



universität
wien

MASTERARBEIT | MASTER'S THESIS

Titel | Title

Essstörungen und Körperbilder: eine qualitative Analyse von
Unterrichtsmaterialien für die Sekundarstufe

verfasst von | submitted by
Martina Greiner BEd

angestrebter akademischer Grad | in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Education (MEd)

Wien | Vienna, 2024

Studienkennzahl lt. Studienblatt | Degree
programme code as it appears on the
student record sheet:

UA 199 513 529 02

Studienrichtung lt. Studienblatt | Degree
programme as it appears on the student
record sheet:

Masterstudium Lehramt Sek (AB) Unterrichtsfach
Haushaltsökonomie und Ernährung Unterrichtsfach
Spanisch

Betreut von | Supervisor:

Assoz. Prof. Dr. paed. Claudia Maria Angele

Zusammenfassung

Die vorliegende Masterarbeit befasst sich mit dem Thema „Essstörungen und Körperbilder“ in Unterrichtsmaterialien für die Sekundarstufe 1 und 2. Basierend auf fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Literatur werden bestehende Unterrichtsmaterialien des Themas anhand einer qualitativen Inhaltsanalyse untersucht und anschließend bewertet.

Im theoretischen Teil der vorliegenden Arbeit werden Definitionen, die Arten von Essstörungen, die Ursachen und Risikofaktoren für die Entwicklung von Essstörungen, die Prävalenz und die Folgen von Essstörungen erläutert. Anhand von fachdidaktischen und fachspezifischen Überlegungen erfolgt die Darlegung der Bedeutung des Themas für Lernende der Sekundarstufe 1 und 2 und die Verortung der Thematik in die Fachlehrpläne. Indessen wird die Gesundheitsförderung im schulischen Kontext erläutert und Bezug auf die Mehrdimensionalität des Lernfeldes Ernährung nach Buchner (2011) genommen.

Im empirischen Teil der Arbeit wird eine qualitative Inhaltsanalyse nach den Gütekriterien von Mayring (2023) mittels Verwendung der Software MAXQDA durchgeführt. Dabei werden vorab ausgewählte und frei zugängliche Unterrichtsmaterialien zum Thema „Essstörungen und Körperbilder“ untersucht. Für die Datenauswertung wurde ein Kodierleitfaden erstellt und basierend darauf ein Codesystem auf MAXQDA generiert. Für die Darstellung der Ergebnisse wurden sowohl qualitative als auch quantitative Forschungsmethoden angewendet. Das vorrangige Ziel dieser Arbeit besteht darin, zu überprüfen, welche Unterrichtsmaterialien zu dieser Thematik vorhanden sind und wie diese inhaltlich, didaktisch und methodisch aufbereitet sind. Unter Zuhilfenahme der fachdidaktischen Prinzipien nach Angele et al. (2021) werden die Unterrichtsmaterialien analysiert und bewertet.

Im Zuge der qualitativen Inhaltsanalyse der Unterrichtsmaterialien wurde für die verwendeten Dokumente ein Steckbrief mit den wichtigsten Eckdaten erstellt, sodass ein Überblick über die Materialien bereitgestellt werden kann. Darüber hinaus wurde für den Schwerpunkt der Kompetenzorientierung ein Pool an Operatoren generiert, welcher für Lehrpersonen, Fachdidaktiker*innen, Interessierte und Multiplikatoren einen Mehrwert für die Auswahl und Erstellung von Unterrichtsmaterial bietet. Insgesamt stellt die qualitative Inhaltsanalyse der Unterrichtsmaterialien zu diesem Themenschwerpunkt eine systematische, auf fachdidaktischen Prinzipien und wissenschaftlichen Gütekriterien fundierte Suchhilfe für

Lehrkräfte dar, welche gleicherweise für andere Themenstellungen adaptiert und transformiert werden kann.

Abstract

This master's thesis addresses the topic of "eating disorders and body image" in educational materials for secondary school levels 1 and 2. On the basis of scientific and didactic literature available educational materials in relation to the topic are examined and evaluated using a qualitative content analysis.

The theoretical part of this thesis focuses on definitions, types of eating disorders, causes and risk factors for the development of eating disorders, their prevalence and consequences. The significance of this subject for pupils at secondary school level is explained on the background of didactic and subject-specific considerations as well as the integration of the topic into the school curriculum. Furthermore, health promotion in the school context is explained and relation is made to the multidimensionality of the learning field of nutrition as defined by Buchner (2011).

