne Auseinandersetzung mit den Grundbegriffen der Disziplin Mitglieder der *scientific community* werden. Für die einzelne Karriere mag dies durchaus erfreulich sein; wird es jedoch zur Regel von Forscherkarrieren, geht der Reichtum an Einsichten, Problemstellungen verloren, der die Theorie- und Problemgeschichte auszeichnet. Es bleibt dann eher dem Zufall als einer nachhaltigen Reflexion überlassen, inwieweit die Tradition noch Einfluss nimmt auf das, was im gegenwärtigen Wissenschaftsbetrieb für bedeutsam gehalten wird.“³

Beinahe grotesk kann es daher anmuten, wenn Otto Willmann eine Untersuchung über die Fundamentalbegriffe der Erziehungswissenschaft mit dem Satz einleitet: „Was Erziehung ist, weiss jedermann.“⁴ Ebenso frappierend muss der erste Satz erscheinen, mit dem Friedrich Schleiermacher seine berühmte Pädagogik-Vorlesung von 1826 eröffnet: „Was man im allgemeinen unter Erziehung versteht, ist als bekannt vorauszusetzen.“⁵

Solche und ähnliche Sätze würden doch nur dann einen tieferen Sinn machen, wenn gezeigt werden könnte, dass sich hinter aller Erziehungssystematik – unabhängig von Zeit und Raum und über den historischen Wandel hinweg – ein grundlegendes Moment durchhält, das alle möglichen phänomenalen Erscheinungen von Erziehung als solche zu benennen gestattet. Einem solch konstitutiv-begründenden Moment ist noch nachzugehen, und zwar in naheliegender Weise aus einer metaphorologischen sowie aus einer etymologischen und begriffsgeschichtlichen Perspektive.

In einer internationalen Enzyklopädie der Pädagogik heißt es zur Bedeutung und zum Umfang des Erziehungsbegriffs, er beziehe sich nicht auf einen genau umgrenzten referentiellen Inhalt, sondern bezeichne deren mehrere – und es wird dazu erläuternd Marcus Terentius zitiert: *educit obstetrix, educat nutrix, instituit paedagogus, docet magister*. Dieses Gemisch von Bedeutungen des Erziehungsbegriffs müsse unter dem Aspekt einer Begriffslogik als höchst „schleierhaft“ angesehen werden, und der Autor des einschlägigen Artikels spricht denn auch von einem „fuzzy set“, das nicht einen begrifflichen Inhalt, sondern eine ganze Familie von Begriffen einschließt.⁶

-
- 3 Dietrich Benner/Jürgen Oelkers: Historisches Wörterbuch der Pädagogik, Weinheim 2004, S. 7.
 - 4 Otto Willmann: Die Fundamentalbegriffe der Erziehungswissenschaft, in: R. Hornich (Hrsg.): Erstes Jahrbuch des Vereins für christliche Erziehungswissenschaft, Kempten 1908, S. 1.
 - 5 Friedrich Daniel Schleiermacher: Texte zur Pädagogik, hrsg. v. M. Winkler/J. Brachmann, 2. Bd., Frankfurt a. M. 2000, S. 7.
 - 6 Mauro Laeng: Educazione, in: Enciclopedia Pedagogica, ed. M. Laeng, Vol. 3, Brescia 1989, Sp. 4221–4226, Zitat Sp. 4221 f.

Zwei der international renommiertesten spanischen Pädagogen, Octavi Fullat und Jaume Saramona, haben in ihrer *Análisis bifronte* (d.h. einer kontrastierenden Analyse) der Gegenwartspädagogik hinsichtlich des Erziehungsbegriffs festgestellt, dass wenige Begriffe einen dem Erziehungsbegriff vergleichbaren Bedeutungsreichtum besitzen.⁷ Der französische Erziehungswissenschaftler Gaston Mialaret hat diese Vielfalt des Erziehungsbegriffs damit zu erklären versucht, dass Erziehung einmal als System, einmal als Prozess und ein andermal als Produkt verstanden werden kann.⁸ Nach José María Quintana Cabanas setzt die Rede von Erziehung in der Regel ein Dreifaches voraus: eine ideale Vorstellung vom Menschen, die Idee des Guten und eine Konzeption des menschlichen Zusammenlebens. Alle drei Voraussetzungen sind aber dem geschichtlich-kulturellen Wandel unterworfen und geben somit dem Erziehungsbegriff zusätzlich seine dynamische Struktur.⁹

Kritisch hat Michael Wimmer den Identitätsverlust der Pädagogik in Theorie und Praxis und die Entgrenzung des Pädagogischen durch ihre paradoxe Dialektik von Universalisierung und Partikularisierung analysiert.¹⁰ Ausgehend von der These, dass die „Verwendung des Erziehungsbegriffs für öffentliches pädagogisches Handeln äußerst problematisch geworden ist“¹¹, wurde der Vorschlag gemacht, den Erziehungsbegriff durch „Lernen ermöglichen“ zu ersetzen und in fünf Grundformen pädagogischen Handelns aufzulösen: Unterrichten, Informieren, Beraten, Arrangieren und Animieren.¹² Einen formal ähnlichen Vorschlag hatte schon Kant unterbreitet, als er gleich im zweiten Satz seiner akademischen Vorlesung über Pädagogik sagte: „Unter der Erziehung nämlich verstehen wir die Wartung (Verpflegung, Unterhaltung), Disziplin (Zucht) und Unterweisung nebst der Bildung.“¹³ Bemerkenswert an dieser Formulierung Kants ist nicht so sehr der Hinweis auf Zucht, Unterweisung und Bildung, sondern jener auf die an erster Stelle genannte Ernährung. Sollte das womöglich ein Hinweis auf jenes grundlegende Moment sein, das aller Erziehung innewohnt?

