

Bender, Ute

## "Dicksein" als Aspekt von Diversität – Entwicklungsaufgaben für dicke Lehrpersonen

*Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 35 (2017) 1, S. 207-218*



Quellenangabe/ Reference:

Bender, Ute: "Dicksein" als Aspekt von Diversität – Entwicklungsaufgaben für dicke Lehrpersonen - In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 35 (2017) 1, S. 207-218 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-168079 - DOI: 10.25656/01:16807

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-168079>

<https://doi.org/10.25656/01:16807>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.bzl-online.ch>

### Nutzungsbedingungen

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

### Terms of use

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

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

### Kontakt / Contact:

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

**Editorial**

Markus Weil, Christian Brühwiler, Bruno Leutwyler, Christine Pauli,  
Kurt Reusser, Annette Tettenborn, Markus Wilhelm 125

Gutachterinnen und Gutachter des 34. BzL-Jahrgangs (2016) 128

**Schwerpunkt**

**Diversität – Anforderungen an die Professionalisierung von  
Lehrpersonen**

**Roland Reichenbach** Die Betonung der Unterschiede und die Anerkennung  
von Gleichwertigkeit. Ein Essay 129

**Cristina Allemann-Ghionda** Zur diversitätsgerechten Professionalisierung  
angehender Lehrpersonen 139

**Inga Oberzaucher-Tölke, Carmen Kosorok Labhart und  
Angelika Schöllhorn** «Das kommt glaub eben auch noch auf die Kultur  
drauf an» – Interkulturelle Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Kontext  
von Macht und Diskurs 152

**Bettina Bello, Dominik Leiss und Timo Ehmke** Diversitätsbezogene  
Einstellungen von Lehramtsstudierenden mit und ohne Migrationsgeschichte 165

**Oxana Ivanova-Chessex, Marco Fankhauser und Marco Wenger**  
Zum pädagogischen Können der Lehrerinnen und Lehrer in der  
Migrationsgesellschaft – Versuch der Konturierung einer kritisch-  
reflexiven Professionalität 182

**Kris-Stephen Besa und Sandra Vietgen** Repräsentanz, Integration  
und Abbruchintentionen von Studierenden mit Migrationshintergrund  
in Lehramtsstudiengängen: Eine Analyse anhand der Daten des Nationalen  
Bildungspanels (NEPS) 195

**Ute Bender** «Dicksein» als Aspekt von Diversität – Entwicklungs-  
aufgaben für dicke Lehrpersonen 207

**Doreen Prasse, Beat Döbeli Honegger und Dominik Petko**  
Digitale Heterogenität von Lehrpersonen – Herausforderung oder  
Chance für die ICT-Integration in Schulen? 219

**Forum**

**Denise Depping und Timo Ehmke** Schriftliche Ergebnismeldungen zum Unterrichtswissen – ein geeignetes Mittel zur Förderung von Selbstreflexion im Lehramtsstudium? 234

**Hans-Rudolf Schärer** Einleitung zum Grundlagenpapier «Merkmale des Hochschultypus Pädagogische Hochschulen» 251

**Rubriken**

**Forschung zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung** 260

**Buchbesprechungen**

Horstkemper, M. & Tillmann, K.-J. (2016). Sozialisation und Erziehung in der Schule. Eine problemorientierte Einführung (Jürg Rüedi) 261

Naas, M. (Hrsg.). (2016). Kompetenzorientierter Unterricht auf der Sekundarstufe I. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven (Susanne Wildhirt) 265

**Neuerscheinungen** 267

**Zeitschriftenspiegel** 269

**Vorschau auf künftige Schwerpunktthemen**

Eine Vorschau auf die Schwerpunktthemen künftiger Hefte finden Sie auf unserer Homepage ([www.bzl-online.ch](http://www.bzl-online.ch)). Manuskripte zu diesen Themen können bei einem Mitglied der Redaktion eingereicht werden (vgl. dazu die Richtlinien zur Manuskriptgestaltung, verfügbar auf der Homepage).

## «Dicksein» als Aspekt von Diversität – Entwicklungsaufgaben für dicke Lehrpersonen

Ute Bender

**Zusammenfassung** Der Beitrag beruht auf der soziologischen These, «Körper» als soziale Kategorie anzusehen. Hierbei konzentriert er sich auf Körpergewicht und -umfang. Der Stand der Forschung zur Diskriminierung dicker Menschen lässt erwarten, dass auch dicke Lehrpersonen diskriminierenden Erfahrungen ausgesetzt sind. Insbesondere bezüglich des Themas «Gesundheit» sind Herausforderungen anzunehmen. Der Beitrag untersucht diese auf der Folie des berufsbiografischen Ansatzes. Er zeigt auf, inwieweit die beruflichen Entwicklungsaufgaben «Vermittlung» (im Kontext mit «Anerkennung») sowie «Kompetenz/Rollenübernahme als Berufsperson» betroffen sind.

**Schlagwörter** Übergewicht – Ernährungsbildung – Gesundheitsbildung – Lehrpersonenbildung

### Professional challenges for overweight teachers

**Abstract** «Body» is an important category of social classification and discrimination, like gender, ethnicity, or family background. Body weight and girth are particularly relevant markers in this regard, and they are frequently associated with assessments of the healthiness of persons. Such attributions and related discriminations also pertain to teachers, and entail particular professional challenges with regard to the teaching of the subject «health». Based on the theoretical framework of biographic professionalization research, this article considers these challenges with a focus on professional developmental tasks, in particular with regard to the requirements of being able to convey knowledge as a credible expert (developmental tasks «teaching» and «leadership»), and of acting successfully in the role of a teaching person (developmental task «role taking»).

**Keywords** weight bias – nutrition education – health education – teacher education

## 1 Stand der Forschung zur Diskriminierung dicker Menschen

Im Call for Papers des vorliegenden BzL-Hefts wird von Diversität «bezüglich Migrationshintergrund, Sprache, Geschlecht, Alter oder beruflicher Erfahrungen» in der Professionalisierung von Lehrpersonen gesprochen. Der vorliegende Beitrag plädiert dafür, «Körper» als zusätzliche Kategorie aufzunehmen. In diesem Kontext ist es verbreitet, an körperliche oder psychische Handicaps zu denken. Der Beitrag bezieht sich auf Diversität, die mit *Körperumfang und -gewicht* zusammenhängt.