A qualitative content analysis according to Mayring's quality criteria (2023) using MAXQDA software is implemented in the empirical part of the thesis. In the process, pre-selected and free accessible educational materials relating to the topic of "eating disorders and body images" are examined. For the data analysis, a codification guideline was created and based on this a code system was developed in MAXQDA. For the presentation of the results, a combination of qualitative and quantitative research methods was used. The main objective of this Master's thesis is to examine which educational materials are available on this theme and how they are prepared according to content, didactics and methodology. Following the didactic principles of Angele et al. (2021), the educational materials are analyzed and evaluated. Over the course of the qualitative content analysis of the learning materials, a brief profile summarizing the most important key data was created for the used documents, giving teachers an overview of the learning materials. Additionally, a collection of operators was generated with the focus on competence orientation, which is an additional benefit for teachers when selecting and creating teaching materials. In summary, the qualitative analysis of the educational materials on this key topic represents a systematic search guide for teachers, grounded in didactic principles and scientific quality criteria, which can be equally adapted to other topics.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	1
1.1	Zielsetzung der Arbeit und Forschungsfragen	4
1.2	Aufbau der Arbeit und Forschungsmethodik	6
2	Theoretischer Rahmen	8
2.1	Definitionen von Essstörungen und Körperbild	8
2.1.1	Essstörungen	8
2.1.2	Körperbild	10
2.1.3	Positives, negatives und neutrales Körperbild	11
2.2	Arten von Essstörungen	12
2.2.1	Anorexia nervosa (Magersucht)	14
2.2.2	Subtypen der Anorexia nervosa	15
2.2.3	Bulimia nervosa (Ess-Brech-Sucht)	16
2.2.4	Kompensatorische Maßnahmen bei AN und BN	17
2.2.5	Binge-Eating-Störung (Ess-Sucht)	17
2.3	Ursachen und Risikofaktoren für Essstörungen bei Schüler*innen	19
2.3.1	Pubertät – Eine Phase der Veränderungen	20
2.3.2	Unzufriedenheit mit dem eigenen Körper	21
2.3.3	Komplexität der Ursachen von Essstörungen	22
2.3.3.1	Individuelle Faktoren	22
2.3.3.2	Soziokulturelle und gesellschaftliche Faktoren	23
2.3.3.3	Soziales Umfeld	25
2.4	Prävalenz von Essstörungen	26
2.4.1	Prävalenz von Körperunzufriedenheit	26
2.4.2	Prävalenz von psychischen Erkrankungen	27
2.4.3	Prävalenz von Essstörungen	27
2.5	Folgen von verzerrter Selbstwahrnehmung und Essstörungen	29
2.5.1	Folgen von Anorexia nervosa	29
2.5.2	Folgen von Bulimia nervosa	30
2.5.3	Folgen von Binge-Eating-Störung	31
2.5.4	Folgen von Medikamentenmissbrauch	31
2.6	Rolle der Medien	32
2.6.1	Rolle der Influencer*innen	33

2.6.2	Selbstinszenierung und Selbstoptimierung	34
2.7	Strategien der Prävention von Essstörungen im Kontext Schule	35
2.7.1	Förderung positiver Körperbilder	36
2.7.2	Strategien zur Stressbewältigung und zur Gesundheitsförderung	37
2.7.3	Kritischer Umgang mit Medien	38
3	Fachdidaktische und fachspezifische Überlegungen	39
3.1	Bedeutung des Themas für Lernende der Sekundarstufe	39
3.2	Verortung der Thematik in die Fachlehrpläne	41
3.2.1	Kompetenzbereiche des österreichischen Referenzrahmens der Ernährungs- und Verbraucherbildung	41
3.2.2	Lehrplan der Mittelschule	42
3.2.3	Lehrplan der allgemeinbildenden höheren Schulen	43
3.2.4	Europäisches Kerncurriculum	44
3.3	Kritisches Denken fördern als Zielkompetenz	44
3.4	Gesundheitsförderung als präventive Maßnahme	46
3.5	Bezug auf die Mehrdimensionalität des Lernfeldes Ernährung (Buchner, 2011)	48
3.5.1	Dimension Mensch und Nahrung	48
3.5.2	Dimension Umfeld	49
4	Forschungsmethodische Vorgehensweise	49
4.1	Recherche und Auswahl von Unterrichtsmaterialien	49
4.2	Erste Ergebnisse der Recherche nach Unterrichtsmaterialien	50
4.3	Fachdidaktische Prinzipien nach Angele et al. (2021)	56
4.3.1	Wissenschaftsorientierung	56
4.3.2	Subjektorientierung	57
4.3.3	Kompetenzorientierung	59
4.3.4	Handlungsorientierung	60
4.4	Qualitative Inhaltsanalyse	62
4.4.1	Gütekriterien qualitativer Forschung nach Mayring (2023)	64
4.4.2	Qualitative Datenanalyse mit MAXQDA nach Rädiker und Kuckartz (2019)	66
4.5	Entwicklung des Kodierleitfadens	67
5	Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse der ausgewählten Unterrichtsmaterialien	69