Für diese Vermutung spricht viel, wenn wir einen kleinen Textauszug heranziehen, der sich in einem klassischen Hauptwerk der abendländischen Pädagogik

7 Octavi Fullat/Jaume Saramona: Cuestiones de educación, Barcelona ²1984, p. 31.

8 Vgl. hierzu Gaston Mialaret: Les sciences de l'éducation (1976), Paris ⁸2000.

9 José María Quintana Cabanas: Pedagogía Axiológica, Madrid 1998.

10 Michael Wimmer: Zerfall des Allgemeinen – Wiederkehr des Singulären, in: A. Combe/W. Helsper (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns, Frankfurt a. M. ³1999, S. 404–447 oder Ders.: Dekonstruktion und Erziehung. Studien zum Paradoxieproblem in der Pädagogik, Bielefeld 2006.

11 Hermann Giesecke: Pädagogik als Beruf, München ⁵1996, S. 77.

12 Ebd., S. 76 ff.

13 Immanuel Kant: Über Pädagogik, in: Werkausgabe, hrsg. v. W. Weischedel, Bd. 12, Frankfurt a. M., 1964, S. 697.

gogik findet, nämlich in Werner Jaegers dreibändiger *Paideia*¹⁴. Obwohl der Text sicherlich schon von Tausenden gelesen und studiert worden ist, scheint noch niemandem die Frage gekommen zu sein, ob Jaeger hier nicht auf etwas hinweist, was seit jeher das menschliche Denken über Erziehung trägt und bewegt. Das betreffende Zitat findet sich an einer recht abgelegenen Stelle seines Buches und lässt daher vermuten, dass Jaeger selbst die Bedeutung seiner Einsicht für das okzidentale Verständnis von Erziehung nicht aufgegangen ist. Der Text lautet: „Die Wörter für Erziehung und Ernährung, die ursprünglich in ihrer Bedeutung fast identisch waren, bleiben immer verschwistert. Sie differenzieren sich zwar zunächst insofern, als der Begriff der *Paideia* mehr und mehr die intellektuelle Bildung bezeichnet, und die ‚Ernährung‘ bedeutet dann das vorgeistige Stadium der kindlichen Entwicklung.“¹⁵ Noch entscheidender und die Geschichte der Pädagogik quasi vorwegnehmend heißt es weiter bei Jaeger: „Doch Plato nähert die beiden Begriffe auf höherer Stufe einander wieder an; er sieht den Vorgang der geistigen Bildung des Individuums nicht isoliert, wie es die Sophisten taten, sondern erkennt zum erstenmal, daß es auch für die Geistesbildung gewisse klimatische Voraussetzungen und Wachstumsbedingungen gibt.“¹⁶

Was Jaeger mit dieser Beobachtung sagen will, ist nichts Geringeres, als dass schon vom Beginn des antiken Nachdenkens über Erziehung an das Bewusstsein davon besteht, dass Erziehung auch bei zunehmender Vergeistigung ein Wachstumsprozess ist und dieser von der Ernährung abhängt – das physische Wachstum von der physischen und das geistige von der geistigen Nahrung.

Gegen die hohe Einschätzung, die dieser Beobachtung Jaegers hier zuteil wird, könnte eingewendet werden, dass sie sich auf eine Zeit bezieht, die eine pädagogische Begrifflichkeit noch gar nicht entwickelt hatte und damit wohl eher die damalige Alltagssprache bzw. den *common sense* betrifft. Dieser Einwand macht folgende Differenzierung notwendig.

Erstens ist unbestreitbar, dass, wenn etwas erkannt und erfahren werden soll, dieses auf einen Begriff gebracht werden muss. Die Geschichte eines Begriffs bis an seinen Ursprung zurückzuverfolgen, dient dann dazu, das Verständnis einer Sache von ihrem Ursprung her zu suchen und mögliche Konstanten in dem geschichtlichen Wandel des Begriffs auszumachen. „Man kann Begriffsgeschichte(n) als Wandel von Bedeutungen und Prag-

14 Vgl. hierzu Benjamin Ortmeier: W. Jaeger: *Paideia*, in: W. Böhm/B. Fuchs/S. Seichter (Hrsg.): *Hauptwerke der Pädagogik*, Paderborn 2011, S. 217–219.

15 Werner Jaeger: *Paideia*, 2. Bd., Berlin ²1954, S. 303.

16 Ebda.

matiken nur thematisieren, wenn man weiß, daß eine ganze Menge anderes sich gleich bleibt und also repetitiv ist.¹⁷

Zweitens gilt für alle Wissenschaften und für die Wissenschaft von der Erziehung erst recht, dass kein „Metadiskurs auf Bezüge zur Alltagssprache verzichten kann, es sei denn, er beschränkte sich auf wenige kurze [scil.: mathematische] Formeln.“¹⁸ Ansonsten ist er auf Erfahrungen angewiesen, die sich in der Alltagssprache verbalisiert haben.¹⁹

Dabei wäre es – wie die analytische Philosophie im Hinblick auf die *common language* gezeigt hat – viel zu einfach, den unterschiedlichen Charakter der Wissenschaft und des Gemeinsinns allein darin zu sehen, dass sich jene abstrakter Begriffe bedient, während dieser sich im rein Konkreten bewegt. Auch die im *common sense* verfestigten Meinungen sind reich an Abstraktionen.²⁰