Auf der Suche nach einem passenden Adjektiv, welches kennzeichnet, dass Körpervolumen und -gewicht eines Menschen soziale Normen überschreiten, hat sich die Verfasserin des Beitrags in Anlehnung an Barlösius (2014) für den Ausdruck «dick» entschieden. *Dies ist auf den ersten Blick ein sehr respektloser Ausdruck.* Zwar erscheinen die medizinischen Termini «übergewichtig» oder «adipös» zunächst höflicher, sie werden aber dem Anliegen des Beitrags nicht gerecht, «Dicksein» als *sozialen* Begriff aufzufassen.<sup>1</sup> Auch wenn medizinisch relativ genau zu bestimmen ist, wer als «übergewichtig» oder «adipös» gilt (wenngleich es durchaus verschiedene Messmethoden und Standards gibt, vgl. Wabitsch & Kunze, 2015), haben solche wissenschaftlichen Befunde nur eingeschränkt Einfluss auf das soziale Phänomen des Dickseins: Hier gibt es keine genau definierten Maßstäbe hinsichtlich dessen, wer als «zu dick» gilt oder sich selbst «zu dick» fühlt (Currie et al., 2012). Wie stark die betreffenden Normen von den jeweiligen Kontexten abhängen (Spiekermann, 2008), wird mittlerweile selbst außerhalb wissenschaftlicher Publikationen breit kommuniziert (z.B. Aeschbach, 2015).

Im deutschsprachigen Raum hat in jüngerer Zeit insbesondere Barlösius (2014) im Anschluss an die (ernährungs)soziologische Forschung dargelegt, dass Dicksein als gesellschaftliches Strukturprinzip anzusehen sei, das als wichtiger Aspekt der Kategorie «Körper» neben die drei anderen Hauptkategorien «Gender», «Soziale Herkunft» und «Ethnizität» trete (vgl. Winker & Degele, 2009). Auf der Basis von Bourdieu (1985) und Berger und Luckmann (1987) zeigt sie auf, wie Dicksein als soziale Klasse vortheoretisch im Alltagswissen konstruiert wird (Barlösius, 2014, S. 47 ff.). Dicksein entspricht also einer Klassifizierung, die *nicht* mit einem genau definierten Körpergewicht einhergeht. Ähnliches trifft nach diesem soziologischen Verständnis auch für andere Aspekte der Kategorie «Körper» zu, wie beispielsweise Alter oder Aussehen; ebenso werden die Kategorien «Gender», «Soziale Herkunft» und «Ethnizität» als soziale Konstruktionen verstanden und von vermeintlich biologisch zu definierenden Festbeschreibungen abgegrenzt (Winker & Degele, 2009). Wenn im vorliegenden Beitrag von Dicksein als sozialer Kategorie und als Konstrukt des Alltagswissens die Rede ist, kann die «Verschwommenheit» dieses Begriffs folglich nicht vermieden werden.

Empirisch belegt ist, dass die Prävalenz von Übergewicht und Adipositas (hier nach medizinischen Maßstäben definiert) mit den anderen sozialen Hauptkategorien «Gender», «Soziale Herkunft» und «Ethnizität» korreliert und in westlichen Industrienationen insbesondere mit Armut, verbunden mit niedrigerem Bildungsstatus, in engem Zusammenhang steht (Simpson & Lührmann, 2014; Steiger & Baumgartner Perren, 2014). Darüber hinaus beeinflusst Dicksein aber auch unabhängig von anderen Kategorien gesellschaftliche Positionen auf negative Weise und ruft Benachteiligung hervor

---

<sup>1</sup> Alltagssprachlich findet sich kein Ausdruck, der respektvoller wäre; so wird beispielsweise von «stark», «fest», «füllig» oder gar «fett» gesprochen – Wörter, die das Phänomen nach Meinung der Autorin ebenfalls nicht adäquat bezeichnen. In englischsprachigen Publikationen werden meist die Termini «overweight» oder «obese» verwendet.

(Barlösius, 2014, S. 67 ff.; Bento, White & Zacur, 2012). Letzteres lässt sich durch zahlreiche Studien verdeutlichen:

Dicke Menschen sind im Beruf benachteiligt, erhalten häufig weniger Geld für die gleiche Arbeit, haben höhere Arbeitslosenraten und ein größeres Risiko, entlassen zu werden. Dicksein erweist sich außerdem als Barriere für den Zugang zu bestimmten beruflichen Tätigkeiten. So sind dickliche Männer wie Frauen auf Manager- und hochrangigen Technikerpositionen, aber ebenso in niedrig qualifizierten Berufen mit häufigem Kundenkontakt unterrepräsentiert. Auch in der Schule und in der Ausbildung sind Dicke weniger erfolgreich, und zudem erhalten sie oftmals eine schlechtere Gesundheitsversorgung. Ihre schulischen, beruflichen und sozialen Chancen sind im Allgemeinen im Vergleich mit Menschen, die nicht als zu dick angesehen werden, verringert. (Barlösius, 2014, S. 20; vgl. Danielsdóttir, O'Brien & Ciao, 2010; Puhl & Heuer, 2009)