5.1	Datenauswertung mit Hilfe von MAXQDA	69
5.1.1	Überblick über das generierte Codesystems	70
5.1.2	Überblick über die Ergebnisse	72
5.1.2.1	Überblick über die Codierungen	72
5.1.2.2	Übersicht der verwendeten Dokumente	73
5.1.2.3	Codewolke	75
5.1.2.4	Code-Trends	77
5.1.2.5	Übersicht der Inhalte	78
5.1.2.6	Häufigkeit der Inhalte in den Unterrichtsmaterialien	79
5.1.2.7	Häufigkeit der Inhalte nach Dokument	80
5.1.3	Detaillierte Darstellung der Ergebnisse	86
5.1.3.1	Subjektorientierung	86
5.1.3.2	Wissenschaftsorientierung	88
5.1.3.3	Kompetenzorientierung	90
5.1.3.4	Handlungsorientierung	92
6	<i>Diskussion der Ergebnisse und Ausblick</i>	94
6.1	Beantwortung der Forschungsfragen	94
6.2	Konsequenzen aus den Ergebnissen	101
7	<i>Kritische Methodendiskussion</i>	103
8	<i>Fazit</i>	104
9	<i>Literaturverzeichnis</i>	107
10	<i>Anhang</i>	121
10.1	Kodierleitfaden Erstversion (eigene Darstellung)	121
10.2	Kodierleitfaden aktualisierte Version (eigene Darstellung)	124

Abkürzungsverzeichnis

APA: American Psychiatric Association

AN: Anorexia nervosa

BELLA: Befragung zum seelischen Wohlbefinden und Verhalten (Studie)

BES/BED: Binge-Eating-Störung / Binge-Eating-Disorder

BMBWF: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung

BMI: Body-Mass-Index

DSM-5: Diagnostic and Statistical Manual of Disorders

BMSGPK: Bundesministerium für Soziales, Gesundheit, Pflege und Konsumentenschutz

BN: Bulimia nervosa

BZgA: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung

EVB: Ernährungs- und Verbraucher*innenbildung

HBSC: Health Behaviour in School-aged Children

ICD: International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems

JIM: Jugend, Information, Medien (Studie)

MHAT: Mental Health in Austrian Teenager (Studie)