Drittens zeigt ein gezielter Blick auf die Philosophie, dass es dort eine in- zwischen ebenso breite wie lehrreiche Literatur zum Themengebiet „Essen“ gibt, die zum einen die lange Tradition moraltheoretischen Fragens nach dem guten Essen vergegenwärtigt und zum anderen eine eigene Gastrosophie – bis hin zu Exkursen in eine Gastrotheologie²¹ – entwickelt hat, die sowohl vom Welt-Essen als auch von der Ess-istenz des Menschen handelt.²² In Francesca Rigottis *Kleiner Kritik der kulinarischen Vernunft* wird die Philosophie aus dem Hörsaal in die Küche verlegt, und die Autorin erklärt die Tatsache, dass sich die beiden uralten menschlichen Tätigkeiten des Kochens und des Philosophierens häufig so fremd geblieben sind, in erster Linie mit dem Geschlechterunterschied der Ausübenden.²³ Schon im 17. Jahrhundert hatte die berühmte mexikanische Nonne Juana Inez de la Cruz, als sie wegen ihrer kühnen Gedichte und wegen ihrer philosophischen Schriften von ihrer Ordensoberin zum Küchendienst abgestellt worden war, ihre Kochtätigkeit mit philosophischen Spekulationen verbunden und die These vertreten, Aristoteles hätte sicher noch besser philosophiert und noch gelehrter geschrieben, wenn er selbst gekocht hätte.²⁴

17 Reinhart Koselleck: Begriffsgeschichten, Frankfurt a. M. 2006, S. 60.

18 Vgl. dazu Carmela Metelli Di Lallo: *Analisi del Discorso Pedagogico*, Padova 1996; Zitat auf S. 87.

19 Vgl. hierzu Henri Lefebvre: *Das Alltagsleben in der modernen Welt*, dt. Frankfurt a. M. 1972.

20 Vgl. dazu Ernest Nagel: *The Structure of Science. Problems in the Logic of Scientific Explanation*, New York 1961, Chap. 1, p. 1–14.

21 Siehe hierzu Guido Fuchs: *Gott und Gaumen. Eine kleine Theologie des Essens und Trinkens*, München 2010.

22 Vgl. hierzu Harald Lemke: *Ethik des Essens. Eine Einführung in die Gastrosophie*, Berlin 2007.

23 Francesca Rigotti: *Philosophie in der Küche. Kleine Kritik der kulinarischen Vernunft*, dt. München 2002, S. 13.

24 Vgl. dazu Winfried Böhm: Sor Juana Inez de la Cruz (1648–1695). Zehnte Muse, erste Feministin, außergewöhnliche Pädagogin, in: *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 85 (2009), S. 263–273.

Von Victor Cousin wird die Aussage überliefert, er habe Kants *Kritik der reinen Vernunft* an dem Tage verstanden, als ihm in einem deutschen Gasthof eine Schüssel mit Gemüse und Garnierungen mit einer lächerlich dünnen Scheibe Fleisch darauf serviert wurde – „das Wesentliche auf wenig reduziert“.²⁵ Michel Onfray, der dies berichtet, hat in seiner *Kritik der diätetischen Vernunft* eine kleine Geschichte der alimentären Philosophie von Diogenes bis Sartre vorgelegt, in der er auf bisweilen verblüffende Weise die philosophischen Grundgedanken großer Denker mit deren Esspräferenzen in Beziehung setzt und deren Essen und Denken in ihrer wechselseitigen Interdependenz erläutert. Am weitesten dürfte in dieser Richtung Francesca Rigotti gegangen sein, wenn sie im Anschluss an Remo Bodei²⁶ Hegels Dialektik mit der Nahrungs- und Verdauungsphysiologie seiner Zeit in Zusammenhang bringt, für die sich Hegel angeblich lebhaft interessierte.²⁷

Quasi am Rande sei hier daran erinnert, dass der griechische Begriff für Vernunft (*nous*) eine sehr enge sachliche Beziehung zu „schnuppern“ und „schnüffeln“ aufweist, was bei Aristoteles dazu führt, *aisthesis* mitunter auch als *nous* zu bezeichnen. Wer sein Essen beschnüffelt, praktiziert dann im wahrsten Wortsinne ein „vernünftiges Tun“.²⁸ In diesem Zusammenhang verdient allerdings weit größere Beachtung, dass Aristoteles das Ernährungsvermögen als das erste und allgemeinste Seelenvermögen ansetzt, welches in Form einer vegetativen Seele bereits den Pflanzen zukommt.²⁹ Und nicht weniger wichtig erscheint der Hinweis von Bernhard Waldenfels, dass dieses prinzipielle Seelenvermögen nicht nur für die Ernährung und für die Selbsterhaltung sorgt, „sondern auch für die Zeugung gleichartiger Wesen, mit der die Art sich erhält. Hunger und Liebe bilden miteinander die Urtriebe des Lebens“.³⁰ Das aber heißt, dass aus diesem ursprünglichen Seelenvermögen auch die Aufzucht und die Erziehung der Kinder hervorgehen, und Waldenfels versäumt es nicht, an dieser Stelle ausdrücklich darauf aufmerksam zu machen, dass der Begriff der Ernährung (*trophé*) von Aristoteles so weit gefasst wird, dass er sogar vom Wasser im Hinblick auf das Feuer sagen kann, dieses ernähre jenes.³¹

Diese Hinweise machen es erforderlich, die entscheidenden Gedanken in Aristoteles' gleicherweise psychologisch wie anthropologisch bedeutsamen

25 Michel Onfray: Der Bauch des Philosophen. Kritik der diätetischen Vernunft, dt. Frankfurt a. M. 1991, S. 25.

26 Siehe dazu Remo Bodei: Sistema ed epoca in Hegel, Bologna 1975.

27 Francesca Rigotti: A. a. O., S. 59.

28 Vgl. dazu Harald Lemke: Ästhetik des kulinarischen Geschmacksurteils, Bielefeld 2007.

29 Aristoteles: De anima, 416a–416b.

30 Bernhard Waldenfels: Fremdspise. Zur Phänomenologie von Essen und Trinken, in: I. Därmann/H. Lemke (Hrsg.): Die Tischgesellschaft, Bielefeld 2008, S. 43–60; Zitat auf S. 46.