Vor allem Frauen sind von Diskriminierung aufgrund ihres Körperumfangs und -gewichts betroffen (Puhl, Andreyeva & Brownell, 2008). Betrachtet man das vielfältige Zusammenwirken verschiedener Ausprägungen von Diskriminierung, überwiegen diejenigen aufgrund von Dicksein zum Teil sogar andere Ausprägungen aufgrund anderer Kategorien (Puhl, Andreyeva & Brownell, 2008). Dabei scheint die Diskriminierung von Dicken gesellschaftlich akzeptabler zu sein als etwa die Diskriminierung aufgrund von Gender oder Ethnizität: «Weightism is the new racism» (Bento, White & Zacur, 2012, S. 3200). Frühere positive Zuschreibungen, wie Dicke seien gemütlich, gutmütig oder humorvoll, scheinen keine Bedeutung mehr zu haben (Franke, 2002). Anders als bei den Kategorien «Gender» oder «Ethnizität» wird von Dicken landläufig angenommen, sie seien selbst «schuld» an ihrem Körperumfang und -gewicht. Dabei ist wissenschaftlich unbestritten, dass ein erheblicher Anteil des in der Bevölkerung festgestellten Übergewichts auf genetische Faktoren zurückzuführen ist, wobei das angenommene Ausmass jedoch zwischen 40% und 70% schwankt (Steiger & Baumgartner Perren, 2014). Zudem werden zahlreiche Faktoren angeführt, die Übergewicht begünstigen können – von pränatalen Aspekten über familiäre Einflüsse bis hin zu «obesogenic environment» (Schopper, 2010). Zudem bleibt ungeklärt, welchen jeweiligen Anteil Bewegungsmangel und überkalorische Ernährung an einer nicht ausgeglichenen Energiebilanz haben (Steiger & Baumgartner Perren, 2014).

Im Kontext der sozialen Diskriminierung von Dicken spielen Annahmen eine Rolle, welche die Ursachen für Körperumfang und -gewicht ausschliesslich bei den Individuen selbst suchen und diesen dabei bestimmte Persönlichkeitsmerkmale zuschreiben. So stellen Puhl und Heuer (2009, S. 941) in ihrem Review-Artikel zur sozialen Diskriminierung von dicken Erwachsenen fest: «Weight bias translates into inequities in employment settings, health-care facilities, and educational institutions, often due to widespread negative stereotypes that overweight and obese persons are lazy, unmotivated, lacking in self-discipline, less competent, ... and sloppy.» Mehr oder wenig stark haben die Vorurteile ihre Wurzeln in Zusammenhängen, bei denen es um die Gewichtsabnahme geht, etwa «lacking in self-discipline», und sie werden dann auf die gesamte Persönlichkeit übertragen. Gesellschaftliche Vorurteile gegenüber Dicken scheinen so angsteinflößend zu sein, dass Erwachsene angeben, sie würden lieber biologisch kin-

derlos (25%) sein als zu dick; einige (4%) wären lieber blind (Schwartz, Vartanian, Nosek & Brownell, 2006).

Auch Angehörige von gesundheitsbezogenen Berufen oder Studierende von Fächern, die mit Ernährung und Bewegung zu tun haben, machen bezüglich der Vorurteile gegenüber Dicken keine Ausnahme, wie die Reviews von Puhl und Heuer (2009) sowie Danielsdóttir, O'Brien und Ciao (2010) zeigen. Eine Studie von Neumark-Sztainer, Story und Harris (1999) unter schulischem Gesundheitspersonal sowie Lehrpersonen, die Hauswirtschaft oder Sport unterrichten, ergibt, dass (nur) etwa ein Fünftel der Befragten ungünstige Persönlichkeitsmerkmale mit «Dicksein» verbindet. Andere Studien jedoch zeigen deutlichere Vorurteile bei Kindern und Lehrpersonen auf bzw. die Wahrnehmung von Vorurteilen aufseiten der dicken Kinder (Haines, Neumark-Sztainer, Eisenberg & Hannan, 2006; Puhl & Latner, 2007). Wieder ist die Meinung verbreitet, dass die Kinder faul, unattraktiv, unglücklich, unbeliebt, unfreundlich oder schlampig seien (Su & Di Santo, 2011, S. 20).

Nach Wissen der Verfasserin sind bislang keine entsprechenden Studien in der Schweiz durchgeführt worden. Die Erfahrungen in den USA weisen darauf hin, dass Vorurteile gegenüber Dicken zunehmen, wenn der gesellschaftliche Anteil Dicker *zunimmt*, und so sind die oben skizzierten Vorurteile in den USA wahrscheinlich höher als in der Schweiz (Danielsdóttir, O'Brien & Ciao, 2010). Aus medizinischer Sicht sind «41 Prozent der Schweizer Bevölkerung ... heute übergewichtig oder adipös. Die neusten Erhebungen zeigen, dass der durchschnittliche Prozentsatz von Übergewicht und Fettleibigkeit bei Schülerinnen und Schülern in der Schweiz bei 17,5 Prozent liegt» (Steiger & Baumgartner Perren, 2014, S. 3). Dieser Anteil von Übergewichtigen und der Stand der Forschung zur sozialen Diskriminierung dicker Menschen lassen es zum einen wahrscheinlich werden, dass Übergewichtige auch als Lehrpersonen tätig sind, und zum anderen, dass sie auch in der Schweiz Diskriminierung erfahren. Es liegen jedoch keine Daten dazu vor, wie viele Lehrpersonen oder angehende Lehrpersonen übergewichtig oder adipös sind. *Vor diesem Hintergrund fragt der vorliegende Beitrag danach, in welcher Weise Dicksein die Professionalisierungsprozesse von angehenden Lehrpersonen oder Novizinnen und Novizen beeinflusst.* Hierzu wird untersucht, inwieweit «Entwicklungsaufgaben» (Hericks, 2006), die sich allen Lehrpersonen in den Anfangszeiten ihres beruflichen Wirkens stellen, bei dicken Lehrpersonen spezifische Herausforderungen implizieren. Darüber hinaus werden mögliche Folgerungen für die Aus- und Weiterbildung skizziert.

## 2 Entwicklungsaufgaben für dicke Lehrpersonen

Im Rahmen eines berufsbiografischen Ansatzes sprechen Hericks (2006) und Keller-Schneider (2010) von «Entwicklungsaufgaben», die (angehende) Lehrpersonen während des Professionalisierungsprozesses zu bewältigen haben. Der Ansatz geht insbe-

sondere der Frage nach, wie «objektive» strukturelle Anforderungen des Berufsfeldes mit «subjektiven» biografischen Verläufen in Verbindung gebracht und gestaltet werden (Hericks, 2006). Dieses theoretische Konzept wird im vorliegenden Beitrag ergänzt durch eine dritte Komponente, die ich im Anschluss an Berger und Luckmann (1987) bzw. im Anschluss an Barlösius (2014) als «Alltagswissen über Dicke und Dicksein» bezeichne. Jene Komponente umfasst auch Wissen aus Gesundheitsprävention und Medien, mit dem dicke Menschen konfrontiert werden, welches aber ebenso von ihnen selbst geteilt wird (Barlösius, 2014, S. 146 ff.).