MPFS: Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest

TNE: Thematisches Netzwerk Ernährung

WHO: World Health Organization

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Anzahl der Codierungen in MAXQDA (Screenshot aus der Software MAXQDA)	73
Abbildung 2: Screenshot aus MAXQDA - verwendete Dokumente für die Analyse (eigene Darstellung in MAXQDA)	75
Abbildung 3: Codewolke aller Codes (eigene Darstellung, erstellt in MAXQDA)	76
Abbildung 4: Code-Trends der fachdidaktischen Prinzipien nach Angele et al. (2021) (eigene Darstellung aus MAXQDA)	78
Abbildung 5: Übersicht der Inhalte (eigene Darstellung in MAXQDA)	79
Abbildung 6: Häufigkeit in Prozent unter Verwendung des Codes "Inhalt" inklusiver Subcodes (eigene Darstellung aus MAXQDA)	80
Abbildung 7: Häufigkeit des Codes "Schönheitsideale/Körperbilder" in den Dokumenten (eigene Darstellung aus MAXQDA)	81
Abbildung 8: Häufigkeit des Codes "Essverhalten /Essgewohnheiten" in den Dokumenten (eigene Darstellung aus MAXQDA)	83
Abbildung 9: Häufigkeit des Codes "Körperzufriedenheit/Körperunzufriedenheit" in den Dokumenten (eigene Darstellung aus MAXQDA)	85
Abbildung 10: Häufigkeit in Prozent des Codes "Subjektorientierung" in den analysierten Unterrichtsmaterialien (eigene Darstellung aus MAXQDA)	88
Abbildung 11: Häufigkeit in Prozent des Subcodes "Lebensweltbezug" in den analysierten Unterrichtsmaterialien (eigene Darstellung aus MAXQDA)	88
Abbildung 12: Häufigkeit in Prozent des Codes "Wissenschaftsorientierung" in den analysierten Unterrichtsmaterialien (eigene Darstellung aus MAXQDA)	89
Abbildung 13: Häufigkeit des Subcodes "Hintergrundinformationen" in den Dokumenten (eigene Darstellung aus MAXQDA)	90
Abbildung 14: Häufigkeit in Prozent der Subcodes des Codes "Kompetenzorientierung" in den analysierten Unterrichtsmaterialien (eigene Darstellung aus MAXQDA)	91
Abbildung 15: Häufigkeit in Prozent und absoluten Zahlen zu den Subcodes von "Kompetenzorientierung" (eigene Darstellung aus MAXQDA)	91
Abbildung 16: Code-Trends zum Subcode "Reflexion" dargestellt nach Dokumenten (eigene Darstellung aus MAXQDA)	92
Abbildung 17: Häufigkeit des Codes "Handlungsorientierung" in Prozent in den untersuchten Dokumenten (eigene Darstellung aus MAXQDA)	93
Abbildung 18: Häufigkeit der Subcodes zum Hauptcode "Handlungsorientierung" (eigene Darstellung aus MAXQDA)	93

Tabellenverzeichnis

<i>Tabelle 1: Ergebnisse der Recherche nach Unterrichtsmaterialien</i>	51
<i>Tabelle 2: Codesystem MAXQDA</i>	70
<i>Tabelle 3: ausgewählte Segmente der Codierungen zur Kategorie Inhalt mit dem Subcode „Schönheitsideale/Körperbilder“</i>	81
<i>Tabelle 4: ausgewählte Segmente der Codierungen zur Kategorie Inhalt mit dem Subcode "Essverhalten/Essgewohnheiten"</i>	83
<i>Tabelle 5: ausgewählte Segmente der Codierungen zur Kategorie Inhalt des Subcodes "Körperzufriedenheit/Körperunzufriedenheit"</i>	85

1 Einleitung

Body-Neutrality oder auch Body-Positivity sind Bewegungen, die intendieren gegen den Körperhass gegenüber Frauen und gegen Body-Shaming im Allgemeinen vorzugehen und zeigen wollen, dass Körper divers und individuell sind. Es handelt sich in diesem Fall nicht nur um eine Idee, sondern um eine Haltung dem Körper, dem Wohlbefinden und der Gesundheit gegenüber, die schon längst auch in der Werbebranche angekommen ist, indem flächendeckend Diversität als positiv und erstrebenswert propagiert wird. Beinahe könnte man denken, dass die Thematisierung von Body-Neutrality ein Weg aus der auf Körper fixierten Gesellschaft ist. Dem ist jedoch nicht so. Expert*innen zufolge ist eine steigende Prävalenz von Essstörungen, wie Bulimie, Anorexie und Binge-Eating-Störung, vorrangig bei Mädchen und Frauen aber auch bei Burschen und Männern erkennbar (Hausbichler, 2024b). Es gibt beispielsweise in Österreich bereits für 8- oder 9-jährige Mädchen Therapieanfragen in Verbindung mit der Thematik, sodass darauf zu schließen ist, dass Patient*innen immer jünger werden, was die dringende Notwendigkeit für präventive Maßnahmen unterstreicht (Hausbichler, 2024a).

Essstörungen zählen zu den psychischen Krankheiten, denen häufig eine gestörte Körperwahrnehmung und ein gestörtes Selbstbild zugrunde liegen. Damit einhergehend nimmt das Essen für Betroffene einen zentralen Stellenwert ein (Bzga, 2021) und das Verhalten korrespondiert mit einem suchtmäßigem Verhalten (Kühl-Frese & Deloch, 2018). Die aufgenommene Nahrungsmenge und das daraus resultierende Körpergewicht gelten als krankhaft (Habermas, 2015). Es gibt verschiedene Arten von Essstörungen, wie Anorexia nervosa (Magersucht), Bulimia nervosa (Ess-Brech-Sucht) und Binge-Eating-Störung, aber auch Mischformen können auftreten (Rabeder-Fink et al., 2016).