31 Ebda.

Schrift *Peri psychés* (*Über die Seele*) genauer anzusehen, nicht nur, weil es sich dabei um die Begründungsschrift der abendländischen Psychologie schlechthin handelt, sondern auch und vor allem, weil sich hier – so lässt sich vermuten – eine (oder gar die) philosophisch-anthropologische Grundlegung und Rechtfertigung unseres Themas findet.

Aristoteles' Untersuchungen über die Seele gehen von den vergleichbaren Ansätzen der Vorsokratiker und deren materiellen Vorstellungen von der Seele aus, führen aber insofern weit darüber hinaus, als Aristoteles – ähnlich wie auch schon Platon – die Seele als ein Immaterielles auffasst, und zwar als das Prinzip der Lebewesen (*arché tōn zōon*) in dem Doppelsinn von Prinzip als Anfang und als (Seins-)Grund (*De anima*, 402a). Während die Vorgänger des Aristoteles die Seele im Horizont der Naturphilosophie erörtert und dabei die Seele nur als Ursache von Ortsbewegung und Wahrnehmung in den Blick genommen haben, lässt die (prinzipielle und immaterielle) Perspektive, die Aristoteles wählt, ihn sowohl weitere Seelenvermögen identifizieren als diese auch in eine hierarchische Ordnung bringen. So unterscheidet er neben den genannten insgesamt vier (prinzipielle) Vermögen der Seele, und zwar das Nähr-, das Wahrnehmungs-, das Bewegungs- und das Denkvermögen (413b), wobei das zuerst genannte insofern das „prinzipiellste“ ist, als es allem Lebendigen als erstes und unverzichtbarstes zukommt, und so verhält es sich auch beim Menschen. Der Grund, den Aristoteles gegen Ende seines Buches anführt, ist dabei leicht einzusehen: „Notwendig hat sicherlich jedes Wesen, das lebt, die nährfähige Seele und besitzt Seele von seiner Entstehung an bis zu seinem Vergehen; denn notwendig muß, was entsteht, Wachstum haben und Blüte und Dahinschwinden, dies ist aber ohne Ernährung unmöglich. Folglich muß notwendig das Nährvermögen in allen Wesen sein, die wachsen und dahinschwinden“ (434a).

Die ernährende Seele, das ist ein für uns entscheidender Gedanke, tritt nicht von außen zum Körper hinzu und wirkt auch nicht von außen auf den Körper eines lebendigen Wesens ein, sondern wohnt diesem immer schon inne, und zwar als Kraft oder – wie Hegel (in seiner zu Vorlesungszwecken angefertigten persönlichen Übersetzung von *De anima*, Buch III, Kap. 4–5) die entsprechenden Stellen auffasst – als *energeia*.³²

Daher ist, so lautet die aristotelische Argumentation weiter, dieses Prinzip der Seele ein Vermögen, das ihren Träger als solchen erhält; die Nahrung aber ist es, welche das Vermögen „aktuiert“, d.h. dazu bereit macht, tätig zu sein. Wenn deshalb ein beseelt Lebendiges seiner Nahrung beraubt ist, kann es nicht weiter bestehen (416b). Im Hinblick auf die Ernährung – von der Heinrich Cassirer annimmt, dass ihr Aristoteles eine eigene, aber

32 Vgl. dazu die Einleitung von Hans Seidl zu seiner Ausgabe von *De anima*/Über die Seele, Hamburg 1995, S. XLV ff.

verloren gegangene Untersuchung gewidmet hat³³ – hat Aristoteles den Streit seiner (vorsokratischen) Vorgänger aufgenommen, ob Gleiches von Gleichem oder Entgegengesetztes von Entgegengesetztem ernährt werde. Die Lösung, mit der Aristoteles auch hier versucht, widerstreitende Meinungen zu „vermitteln“, sieht er in folgender (und für pädagogische Überlegungen anschlussfähiger) Unterscheidung zwischen unverdauter und verdauter Nahrung. „Insofern die Nahrung unverdaut ist, ist sie ein Entgegengesetztes; sofern sie verdaut ist, ein Gleiches im Verhältnis zum ernährten Körper.“³⁴ Bemerkenswert an dieser Unterscheidung ist dabei – wiederum in pädagogischer Hinsicht – ein Zweifaches. Aristoteles betrachtet Wachstum und Abnehmen (selbst das Dahinschwinden) erstens nicht als körperliche Erscheinungen, sondern als seelische Vorgänge, die als solche mit einer Ortsbewegung oder ähnlichem nicht auf die gleiche (fundamentale!) Ebene gestellt werden dürfen. Und zweitens versteht er Ernährung nicht als etwas, das einem Ernährten passiv widerfährt. Im Gegenteil: Nicht der Ernährte erleidet etwas durch die Nahrung, sondern diese vom Ernährten her (scil.: der sie verdaut und sie sich so zueigen macht), so „wie der Baumeister nichts durch die Materie erleidet, sondern sie durch ihn; der Baumeister aber verändert sich nur insofern, als er aus der Untätigkeit in die Tätigkeit übergeht“ (416b).