## 2.1 Das Konzept der Entwicklungsaufgaben

Im Anschluss an verschiedene Theorien aus Soziologie und Erziehungswissenschaft generiert Hericks (2006, S. 92) ein «heuristisches Konzept pädagogischer Professionalität», das von vier zentralen Entwicklungsaufgaben ausgeht. Sie korrespondieren jeweils mit spezifischen Herausforderungen des beruflichen Handelns von Lehrpersonen. Insbesondere (aber nicht nur) in der Berufseinstiegsphase sehen sich Lehrpersonen mit ihnen konfrontiert: «Kompetenz», «Vermittlung», «Anerkennung» und «Institution». An anderer Stelle sprechen Keller-Schneider und Hericks (2014, S. 397, Hervorhebung im Original) von «*Rollenfindung* als Berufsperson», «*Vermittlung*», «*Anerkennung* der Schülerinnen und Schüler als der entwicklungsbedürftigen und entwicklungsfähige [sic!] Anderen» und «*Kooperation* in der Institution Schule».

- Zu der Entwicklungsaufgabe «Kompetenz» bzw. «Rollenfindung als Berufsperson» gehört u.a., dass Lehrpersonen eine Balance zwischen «Rollenhandeln und Handeln als ganze Person» herstellen können (Hericks, 2006, S. 99 ff.). Im Anschluss an Oevermann (1999) wird hier das «Arbeitsbündnis» angesprochen, das Lehrende und Lernende eingehen, und die Schwierigkeit, sowohl sich selbst und die Lernenden als «Personen» wahrzunehmen als auch die Grenzen zu respektieren, welche die Rolle als Lehrperson bzw. Schülerin oder Schüler mit sich bringt und welche es ermöglichen, Distanz zum eigenen Rollenhandeln und zum Rollenhandeln der Lernenden zu wahren.
- Die Entwicklungsaufgabe «Vermittlung» bezieht sich insbesondere auf das Handeln von Lehrpersonen im Unterricht. Die Fachlichkeit steht hier im Mittelpunkt. Die Entwicklungsaufgabe umfasst den Anspruch, Aneignungsprozesse aufseiten der Schülerinnen und Schüler auf angemessene Weise zu initiieren und zu begleiten (Hericks, 2006, S. 110 ff.).
- Die Entwicklungsaufgabe «Anerkennung» hängt eng mit «Vermittlung» zusammen, bezieht sich aber deutlicher auf die Schülerinnen und Schüler als Adressatinnen und Adressaten des beruflichen Handelns von Lehrpersonen (Hericks, 2006, S. 118 ff.). Diese sind in ihren facettenreichen Lern- und Entwicklungsprozessen zu respektieren (Hericks, 2006, S. 128).
- Schliesslich ist mit «Institution» bzw. «Kooperation» das Bündel an Herausforderungen gekennzeichnet, das Lehrpersonen zu bearbeiten haben, weil sie in institutionelle schulische Strukturen eingebunden sind (Hericks, 2006, S. 130 ff.).

Wie alle (angehenden) Lehrpersonen sind auch dicke Lehrerinnen und Lehrer von diesen Entwicklungsaufgaben betroffen. Allerdings stellen sie sich ihnen in besonderer Weise. Die damit verbundenen Herausforderungen werden insbesondere beim Thema «Gesundheit» deutlich, welches eine bedeutsame Rolle in der schulischen Bildung von Kindern und Jugendlichen spielt.

## 2.2 Gesundheit als Bildungsthema

«Gesundheit» ist in bestehenden Lehrplänen und auch im Lehrplan 21 breit vertreten, vor allem als eines der fächerübergreifenden Themen unter der Leitidee einer nachhaltigen Entwicklung (D-EDK, 2016a). Ebenso ist das Thema in den ersten beiden Zyklen vorgesehen im Integrationsfach «Natur, Mensch, Gesellschaft» (NMG; D-EDK, 2016b) sowie im dritten Zyklus im Fach «Wirtschaft, Arbeit, Haushalt» (WAH; D-EDK, 2016b). Fast jede Lehrperson, vor allem auf der Kindergarten- und Primarstufe, hat also in ihrem Beruf irgendwann mit dem Thema «Gesundheit» zu tun. Gemäss Lehrplan 21 sollen Schülerinnen und Schüler hierbei lernen, «Mitverantwortung» für die eigene Gesundheit zu übernehmen (D-EDK, 2016a, S. 20). Bezüglich des Kompetenzaufbaus heisst es beispielsweise im zweiten Zyklus von NMG, dass die Kinder «eigene Vorstellungen» zur Ernährung mit bestehenden Modellen vergleichen sollten (D-EDK, 2016b, S. 27). Im dritten Zyklus wird der zentrale Kompetenzbereich zum Thema «Gesundheit» mit «Ernährung und Gesundheit – Zusammenhänge verstehen und reflektiert handeln» überschrieben (D-EDK, 2016b, S. 93) und u.a. erwartet, dass Lernende in der Lage seien, «Handlungsmöglichkeiten für gesundheitsförderndes Essen und Trinken [zu] erkennen» sowie «Anforderungen bei der Umsetzung [zu] diskutieren» (D-EDK, 2016b, S. 93). Der Lehrplan beabsichtigt also offensichtlich, präskriptive Aussagen hinsichtlich einer «richtigen Ernährung» zu vermeiden und einen reflektierten Umgang mit vermeintlich nicht zu hinterfragenden Vorschriften zum Gesundheitsverhalten zu fördern. Der Terminus «Gesundheit» wird zudem mehrfach in Verbindung mit dem Begriff «Wohlbefinden» verwendet und ist somit positiv konnotiert (D-EDK, 2016a, S. 20; D-EDK, 2016b, S. 26 et passim).