Zu Essstörungen liegen in Österreich und Deutschland keine epidemiologischen Daten vor, weshalb Rückschlüsse auf repräsentative Daten in europäischen Ländern gezogen werden. Dem ist hinzuzufügen, dass bezugnehmend auf die Prävalenz von Essstörungen nach Geschlecht, Alter und Herkunftsland differenziert werden muss. Darüber hinaus treten Essstörungen vorrangig in Industriegesellschaften der westlichen Oberschicht auf, welche sich am westlichen Schönheitsideal orientieren. Obwohl ein Konnex zwischen der Konfrontation mit dem westlichen Schönheitsidealen und einem gestörtem Körperbild und Essverhalten besteht, bedeutet das nicht per se, dass dies als einzige Ursache für die Entwicklung von

Esstörungen gilt. Bei Essstörungen handelt es sich um ein äußerst komplexes Krankheitsbild, wobei psychische Aspekte eine zentrale Rolle einnehmen (Essstörungen – Update 2020, 2020). Wesentliche Faktoren, welche die Entwicklung von Essstörungen begünstigen, sind die Unzufriedenheit mit dem eigenen Körper (Brunner & Resch, 2015), traumatische Ereignisse und Umbruchsituationen (Rabeder-Fink et al., 2016; Kühl-Frese & Deloch, 2018), das soziale Umfeld und individuelle, soziokulturelle und gesellschaftliche Aspekte (Wunderer & Schnebel, 2008; Rabeder-Fink et al., 2016). Während all diese Faktoren als potentielle Risikoträger gelten, steigt das Risiko für die Entwicklung einer Essstörung dann erheblich an, wenn mehrere Risikofaktoren kollektiv zusammenwirken (Kühl-Frese & Deloch, 2018). Aufgrund der Tatsache, dass Essstörungen internalisierende Störungen sind und nicht unmittelbar erkennbar sind, wird die Erkrankung bei dem Großteil der Betroffenen nicht diagnostiziert (Chromy, 2023). Aus der HBSC-Studie aus dem Schuljahr 2021/22 (BMSGPK, 2023b) geht hervor, dass ein erheblicher Teil der Kinder und Jugendlichen in Österreich im Alter von 11 bis 17 Jahren trotz Normalgewicht mit dem eigenen Körper unzufrieden ist. Genauer gesagt, empfinden sich laut der Studie 40 % der Mädchen und 30 % der Burschen als zu dick und 15 % der Mädchen und 24 % der Burschen als zu dünn.

Diese Körperunzufriedenheit hat negative Konsequenzen auf die psychische und physische Gesundheit von Kindern und Jugendlichen (Schuch, 2021) und gilt als einer der zentralen Risikofaktoren für die Entwicklung einer Essstörung (Shagar et al., 2017). Wie bereits erläutert, wird innerhalb der Statistiken zur Selbsteinschätzung und -wahrnehmung von einer hohen Dunkelziffer ausgegangen, auch deshalb, weil Betroffene die Krankheit leugnen (Booch, 2017). Das Thema „Essstörungen und Körperbilder“ ist für Schüler*innen der Sekundarstufe 1 und 2 von großer Relevanz, denn viele der Essstörungen beginnen in der Phase der Pubertät (Kühl-Frese & Deloch, 2018). Genau an dieser Stelle ist es notwendig mittels präventiven Maßnahmen der Entwicklung von Essstörungen entgegenzusteuern (Kühl-Frese & Deloch, 2018), indem im Lebensbereich Schule Aufklärung über die körperlichen Veränderungen in der Pubertät stattfindet, ein positiver Zugang zum eigenen Körper geschaffen wird (Schuch, 2019), ein kritischer Umgang mit Medien gelernt wird und die persönlichen Ressourcen der Lernenden gestärkt sowie die Lebenskompetenzen gefördert werden (Rabeder-Fink et al., 2016; Schuch, 2021). Im Rahmen der Gesundheitsförderung nehmen Lehrpersonen einen großen Stellenwert ein und stärken Schüler*innen in ihrer Gesundheitskompetenz (Verwaltungsvorschrift, 2014).