Ein letzter Gedanke ist noch hinzuzufügen, die Stufenfolge der Seelenkräfte betreffend. Die niedere Stufe ist immer in der höheren enthalten. Das Ernährungs- und Zeugungsvermögen kommt als das ursprünglichste und allgemeinste Seelenvermögen allen Lebewesen zu, insofern auf ihm alles Leben selbst beruht. Das höchste Seelenvermögen, die Denkkraft als eine Tätigkeit des Geistes, die ihrerseits wieder die Einbildungskraft (Phantasie und Intuition) voraussetzt, ist dem Menschen vorbehalten und – so räumt Aristoteles ein – wenn es ein anderes derartiges oder noch höher stehendes Wesen gibt.

Wenn man bedenkt, welche grundlegende Bedeutung Aristoteles für die Entstehung und Entwicklung der abendländischen Wissenschaft zukommt und welche jahrhundertlange Wirkungsgeschichte Aristoteles für das abendländische Philosophieren hat, dann darf wohl mit Recht angenommen werden, dass die Grundlegung der Ernährung als das erste und ursprünglichste Seelenvermögen, wie sie Aristoteles bestimmt hat, nicht ohne Auswirkungen auf das pädagogische Denken des Abendlandes geblieben ist, auch wenn dieser speziellen (philosophiegeschichtlichen) Frage bisher – soweit ich sehe – nicht nachgegangen worden ist und ihr auch hier nicht nachgegangen werden kann.

33 Vgl. dazu Heinrich Cassirer: Aristoteles' Schrift „Von der Seele“ und ihre Stellung innerhalb der aristotelischen Philosophie, Tübingen 1932; Nachdruck Darmstadt 1968.

34 Ebda., S. 61.

Ein sehr ausführliches Zitat aus dem zweiten Buch von *De anima* kann die Grundstellung von Aristoteles für unser Thema noch einmal unterstreichen. „Es ist aber verschiedenes, Nahrung zu sein und Wachstum zu bewirken. Sofern nämlich das Beseelte Größe hat, bewirkt sie Wachstum, sofern es (das Beseelte) aber ein bestimmtes Ding und Wesen (Substanz) ist, ist sie Nahrung; denn es erhält (bewahrt) sein Wesen (Substanz) und besteht solange, als es sich nährt, und bewirkt die Erzeugung nicht des Ernährten, sondern eines von der Art des Ernährten; denn dessen Wesen besteht schon, und kein Wesen erzeugt sich selbst, sondern erhält sich ‚in ihm‘. Daher ist ein solches Prinzip der Seele ein Vermögen, ihren Träger als solchen zu erhalten, die Nahrung aber macht ‚das Vermögen‘ bereit, tätig zu sein. Wenn deshalb ‚das Beseelte‘ seiner Nahrung beraubt ist, kann es nicht (weiter) bestehen. Da drei Faktoren vorliegen: das Ernährte, das, wodurch es ernährt wird, und das Ernährende, ist das Ernährende die erste (unterste Form von) Seele, das Genährte aber der Körper, der sie besitzt, und die Nahrung das, wodurch er genährt wird. Da mit Recht alles von seinem Zweck her benannt wird, und der Zweck (hier) das Erzeugen eines artgleichen (Wesens) ist, dürfte die erste (Form von) Seele die zur Erzeugung eines Artgleichen befähigte sein. Das, wodurch etwas genährt wird, ist ein Zweifaches, wie (z.B.) das, wodurch ‚der Steuermann das Schiff‘ lenkt: Dies ist sowohl die Hand, als auch das Ruder, das eine als bewegend und bewegt, das andere (nur) als bewegt. Jede Nahrung muß verdaut werden können, was aber die Verdauung bewirkt, ist das Wärme. Deshalb hat alles Beseelte Wärme. Im Umriß ist damit gesagt, was die Ernährung ist. Die weitere Klärung über sie soll später erfolgen in den betreffenden Abhandlungen“ (416b–417a).

Zwei Anmerkungen sind bei dieser ersten Annäherung an unser Thema noch anzubringen. Als Ludwig Feuerbach seinen historischen Materialismus auf eine einprägsame Formel verdichten und der idealistischen Philosophie ein Ende bereiten wollte, griff er auf die Ernährungsmetapher zurück und formulierte seine berühmte These: „Der Mensch ist, was er isst“.³⁵ Dieser Satz ist freilich weit mehr als nur ein geistvolles Bonmot. Er markiert – wie Harald Lemke deutlich gemacht hat – nichts Geringeres als eine ontologische Kehre im Seinsprinzip, die nicht ohne schwerwiegende Folgen für das Erkenntnisprinzip bleibt: „Damit muß man anfangen zu denken, womit man anfängt zu existieren. Das *pincipium essendi* ist auch das *principium cognoscendi*. Der Anfang der Existenz ist aber die Ernährung, die Nahrung also der Anfang der Weisheit. Die erste Bedingung, daß du etwas in dein Herz und deinen Kopf bringst, ist, daß du etwas in deinen Magen bringst.

35 Vgl. zum Folgenden Harald Lemke: Feuerbachs Stammischthese oder zum Ursprung des Satzes: „Der Mensch ist, was er isst“, in: Aufklärung und Kritik, 11 (2004), S. 117–140.

„*A Jove principium*“, hieß es sonst, aber jetzt heißt es: „*A ventre principium*“.³⁶

Nimmt man diese bemerkenswerte Aussage Lemkes ernst, dann heißt das – auf unser hier anstehendes Thema übertragen – nicht mehr und nicht weniger, als dass unser Denken über Erziehung grundsätzlich bei der Ernährung anzufangen hätte – historisch und systematisch, lebensweltlich und wissenschaftlich. Das aber verleiht unserem Thema ein überraschendes Gewicht, von dem nicht ohne weiteres ausgegangen werden konnte.