Nichtsdestotrotz wird «gesunde Ernährung» im *Alltagswissen* (Berger & Luckmann, 1987) häufig präskriptiv kommuniziert. Eine Ernährung, die beispielsweise den Empfehlungen der Lebensmittelpyramide folgt, wird in diesem Zusammenhang als «einzig richtige Ernährung» verstanden – wobei vonseiten der Urheberinnen und Urheber der Pyramide stets betont wird, dass es sich um «Empfehlungen» und nicht um einen «starre[n] Ernährungsplan» handle (SGE, 2011, S. 4; vgl. Klotter, 2010). Darüber hinaus scheint «gesundes Essen» wie überhaupt «Gesundheit» im Alltag typischerweise als «moralische Kommunikation» (Luhmann, 2008) realisiert und verstanden zu werden. Nach Luhmann (2008) gelten Gesundheitsexpertinnen und Gesundheitsexperten als sogenannte Moralunternehmerinnen und Moralunternehmer, welche die Menschen, insbesondere dicke Personen, dazu bringen wollen, weniger zu essen und sich mehr zu bewegen.

Vor diesem Hintergrund einer präskriptiven Auffassung von «richtiger Ernährung» und einer moralischen Kommunikation über Gesundheit im Alltag können dicke Lehrpersonen in Unterricht und Schule in spezifische Schwierigkeiten geraten, insbesondere dann, wenn sie mit ihren Schülerinnen und Schülern das Thema «Gesundheit» bearbeiten wollen. Ihre berufsbezogenen Entwicklungsaufgaben «Vermittlung», «Anerkennung», aber auch «Kompetenz/Rollenfindung als Berufsperson» sind davon betroffen.<sup>2</sup>

### 2.3 Entwicklungsaufgabe «Vermittlung» im Kontext des Themas «Gesundheit»

Mit der Entwicklungsaufgabe «Vermittlung» ist die fachliche Expertise der Lehrperson im Unterricht angesprochen, die gegebenenfalls auch den Bereich «Gesundheit» umfasst. Wenn im Alltagswissen die Meinung herrscht, es gebe Ernährungsvorschriften, denen Menschen im Sinne «richtiger Ernährung» zu folgen hätten, dann kommen dicke Lehrpersonen unter besonderen Legitimationsdruck. Dieser hängt mit der im Vorstehenden beschriebenen Auffassung zusammen, dass dicke Menschen vor allem selbst schuld an ihrem Gewicht seien. So liegt im Alltagswissen die Schlussfolgerung nahe, dass dicke Lehrpersonen sich schlichtweg «falsch» ernähren würden, denn sonst wären sie ja nicht zu dick. Die *fachliche Expertise* der Lehrperson für Gesundheit, insbesondere im Bereich «Ernährung», ist somit grundsätzlich infrage gestellt: Wer sich selbst nicht bedarfsgerecht ernähren kann, ist eindeutig keine Expertin bzw. kein Experte für «richtige Ernährung». Diese mangelnde fachliche Expertise scheint alltagstheoretisch ganz *offensichtlich*, denn Körperumfang und -gewicht lassen sich kaum verbergen – im Unterschied zu diversen Möglichkeiten der Vertuschung mangelnder Expertise von Lehrpersonen bei anderen Themen.

Welche Perspektiven ergeben sich hieraus für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung an den Hochschulen, um (angehende) Lehrpersonen bei der Bewältigung ihrer Entwicklungsaufgaben zu unterstützen? Letzteres kann möglicherweise erreicht werden, wenn neben der fachlichen Expertise auch die *fachdidaktische* Expertise in den Blick genommen wird (Baumert & Kunter, 2006). Die erfolgreiche Vermittlung hängt schliesslich eng mit dem fachdidaktischen Wissen der Lehrperson zusammen – geht es doch darum, Aneignungsprozesse aufseiten der Schülerinnen und Schüler zu fördern (Hericks, 2006). Gemäss didaktischen und lernpsychologischen ebenso wie ernährungspädagogischen Auffassungen von gutem Unterricht zeigt sich fachdidaktische Expertise darin, inwieweit es Lehrpersonen gelingt, Lernende zu aktivieren und selbstgesteuerte Lernprozesse zu stärken, etwa durch geeignete Aufgaben und Lehr-Lern-Arrangements (Bender, 2012a; Willems, 2016). Die Lehrperson steht nach dieser Auffassung weder als Instruktionsinstanz noch als Ratgebende für das «richtige Gesundheits- und Ernährungsverhalten» im Mittelpunkt des Unterrichts, sondern als kompetente Begleiterin von Lernprozessen. Ein auf diese Weise erweitertes Verständnis von «Vermittlung» im

---

<sup>2</sup> Auf die Entwicklungsaufgabe «Institution/Kooperation» wird im Folgenden nicht eingegangen.

Themenbereich «Gesundheit» vermag die einzelne dicke Lehrperson vielleicht bei der Bewältigung der betreffenden Entwicklungsaufgabe zu stärken.

Eng verbunden mit «Vermittlung» ist nach Hericks (2006) die Entwicklungsaufgabe «Anerkennung», die sich auf die Perspektive der Schülerinnen und Schüler bezieht. Obwohl der vorliegende Beitrag die dicken *Lehrpersonen* fokussiert, sei an dieser Stelle kurz auf dicke *Schülerinnen und Schüler* verwiesen. Barlösius (2014) berichtet beispielsweise, dass vor allem weibliche dicke Jugendliche beim Essen keine Zuschauerinnen und Zuschauer haben möchten (Barlösius, 2014, S. 111) – ein Befund, der das gemeinsame Essen im Fach WAH, aber auch in Tagesstrukturen betrifft. Andere Studien zeigen, dass Ernährungsprogramme bzw. Präventionsprogramme zu Übergewicht an Schulen dazu führen können, dass dicke Kinder vermehrtem sozialem Druck ausgesetzt sind (O’Dea, 2005; Toman & Experten-Netzwerk Essstörungen Schweiz, 2014). Nach Wissen der Verfasserin ist nicht untersucht, ob es dicken Lehrpersonen angemessener gelingt, dicke Schülerinnen und Schüler zu respektieren als ihren nicht dicken Kolleginnen und Kollegen. Gewisse Hinweise finden sich in Studien bezüglich der Beziehung zwischen adipösen Kindern und normalgewichtigen oder übergewichtigen *Eltern* (Neumark-Sztainer, 2005; Schröder & Kromeyer-Hauschild, 2007). Adipöse Kinder scheinen bei normalgewichtigen Eltern auf weniger Verständnis zu stossen als bei übergewichtigen Eltern und häufiger mit überzogenen Forderungen an Gewichtsabnahme konfrontiert zu sein (Neumark-Sztainer, 2005): «Da sie [die Eltern] selbst dieses Problem nicht haben, sind sie davon überzeugt, dass das Gewicht eine subjektiv kontrollierbare Größe ist» (Schröder & Kromeyer-Hauschild, 2007, S. 68). Die professionelle Beziehung zwischen Lehrperson und Lernenden ist zwar grundsätzlich von der Eltern-Kind-Beziehung zu unterscheiden, aber möglicherweise können dicke Lehrpersonen dicken Kindern und Jugendlichen ebenfalls vermehrt Respekt entgegenbringen.