Zu diesem Themenkomplex treffen im Themenfeld Ernährung (TNE, 2018) die Dimensionen Mensch, Nahrung, Mitwelt und Umfeld aufeinander und bedingen sich gegenseitig. Im fachdidaktischen Bereich wird die fundamentale Ebene der Ernährungsbildung anvisiert, indem Einflüsse auf die Ernährungsgewohnheiten reflektiert werden und Eigenverantwortung für den persönlichen Lebensstil übernommen wird. Gleichermassen wird das Thema zusätzlich im Fachkontext der Verbraucher*innenbildung aufgegriffen. Grundsätzlich sollen Schüler*innen lernen ihr Konsumverhalten zu reflektieren und zu interpretieren. In diesem Kontext sollen Lernende Auswirkungen von Werbung und Tenderscheinung auf das eigene Konsumverhalten und ihre Konsumententscheidungen erkennen und erklären können sowie ihre Bedürfnisse korrekt einschätzen und identifizieren können. Ziel der Ernährungs- und Verbraucher*innenbildung ist vor allem auch eine kritische Auseinandersetzung mit Werbung und dem eigenen Konsumverhalten und Konsumhandeln sowie das eigenständige und selbstverantwortliche Handeln im Ernährungs- und Konsumkontext zu erlernen (TNE, 2018). Die Kompetenz „kritisches Denken“ soll es ermöglichen, reflektierte Entscheidungen zu treffen (Williams, 2017), und ist eine der fünf Lebenskompetenzen (WHO, 1999) sowie ein wesentlicher Aspekt von Consumer Citizenship (TNE, 2018). Kritisches Denken ist erforderlich für das Handling mit alltäglichen Herausforderungen und für zwischenmenschliche Beziehungen (Hallmann, 2020).

Diesbezüglich kann auf der Ebene von Consumer Citizenship angeknüpft werden. Consumer Citizenship ist Teil der demokratischen Bildung und befasst sich mit „der aktiven Teilnahme an der Gesellschaft durch Wahrnehmung der Rechte und Verantwortlichkeiten von Verbraucher*innen“ (TNE, 2018, S. 26). Im Lehrplan der Mittelschule (BMBWF, 2023a) für das Unterrichtsfach „Ernährung und Haushalt“ kann der Themenkomplex in die Entwicklung der Eigenverantwortlichkeit, Selbstwahrnehmung und der Reflexionsfähigkeit der Lernenden zur Gesundheit und Nachhaltigkeit verortet werden, wobei mittels ernährungsbiografischen Lernen das eigene Essverhalten reflektiert werden soll.

Als fächerübergreifendes Ziel wird sowohl im Lehrplan der Mittelschule sowie auch im Lehrplan der allgemeinbildenden höheren Schule (BMBWF, 2023b) die Gesundheitsförderung angestrebt. Des Weiteren wird im Lehrplan der allgemeinbildenden höheren Schulen für das Unterrichtsfach „Haushaltsökonomie und Ernährung“ Fokus auf die Reflexion von Lebensgewohnheiten und auf ein Nachhaltigkeitsbewusstsein gelegt. In diesem Zusammenhang werden Lernende dazu befähigt über ihre Ernährungs- und

Konsumgewohnheiten zu reflektieren und ihre Selbstkompetenz zu stärken. Zusätzlich dazu erfolgt Bezugnahme auf die Medienkompetenz, die als Schlüsselqualifikation für den kritischen Umgang mit Medieninhalten gilt (BMBWF, 2023b).

1.1 Zielsetzung der Arbeit und Forschungsfragen

Im Schulalltag besteht für die Lehrpersonen häufig nicht das Problem eines Mangels an Materialien, sondern vielmehr die Herausforderung, den Startpunkt für die Suche und die Auswahl geeigneter Ressourcen zu finden. Diese Schwierigkeit wird durch die starken zeitlichen Belastungen von Lehrpersonen zusätzlich erschwert. Es ist eine komplexe Aufgabe, geeignete Unterrichtsmaterialien im Unterrichtsalltag schnell und effizient zu finden, zumal diese ebenfalls nach konkreten fachlichen und fachdidaktischen Kriterien für die eigene Lerngruppe auszuwählen sind. Zusätzlich kann die Recherche möglicherweise zeitaufwändig sein und ist nicht immer zielführend. Bei einer ersten Recherche konnte festgestellt werden, dass diese Schwierigkeiten bestehen im Hinblick auf das Thema „Essstörungen und Körperbilder“, was die Notwendigkeit der vorliegenden Arbeit verdeutlicht. Um die beschriebenen Herausforderungen bestmöglich zu überwinden, ist es erforderlich, systematisch vorzugehen und das Hauptaugenmerk darauf zu richten, welche Unterrichtsmaterialien verfügbar sind und welche davon aus fachdidaktischer Perspektive für den Einsatz im Unterricht geeignet sind. Dieser Umstand ist von höchster Relevanz für die tägliche Arbeit von Fachkolleg*innen und hat unmittelbare Auswirkungen auf die Unterrichtsplanung und im weiteren Verlauf auf die Gestaltung des Unterrichts. Die Qualität des Unterrichts wird maßgeblich von den verwendeten Unterrichtsmaterialien und der Planung beeinflusst. Helmke (2015) erläutert diesbezüglich, dass die Auswahl passender Lehrmittel entscheidend dazu beiträgt, dass der Unterricht effektiv und ansprechend gestaltet wird und den Lernzielen gerecht wird.