Schließlich darf in einer Frankfurter Habilitationsschrift nicht unerwähnt bleiben, dass auch die Gründungsväter der Frankfurter Schule an entscheidenden Stellen ihrer Gesellschaftskritik auf das Essen rekurrerten. Detlev Claussen hat in seiner *Kleine[n]Frankfurter Schule des Essens und Trinkens* ein kurzes Resümee versucht: „Ein Hamburger ist austauschbar, einer wie der andere, aber die kritische Gesellschaftsanalyse darf es nicht sein, sonst hat sie sich der Warenwelt gleichgemacht, die sie kritisiert. Seit Marx kann kritische Gesellschaftstheorie nicht mehr anders als historisch gedacht werden: Ihre Wahrheit ist lebendig, aber daher auch sterblich – um beim Thema Essen und Trinken zu bleiben: verderblich. Die Warenwelt erweckt den Schein der Zeitlosigkeit, im großen Stile der Geschichtslosigkeit, aber am Essen und Trinken wird deutlich spürbar, daß alle Zeitlosigkeit ein Schein ist. Der Gebrauchswert macht sich *ex negativo* am Verderben geltend. Ziel kapitalistischer Warenproduktion muß es daher sein, den Schein der Zeitlosigkeit aufs Äußerste zu steigern. Die Verbesserung der Kühl- und Konservierungstechniken dient diesem Ziel, ihr qualitativer Preis: zunehmende Geschmacklosigkeit.“³⁷

An dieser Stelle unserer Überlegungen stellt sich unausweichlich die Frage nach dem methodischen Vorgehen. So unabweisbar diese Frage einerseits ist, erweist sie sich hier andererseits als besonders problematisch, und das vor allem deshalb, weil wir uns mit dem gewählten Thema auf ein – soweit ich sehe – bisher weithin unbegangenes Terrain begeben.

Wenn wir das griechische Wort Methode in seinem ursprünglichen Wortsinn als „Weg nach“ verstehen, dann setzt jede (mechanische) Anwendung einer in dem inzwischen hochdifferenzierten erziehungswissenschaftlichen Methodenarsenal gespeicherten Vorgehensweisen eine klare Bestimmung des Ziels voraus; und im Hinblick auf dieses vorgegebene Ziel wäre dann die ihm am meisten entsprechende Methode auszuwählen. In unserem Fall, wo es um den mehr nur geahnten als bereits erforschten Zusammenhang von Erziehung und Ernährung geht und wo dieser Zusam-

36 Ludwig Feuerbach zit. n. H. Lemke: A. a. O., S. 118.

37 Detlev Claussen: *Kleine Frankfurter Schule des Essens und Trinkens*, Bremen 1987, S. 7 f.

menhang selbst die große Unbekannte X ist, kann es sich nicht bloß um die Anwendung einer bewährten, gut abgesicherten und demgemäß „abgespeicherten“ Methode in einem technischen Sinne handeln, sondern hier geht es umgekehrt gerade darum, von vornherein jeden Methodendogmatismus und -monismus zu vermeiden und eine Vielfalt von Methoden in den Blick zu nehmen und tentativ zu erproben, so dass sich unser methodisches Vorgehen eigentlich erst rückblickend beurteilen lassen wird.³⁸

Das kann jedoch allein schon deshalb nicht als ein Nachteil angesehen werden, weil der ursächliche Hauptzweck des methodischen Vorgehens in der Wissenschaft ohnehin darin zu sehen ist, wissenschaftliche Aussagen (gegenüber un- oder vorwissenschaftlichen Behauptungen) dadurch auszuzeichnen, dass diese für andere nachvollziehbar und nachprüfbar werden, und das sind sie in aller Regel nicht schon vom Projekt, sondern erst vom Resultat her.

Das muss bei unserem Thema aber auch deshalb keinen Nachteil bedeuten, denn die Untersuchung des Zusammenhangs von Erziehung und Ernährung verdankt sich nicht einem im engeren Sinne sozialwissenschaftlichen, sondern einem weit verstandenen kulturphilosophischen Paradigma; Kultur dabei als „eine Sphäre symbolischer Ordnungen, diskursiver Praktiken und medialer Techniken zu verstehen, die die Eingliederung des Individuums in die Gesellschaft und dieser in die Umwelt erst ermöglichen und strukturieren“³⁹. Den entscheidenden Differenzpunkt zwischen einer sozialwissenschaftlichen und einer kulturphilosophischen Vorgehensweise hat Micha Brumlik so fixiert: „Der kulturwissenschaftliche Blick unterscheidet sich (...) vom sozialwissenschaftlichen Blick in seinen beiden (ideologiekritischen und systemtheoretischen) Ausformungen dadurch, dass er weniger an den Funktionen sozialen Handelns für Institutionen oder ‚Systeme‘ inte-

38 In einer vergleichbaren Situation befand sich auch Thomas Kleinspehn bei seiner Arbeit über den Bedeutungswandel des Essens in den einzelnen Phasen des Zivilisationsprozesses. Da ihm eine auf dieses weitgespannte und vieldimensionale Thema zugeschnittene Methode nicht zur Verfügung stand und er mit seiner Studie zum großen Teil Neuland betrat, beschränkte er sich (methodologisch) darauf, verschiedene Untersuchungsebenen zu benennen. So unterschied er die Ebene des Körpers, eine symbolische Ebene, eine psychische, die Ebene der Gesellschaftsstruktur, jene der Machtverteilung und schließlich eine politische Ebene. Ausdrücklich machte Kleinspehn darauf aufmerksam, dass bei einem so facettenreichen Thema „methodisch nicht deduktiv vorgegangen werden“ könne, weil auch „nicht auf einem vorfindlichen geschlossenen Theorieansatz aufgebaut werden“ kann, den es dann nur mit neu herbeigezogenen Beispielen aus der historisch-gesellschaftlichen Wirklichkeit zu untermauern gälte. Vielmehr geböte ein solches Thema (methodologisch), „das Material selber ‚sprechen‘ zu lassen, es zunächst aus sich selbst heraus zu beschreiben und zu analysieren, um es erst dann mit theoretischen Ansätzen zu konfrontieren und weiter zu diskutieren.“ Thomas Kleinspehn: Warum sind wir so unersättlich? Über den Bedeutungswandel des Essens, Frankfurt a. M. 1987; Zitate auf S. 27 und 33.