#### **2.4 Entwicklungsaufgabe «Kompetenz» bzw. «Rollenfindung als Berufsperson» im Kontext des Themas «Gesundheit»**

Neben einer präskriptiven Auffassung zu «richtiger Ernährung» im Alltagswissen wurde im Vorstehenden auch im Sinne Luhmanns (2008) von einer moralischen Kommunikation über Gesundheit und Ernährung gesprochen. Bei moralischen Zielsetzungen ihres Unterrichts tendieren angehende Lehrpersonen gemäss Sanger und Osguthorpe (2013)<sup>3</sup> dazu, der Vorbild- bzw. Modellwirkung der Lehrperson eine hohe Bedeutung beizumessen. Nach Meinung der Befragten ist die Wirkung besonders stark, wenn die Schülerinnen und Schüler konkret beobachten können, welche Konsequenzen das Handeln des Modells nach sich zieht. Mit dem Anspruch, als moralisches Vorbild aufzutreten, ist die Persönlichkeit der Lehrperson angesprochen und folglich die Entwicklungsaufgabe «Kompetenz/Rollenfindung als Berufsperson». Ebenso stellt sich die Frage, inwieweit die Lehrkraft als «ganze Person» im Rahmen der Ausübung ihrer Berufsrolle erkennbar werden sollte und wie das Spannungsfeld zwischen «Entgrenzung, Begren-

---

<sup>3</sup> In dieser Studie wurden Körpermitte oder -gewicht nicht einbezogen.

zung und ... Beteiligung der ganzen Person» zu gestalten sei (Hericks, 2006, S. 293). Hier geht es u.a. darum, die Grenzen zwischen Privatperson und Berufsperson zu kennen und zu schützen.

Für dicke (angehende) Lehrpersonen wäre der Anspruch, ein moralisches Vorbild für «Gesundheit» abzugeben, vor dem skizzierten Hintergrund mit der alltagstheoretischen Assoziation verbunden, dass sie allenfalls ein *abschreckendes Modell* für die Lernenden bieten könnten: Wenn man sich so ernähren (und sich so wenig bewegen) würde wie die Lehrperson, würde man genauso dick. Damit wäre die Bewältigung der Entwicklungsaufgabe «Kompetenz/Rollenfindung als Berufsperson» für dicke Lehrpersonen erschwert. Allerdings können dicke Lehrpersonen (und auch andere Lehrpersonen) selbst entscheiden, ob sie das Thema «Gesundheit» moralisch kommunizieren und solche Vorbildansprüche akzeptieren möchten. Gerade im Umgang mit Jugendlichen stehen «Moralunternehmerinnen» und «Moralunternehmer» bzw. Lehrpersonen, die sich als solche verstehen, sowieso höchst widersprüchlichen Auffassungen und Verhaltensweisen gegenüber: *Einerseits* werden «gesunde Lebensmittel» von vielen Heranwachsenden vor allem mit energiearmen Lebensmitteln gleichgesetzt (Bender, 2012b; Ellrott, 2009) und «gesunde Ernährung» beruht folgerichtig auf einem wenig lustvollen Verzicht auf Süßes und Fetthaltiges. Ein «gesundes Essverhalten» gilt unter Peers als sozial wenig attraktiv und nicht nachahmenswert (Giese, Juhász, Schupp & Renner, 2013). *Andererseits* ist es für Adoleszente sehr wichtig, «schlank» zu sein und ihre Energiezufuhr zu kontrollieren (Currie et al., 2012). *Gleichzeitig* legen Jugendliche viel Wert darauf, über ihr eigenes Essen zunehmend selbst bestimmen zu können (Bender, 2014). Falls Lehrpersonen nun darauf abzielten, das Ernährungsverhalten der Schülerinnen und Schüler moralisch zu bewerten und zu beeinflussen, indem sie etwa Genussverzicht propagierten, wären sie mit den skizzierten Widersprüchen konfrontiert. Mit hoher Wahrscheinlichkeit würde ein solches Verhalten kontraproduktiv wirken. Angesichts des Alltagswissens über Dicke und der infrage gestellten Ernährungsexpertise dicker Lehrpersonen (vgl. Abschnitt 2.3) kämen solche Interventionen vonseiten dicker Lehrpersonen in den Augen der Heranwachsenden darüber hinaus einem Verhalten gleich, das mit «Wasser predigen und Wein trinken» zu umschreiben wäre. Als «Moralunternehmerin» oder «Moralunternehmer» wäre die dicke Lehrperson also in mehrerlei Hinsicht gänzlich ungeeignet.