Im Einführungsabschnitt der vorliegenden Masterarbeit wird ein fachwissenschaftlicher Überblick zum Thema „Essstörungen und Körperbilder“ präsentiert, in Zuge dessen nicht nur auf die verschiedenen Arten von Essstörungen sowie auf die Wahrnehmung des eigenen Körpers Bezug genommen wird, sondern auch die komplexen, dynamischen und miteinander verknüpften Prozesse hinsichtlich der Risikofaktoren für die Erkrankung ausführlich aufbereitet

werden. Im Zusammenhang mit der Körperzufriedenheit bei Kindern und Jugendlichen wird ausführlich aber kompakt erklärt, inwiefern die Rolle der Medien und die prägende Phase der Pubertät Körperunzufriedenheit und Essstörungen begünstigen. Der Bezug zum schulischen Kontext wird anhand der Verortung des Themas in die Fachlehrpläne, die präventiven Maßnahmen auf der Schulebene, welche die Gesundheitsförderung und die Kompetenz des kritischen Denkens inkludieren, und der Relevanz der Themeninhalte für Schüler*innen hergestellt.

Im empirischen Teil dieser Arbeit erfolgt zunächst eine umfassende Recherche vorhandener Unterrichtsmaterialien, gefolgt von einer sorgfältigen Auswahl und einer anschließenden kriteriengeleiteten Analyse der ausgewählten Materialien mittels MAXQDA. Im Wesentlichen wird hierbei ein dreistufiger Prozess verfolgt. Das Hauptziel der vorliegenden Arbeit ist es zu untersuchen, ob die ausgewählten Unterrichtsmaterialien Aufgabenstellungen enthalten, die kritisches Denken erfordern beziehungsweise dieses fördern. Die Kompetenz des kritischen Denkens ist ein Bestandteil der von der WHO (1999) definierten Lebenskompetenzen, welche relevant für das alltägliche Leben und für den Umgang mit Herausforderungen sind (Hallmann, 2020). Kritisches Denken ist außerdem im Rahmen der Ernährungs- und Verbraucher*innenbildung in dem Ziel der Urteilsfähigkeit verankert (Wagner-Kerschbaumer & Angele, 2023). Die Förderung der Urteilskraft stellt einen grundlegenden Aspekt für das Treffen von Entscheidungen und somit eine besondere Relevanz für Schüler*innen dar (Angele et al., 2021).

Die Analyse der ausgewählten Unterrichtsmaterialien beinhaltet die kritische Analyse und Reflexion darüber, wie Körper in verschiedenen Kontexten dargestellt werden, wie Essstörungen thematisiert werden und die Bewusstwerdung darüber, dass die Unzufriedenheit mit dem eigenen Körper eine Essstörung als Konsequenz haben kann. Es sollen Fragen aufgeworfen werden, die dazu anregen, Schönheitsideale zu hinterfragen, insbesondere in Bezug auf ihre Darstellung in sozialen Medien und deren Manipulation durch Bildbearbeitungstechniken sowie der rasante Aufschwung der Künstlichen Intelligenz, mit welcher die Generierung von realitätsfernen Bildern und Schönheitsidealen noch einfacher und attraktiver wird, was die Relevanz der vorliegenden Arbeit verschärft. Ein zentraler Aspekt dabei ist zu untersuchen, inwieweit diese Themen in den ausgewählten Unterrichtsmaterialien behandelt werden, insbesondere deshalb weil einige Materialien älter sind oder sich auf

andere Schwerpunkte konzentrieren oder nur einen begrenzten Ausschnitt dieser Thematik abdecken.