39 Michael Wimmer: Pädagogik als Kulturwissenschaft, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, (2002), Beiheft 1: Forschungsfelder der Allgemeinen Erziehungswissenschaft, S. 109–122; Zitat auf S. 118.

ressiert ist als daran, wie Sinn dargestellt und vollzogen wird.⁴⁰ Die Sinnfrage gewinnt also – so gesehen – eindeutig Priorität vor der Funktionsanalyse. Von dieser kulturwissenschaftlichen Perspektive her habe ich gründlich überlegt, ob der Titel des Buches nicht treffender „Erziehung und Essen“ zu lauten hätte, weil der Begriff Ernährung schnell Assoziationen zur Ernährungswissenschaft wecken und den Blick auf die materielle Seite der Nahrung lenken könnte. Ich habe diesen Gedanken verworfen, weil der Gebrauch des Begriffs Essen im Titel möglicherweise falsche Erwartungen bezüglich einer Esserziehung oder einer Essdidaktik hervorrufen könnte.

Mit dieser Feststellung ist auch schon darüber entschieden, dass bei unseren Überlegungen nicht die Frage nach der Funktion von Ernährung im Vordergrund stehen und dass es uns auch nicht um eine Didaktik und Methodik der Esserziehung gehen wird, sondern vielmehr um die Frage, welchen Sinn es denn macht, die Entstehung der Erziehung aus dem „Geiste“ der Ernährung zu rekonstruieren und – direkt oder indirekt – den in einem engeren Verständnis rein „pädagogischen“ Sinn von Erziehung zu dekonstruieren oder wenigstens fragwürdig erscheinen zu lassen. Von dieser Perspektive aus könnte sogar unterstellt werden, dass von einer multidimensionalen Analyse des Zusammenhangs von Erziehung und Ernährung eine begründete Einsicht in den nicht immer latenten Sinn von Erziehung gewonnen werden kann. Noch einmal anders formuliert: Wenn wir hier nach dem Zusammenhang von Erziehung und Ernährung fragen, richtet sich diese Frage nicht auf deren Zweck- oder Funktionszusammenhang, sondern vielmehr auf deren Sinn- und Bedeutungszusammenhang.⁴¹

An dieser Stelle erscheint es nützlich, an eine über dreißig Jahre zurückliegende Veröffentlichung von Klaus Mollenhauer zu erinnern. Als dieser 1983 sein Buch *Vergessene Zusammenhänge* mit dem erläuternden Untertitel *Über Kultur und Erziehung* vorlegte, löste diese Publikation bei vielen, die mit der erziehungswissenschaftlichen Gegenwartsdiskussion vertraut waren, zumindest Verwunderung, wenn nicht sogar Verstörung aus.⁴² Der Grund dafür lag dabei nicht nur in der Person des Autors, der sich als prominenter Vertreter einer kritischen Erziehungswissenschaft profiliert und diese mit seiner pro-

40 Micha Brumlik: „Kultur“ ist das Thema. Pädagogik als kritische Kulturwissenschaft, in: *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (2006), S. 60–67; Zitat auf S. 62.

41 Dass wir bei unserer Untersuchung die Märchen völlig außer Acht lassen, hat genau hier seinen Grund. In den Märchen kommen „Essen, Fressen und Trinken“ häufig vor – z. B. in „Hänsel und Gretel“ oder in „Tischlein-deck-dich“ –, aber seltsamer Weise bleiben Essen und Trinken in den Märchen, den Grimm'schen ebenso wie den von Bechstein gesammelten, ohne erkennbar expliziten Bezug auf die Erziehung; sie sind also für unseren Zusammenhang eher unergiebig. Vgl. dazu Katalin Horn: Essen, Fressen und Trinken. Einige Erscheinungsformen und Funktionen im Volksmärchen, in: *Märchenspiegel*, August 1998, S. 84–87.

42 Klaus Mollenhauer: *Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung*, München 1983.

grammatischen Schrift über *Erziehung und Emanzipation* sogar mit grundgelegt hatte⁴³, sondern vor allem in der Tatsache, dass es Mollenhauer auf dem Höhepunkt der Umschrift der Pädagogik in eine Sozialwissenschaft wagte, diesem Trend kritisch einen Spiegel entgegenzuhalten und auf dessen Defizite – vor allem die vergessenen (scil. kulturellen) Zusammenhänge – hinzuweisen. Dabei betrafen seine Einwände einerseits die zunehmende Ausklammerung des Handlungsfeldes Erziehung aus dem größeren Kulturganzen, auf dem die Geisteswissenschaftliche Pädagogik so stark insistiert hatte⁴⁴, und andererseits den Trend zu einer Reduktion jenes Methodenpluralismus, auf dem die Pädagogik seit ihren Gründungsvätern konsequent bestanden hatte⁴⁵, und der gleichzeitigen Einengung auf eine spezifisch sozialwissenschaftliche Methodologie, die sich bis dahin so weder in den Geisteswissenschaften noch in den Naturwissenschaften fertig vorfand. Micha Brumlik hat rückblickend deutlich gemacht, dass das Wesen dieser (damals noch gesuchten bzw. angestrebten) Sozialwissenschaft weniger aus ihren Themen heraus und mehr von ihrer Methodologie her bestimmt wurde.⁴⁶ Und Winfried Böhm hat kritisch darauf abgehoben, dass die sog. sozialwissenschaftliche Wendung sogar dahin tendiert habe, Methoden über Sachfragen zu stellen und Probleme gegebenenfalls zu ignorieren, wenn sie sich mit den von ihr favorisierten Methoden nicht bearbeiten ließen.⁴⁷