In aktuellen Ansätzen der *Ernährungspädagogik* wird, unabhängig vom Gewicht der Person, ernährungspädagogisches Handeln aus den skizzierten Gründen gerade *nicht* als moralisierend verstanden. Ziele sind die Begleitung von Schülerinnen und Schülern sowie die Unterstützung beim Finden eigener ressourcenstärkender Wege im Umgang mit dem Essen (DGE, 2013; Heindl, 2003). Die Lehrperson hat demnach nicht die Aufgabe, moralisch zu überzeugen, sondern Heranwachsende darin zu fördern, Wissen und Können in den vielfältigen Bereichen von Esskultur, Ernährung und Gesundheit aufzubauen. Dies könnte beispielsweise beinhalten, sich mit soziokulturellen Normen und wirtschaftlichen Interessen bezüglich «gesunder Ernährung» kritisch auseinander-

zusetzen. Lehrerinnen- und Lehrerbildung vermag dicke Lehrpersonen folglich darin zu bestärken, (moralische) Gesundheitskommunikationen zurückzuweisen. Darüber hinaus können dicke Lehrpersonen dazu ermutigt werden, in ihrem beruflichen Umfeld zwischen ihrer Berufsrolle auf der einen Seite und der eigenen Nahrungsaufnahme auf der anderen Seite eine klare Abgrenzung einzufordern: Was und wie viel eine Lehrperson *isst*, sollte deren Privatsache bleiben und nicht mit der Berufsrolle verknüpft werden (Oser, 1998).

### 3 Fazit und Perspektiven

Basierend auf der Annahme, dass «Körper» eine soziale Kategorie sei und Körpergewicht und -umfang hierbei wichtige Aspekte darstellten, wurde im Vorstehenden skizziert, welchen Diskriminierungen dicke Menschen gemäss zahlreichen Studien ausgesetzt sind. Einschränkend ist zu sagen, dass die zitierten Untersuchungen bzw. Reviews nicht aus der Schweiz stammen. Im Anschluss daran diente das Konzept der «Entwicklungsaufgaben» (Hericks, 2006; Keller-Schneider, 2010) als konzeptueller Hintergrund, um zu untersuchen, welchen spezifischen Herausforderungen dicke Lehrpersonen im Umgang mit dem Thema «Gesundheit» vermutlich begegnen. Hierbei wurde der Schwerpunkt auf die Entwicklungsaufgaben «Vermittlung» und «Kompetenz/Rollenfindung als Berufsperson» gelegt.

Die Bewältigung der Entwicklungsaufgabe «Vermittlung» wird dicken Lehrpersonen beim Thema «Gesundheit» erschwert, weil ihre fachliche Expertise aus der Sicht des Alltagswissens infrage gestellt wird. Bei der Bewältigung der Entwicklungsaufgabe «Kompetenz/Rollenfindung als Berufsperson» sind sie darüber hinaus mit moralisierenden Gesundheitsdiskursen im Alltag konfrontiert. Lehrerinnen- und Lehrerbildung kann dicke Lehrpersonen im Umgang mit diesen Entwicklungsaufgaben auf verschiedene Weise unterstützen. Möglicherweise kann es den Lehrpersonen und ihrem beruflichen Umfeld gelingen, auch hinsichtlich dieses Aspekts von Diversität bereichernde Elemente zu entdecken. Soziale Diskriminierung von dicken Lehrpersonen auf *gesellschaftlicher* Ebene kann durch diese individuellen Massnahmen allerdings kaum verändert werden.

### Literatur

**Aeschbach, S.** (2015). Nicht dick, nicht dünn, einfach nur normal. *Tagesanzeiger*, 8. März. Online verfügbar unter: <http://blog.tagesanzeiger.ch/vonkopfbisfuss/index.php/33237/nicht-dick-nicht-duenn-einfach-nur-normal/> (26.03.2017).

**Barlösius, E.** (2014). *Dicksein. Wenn der Körper das Verhältnis zur Gesellschaft bestimmt*. Frankfurt am Main: Campus.

**Baumert, J. & Kunter, M.** (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 469–520.

- Bender, U.** (2012a). «Rezepte» überwinden – Aufgabenkulturen in der Ernährungs- und Konsumbildung im Fach Hauswirtschaft. In S. Keller & U. Bender (Hrsg.), *Aufgabenkulturen. Fachliche Lernprozesse herausfordern, begleiten, auswerten* (S. 191–220). Seelze: Klett Kallmeyer.
- Bender, U.** (2012b). Gesundheitsbezogene Einstellungen von Jugendlichen im Kanton Basel-Stadt. *ErnährungsUmschau*, 59 (12), 676–683.
- Bender, U.** (2014). «Gesundes» Essen zwischen Selbstbestimmung und Mitbestimmung bei Jugendlichen. *Ernährung im Fokus*, 14 (4), 1–5.
- Bento, R. F., White, L. F. & Zacur, S. R.** (2012). The Stigma of Obesity and Discrimination in Performance Appraisal: A Theoretical Model. *The International Journal of Human Resource Management*, 23 (15), 3196–3224.
- Berger, P. & Luckmann, Th.** (1987). *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Die Theorie der Wissenssoziologie*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Bourdieu, P.** (1985). *Sozialer Raum und «Klassen»*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Currie, C., Zanotti, C., Morgan, A., Currie, D., de Looze, M., Roberts, C. et al.** (Hrsg.). (2012). *Social determinants of health and well-being among young people: Health behaviour in school-aged children (HBSC) study*. Kopenhagen: WHO/Europe.
- Danielsdóttir, S., O'Brien, K. S. & Ciao, A.** (2010). Anti-fat Prejudice Reduction: A Review of Published Studies. *Obesity Facts*, 3 (1), 47–58.
- D-EDK.** (2016a). *Lehrplan 21. Grundlagen*. Bereinigte Fassung vom 29.02.2016. Luzern: D-EDK.
- D-EDK.** (2016b). *Lehrplan 21. Natur, Mensch, Gesellschaft*. Bereinigte Fassung vom 29.02.2016. Luzern: D-EDK.
- DGE [Deutsche Gesellschaft für Ernährung, Fachgruppe Ernährung].** (2013). Ernährungsbildung – Standort und Perspektiven. *ErnährungsUmschau*, 60 (2), M84–M94.
- Ellrott, Th.** (2009). Die Entwicklung des Essverhaltens im Kindes- und Jugendalter. In M. Kersting (Hrsg.), *Kinderernährung aktuell* (S. 66–77). Sulzbach: Umschau Zeitschriftenverlag.
- Franke, A.** (2002). Essstörungen bei Männern und Frauen. In K. Hurrelmann & P. Kolip (Hrsg.), *Gesundheit, Krankheit und Krankheit. Männer und Frauen im Vergleich* (S. 359–374). Bern: Hogrefe.
- Giese, H., Juhász, R., Schupp, H. & Renner, B.** (2013). Kann man Popularität und Freundschaft essen? *Zeitschrift für Gesundheitspsychologie*, 21 (2), 71–81.
- Haines, J., Neumark-Sztainer, D., Eisenberg, M. E. & Hannan, P. J.** (2006). Weight Teasing and Disordered Eating Behaviors in Adolescents: Longitudinal Findings From Project EAT (Eating Among Teens). *Pediatrics*, 117 (2), e209–e216.
- Heindl, I.** (2003). *Studienbuch Ernährungsbildung. Ein europäisches Konzept zur schulischen Gesundheitsförderung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hericks, U.** (2006). *Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. Rekonstruktionen zur Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Keller-Schneider, M.** (2010). *Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen*. Münster: Waxmann.
- Keller-Schneider, M. & Hericks, U.** (2014). Forschungen zum Berufseinstieg. Übergang von der Ausbildung in den Beruf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2., überarbeitete und erweiterte Auflage) (S. 386–407). Münster: Waxmann.
- Klotter, C.** (2010). Gesundheit als Pflicht? Das Dilemma der Gesundheitsförderung. *Ernährung im Fokus*, 10 (5), 190–195.
- Luhmann, N.** (2008). *Die Moral der Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Neumark-Sztainer, D.** (2005). Preventing the broad spectrum of weight-related problems: working with parents to help teens achieve a healthy weight and a positive body image. *Journal of Nutrition Education and Behavior*, 37 (2), 133–139.
- Neumark-Sztainer, D., Story, M. & Harris, T.** (1999). Beliefs and attitudes about obesity among teachers and school health care providers working with adolescents. *Journal of Nutrition Education*, 31 (1), 3–9.
- O'Dea, J. A.** (2005). Prevention of child obesity: «First, do no harm». *Health Education Research*, 20 (2), 259–265.