Lief die Tendenz der Disziplin (damals) eher auf einen Methodenmonismus hinaus, forderte Mollenhauer gerade umgekehrt Methodenvielfalt ein, und dabei scheute er sich nicht, seine eigenen Beiträge als essayistisch zu bezeichnen und, in provokanter Absicht mit einem Vergleich aus der bildenden Kunst, als Collagen und Mischtechniken. Dabei war diese „methodologische Wendung“ nicht etwa methodologischer Unkenntnis geschuldet, sondern gerade umgekehrt von der Sache her, um die es Mollenhauer ging, gefordert.

Die Erinnerung an Mollenhauer erfolgt hier nicht aus einem historischen Interesse, sondern der Grund dafür liegt in der Gleichläufigkeit der

43 Ders.: *Erziehung und Emanzipation*, München 1966.

44 Vgl. dazu exemplarisch Albert Reble: *Geschichte der Pädagogik*, Stuttgart 1950 u. ö.

45 Oft war dabei die Rede von der Pädagogik als einer „Mischwissenschaft“, welche weder nur auf reiner Empirie noch auf bloßer philosophischer Spekulation beruhen dürfe, sondern auf eigentümliche Weise philosophische Reflexion, historische Vergewisserung und empirische Forschung in eins fassen müsse. So sprach Kant von dem Ineinander von Idee und Experiment, Schleiermacher vom Oszillieren zwischen Spekulation und Empirie, und Herbart gebrauchte den Vermittlungsbegriff des pädagogischen Takts. Vgl. dazu Sabine Seichter: *Pädagogisches Ethos*, in: J. Kade u. a. (Hrsg.): *Pädagogisches Wissen. Erziehungswissenschaft in Grundbegriffen*, Stuttgart 2011, S. 191–198.

46 Vgl. dazu Micha Brumlik: *Pädagogik als kritische Kulturwissenschaft*, in: *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 82 (2006), S. 499–510.

47 Winfried Böhm: *Epistemologische Umbrüche in der Pädagogik*, in: Th. Mikhail (Hrsg.): *Bildung als Aufgabe. Zur Neuvermessung der Pädagogik*, Frankfurt a. M. 2010, S. 11–20.

Intention. Ging es Mollenhauer darum, das Verständnis von Erziehung (wieder) in einen größeren kulturellen Kontext zu stellen, so konnte er seine Befunde nicht von einer bestimmten Theorieposition her deduzieren, aber er konnte auch nicht im Sinne einer streng empirischen Sozialforschung induktiv vorgehen, um am Ende aus den gesammelten Tatsachenkonstatationen eine Theorie aufzustellen, sondern er hatte primär Texte „sprechen“ zu lassen – von Augustinus bis Kafka, über Kaspar Hauser und Indianer Büffelkind Langspear –, und er interpretierte Bilder und literarische Dokumente – von Velasquez bis Kleist etc.

Der Grund für dieses Vorgehen Mollenhauers war derselbe, der auch für unsere Untersuchungen maßgeblich ist: es geht hier (ebenso wie bei ihm) um Sinn- und Bedeutungszusammenhänge und nicht (nur) um Zweck- oder Funktionszusammenhänge. Diese spielen hier eine marginale Rolle, was natürlich nicht in dem Sinne missverstanden werden darf, als wollten wir übersehen, dass der Mensch – anthropologisch gesehen – geradezu der Brennpunkt oder der Schnittpunkt aller drei Zusammenhänge ist; er verkörpert in sich die Möglichkeit, Funktionszusammenhänge zu entwerfen, Zweckzusammenhänge zu begreifen und Bedeutungszusammenhänge zu stiften. Wie Rudolph Berlinger immer wieder gezeigt hat, gründet diese dreifache Möglichkeit in einem: dem entwurfsfähigen Weltsubjekt Mensch in Gestalt der Person.⁴⁸

Von dieser Zielsetzung her ergibt sich von selbst, dass wir in dieser Arbeit keine eigenen empirischen Untersuchungen vorlegen, sehr wohl aber überall dort, wo sich das anbietet, einschlägige quantitative und qualitative Studien in Form der Sekundäranalyse einbeziehen. Insofern es sich hier um einen elementaren Beitrag zur Allgemeinen Pädagogik (und nicht um den Grundlegungsversuch einer „Alimentarpädagogik“) handeln soll, bleiben hier ernährungswissenschaftliche und ernährungsgeschichtliche Aspekte ebenso nebensächlich wie die Frage nach Essstörungen und möglichen Therapierungen. Auch interessiert uns hier nicht eine Geschichte der Nahrungsmittelproduktion und -versorgung, auch nicht einmal jene der künstlichen Säuglingsernährung, dagegen aber sehr wohl die Bedeutung des Stillens.⁴⁹ Auch die florierende Kochbuchliteratur, das alternative Kochen, die mediale Vermarktung des Kochens und die sog. Slow-Food-Bewegung lassen wir hier auf sich beruhen.

48 Rudolph Berlinger: Die Weltnatur des Menschen, Amsterdam 1988; Ders.: Das Individuum in Gestalt der Person, in: Perspektiven der Philosophie. Neues Jahrbuch, Bd. 8 (1982), S. 101–114.

49 Vgl. dazu Sabine Seichter: Erziehung an der Mutterbrust. Eine kritische Kulturgeschichte des Stillens, Weinheim ²2020.