- Oevermann, U.** (1999). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (3. Auflage) (S. 70–182). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Oser, F.** (1998). *Ethos – die Vermenschlichung des Erfolgs. Zur Psychologie der Berufsmoral von Lehrpersonen*. Opladen: Leske + Budrich.
- Puhl, R. M., Andreyeva, T. & Brownell, K. D.** (2008). Perceptions of weight discrimination: Prevalence and comparison to race and gender discrimination in America. *International Journal of Obesity*, 32 (6), 992–1000.
- Puhl, R. M. & Heuer, C. A.** (2009). The Stigma of Obesity: A Review and Update. *Obesity*, 17 (5), 941–964.
- Puhl, R. M. & Latner, J. D.** (2007). Stigma, Obesity, and the Health of the Nation's Children. *Psychological Bulletin*, 133 (4), 557–580.
- 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.
- Schopper, D.** (2010). «Gesundes Körpergewicht» bei Kindern und Jugendlichen. *Was haben wir seit 2005 dazugelernt?* Bern: Gesundheitsförderung Schweiz.
- Schröder, S. & Kromeyer-Hauschild, K.** (2007). Bedeutung der Eltern-Kind-Beziehung bei adipösen Kindern und Jugendlichen. *ErnährungsUmschau*, 54 (2), 64–69.
- Schwartz, M. B., Vartanian, L. R., Nosek, B. A. & Brownell, K. D.** (2006). The influence of one's own body weight on implicit and explicit anti-fat bias. *Obesity*, 14 (3), 440–447.
- SGE.** (Hrsg.). (2011). *Schweizer Lebensmittelpyramide. Empfehlungen zum ausgewogenen und genussvollen Essen und Trinken für Erwachsene*. Merkblatt Langfassung November 2011. Online verfügbar unter: <http://www.sge-ssn.ch/ich-und-du/essen-und-trinken/ausgewogen/schweizer-lebensmittelpyramide/> (26.03.2017).
- Simpson, F. & Lührmann, P.** (2015). Ernährungssituation von Erwachsenen aus Armutshaushalten. *ErnährungsUmschau*, 62 (3), 34–43.
- Spiekermann, U.** (2008). Übergewicht und Körperdeutungen im 20. Jahrhundert – Eine geschichtswissenschaftliche Rückfrage. In H. Schmidt-Semisch & F. Schorb (Hrsg.), *Kreuzzug gegen Fette* (S. 35–55). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Steiger, D. & Baumgartner Perren, S.** (2014). «Gesundes Körpergewicht» bei Kindern und Jugendlichen. *Aktualisierung der wissenschaftlichen Grundlagen* (Arbeitspapier 28). Bern: Gesundheitsförderung Schweiz.
- Su, W. & Di Santo, A. D.** (2012). Preschool Children's Perceptions of Overweight Peers. *Journal of Early Childhood Research*, 10 (1), 19–31.
- Toman, E. & Experten-Netzwerk Essstörungen Schweiz.** (2014). *Empfehlungen zur Prävention von Essstörungen und Adipositas*. Online verfügbar unter: [www.netzwerk-essstoerungen.ch](http://www.netzwerk-essstoerungen.ch) (26.03.2017).
- Wabitsch, M. & Kunze, D.** (2015). *Konsensbasierte (S2) Leitlinie zur Diagnostik, Therapie und Prävention von Übergewicht und Adipositas im Kindes- und Jugendalter* (Version 15.10.2015). Online verfügbar unter: [www.a-g-a.de](http://www.a-g-a.de) (26.03.2017).
- Willems, A. S.** (2016). Unterrichtsqualität und professionelles Lehrerhandeln. Prozesse und Wirkungen guten Unterrichts aus dem Blickwinkel der empirischen Schul- und Unterrichtsforschung. In R. Porsch (Hrsg.), *Einführung in die Allgemeine Didaktik* (S. 289–337). Münster: Waxmann.
- Winker, G. & Degele, N.** (2009). *Intersektionalität*. Bielefeld: transcript.

## Autorin

**Ute Bender**, Prof. Dr., Pädagogische Hochschule FHNW, Institut Sekundarstufe I und II, Professur für Gesundheit und Hauswirtschaft, [ute.bender@fhnw.ch](mailto:ute.bender@fhnw.ch), [www.gesundheitundhauswirtschaft.ch](http://www.gesundheitundhauswirtschaft.ch)