Diese Arbeit widmet sich damit der Bearbeitung und Beantwortung der nachfolgenden Forschungsfragen:

- Wie beeinflussen kulturelle, soziale und medienvermittelte Körperideale das Verständnis von Körperbildern und Essstörungen bei Kindern und Jugendlichen?
 - Welche Essstörungen liegen häufig bei dieser Zielgruppe vor und welche Faktoren spielen dabei eine Rolle?
 - Wie zufrieden/unzufrieden sind die Schüler*innen mit ihrem Körperbild?
- Wie werden Essstörungen und Körperbilder in den vorhandenen Unterrichtsmaterialien für die Sekundarstufe dargestellt und thematisiert?
 - Welche spezifischen pädagogischen und fachbezogenen Ziele sind in den bestehenden Materialien zu diesem Thema erkennbar?
 - Wie gestaltet sich der Umfang der verfügbaren Unterrichtsmaterialien bezüglich des Themas "Körperbilder und Essstörungen"?
 - Welche Inhaltsaspekte bezüglich dieses Themas werden in den vorhandenen Materialien nicht vermittelt oder sind unzureichend behandelt? Welche Bereiche sollten weiterentwickelt werden?
 - Enthalten die ausgewählten Unterrichtsmaterialien Aufgabenstellungen, die kritisches Denken erfordern beziehungsweise dieses fördern können?
 - Inwiefern erfolgt eine ausgewogene Darstellung der Geschlechter in den Materialien? Werden männliche Schüler angemessen berücksichtigt, und welches Geschlecht wird vorrangig angesprochen?

1.2 Aufbau der Arbeit und Forschungsmethodik

Insgesamt gliedert sich die Masterarbeit in einen theoretischen und einem empirischen Teil. Eingangs erfolgt die Darlegung des theoretischen Teils, in dessen Rahmen eine systematische Literaturrecherche und -analyse durchgeführt wird. Zu Beginn des theoretischen Teils werden Definitionen zum Thema Essstörungen und Körperbild erläutert. Im Anschluss erfolgt eine nähere Betrachtung der verschiedenen Formen von Essstörungen. Überdies werden Ursachen

und Risikofaktoren, die eine Essstörungen begünstigen, im Einzelnen geschildert, wobei spezifisch auf die Körperunzufriedenheit und die Pubertät Bezug genommen wird. Indessen werden zudem individuelle Faktoren, soziokulturelle sowie gesellschaftliche Faktoren und der Einfluss des soziale Umfelds klassifiziert, welche als Ebenen für die Entwicklung von Essstörungen zu berücksichtigen sind. Im weiteren Fortgang der theoretischen Ausverhandlung erfolgt die Darlegung der Prävalenz von Körperunzufriedenheit bei Kindern und Jugendlichen, psychischen Erkrankungen und im Detail von Essstörungen. Die Folgen der jeweiligen Essstörungen, mit Fokus auf die physischen, psychischen und sozialen Auswirkungen, werden in Zuge dessen eingehend ausgeführt. Zum Zwecke der perspektivischen Erweiterung werden die wissenschaftlichen Erkenntnisse zu der Rolle von Medien sowie zu den Maßnahmen der Prävention von Essstörungen auf der Schulebene näher beleuchtet. Zum Abschluss des theoretischen Teils werden fachdidaktische Überlegungen angestellt. Dabei werden folgende Aspekte thematisiert: die Bedeutung des Themas für Lernende der Sekundarstufe, die Verortung der Thematik in die Fachlehrpläne, das kritische Denken als Zielkompetenz und die Mehrdimensionalität des Lernfeldes Ernährung.

Der empirische Teil dieser Arbeit befasst sich mit einer systematischen Recherche von vorhandenen Unterrichtsmaterial, wobei hierbei der Selektionsprozess auf offizielle Websites von Institutionen und Ministerien limitiert ist, da diese den Bildungsstandards und den Lehrplananforderungen entsprechen. Anfangs erfolgt die genaue Beschreibung des Forschungsdesigns und eine Erläuterung der Vorgehensweise für die Auswahl der Unterrichtsmaterialien. Für die Analyse, Beurteilung und Bewertung der ausgewählten Unterrichtsmaterialien werden im empirischen Part die fachdidaktischen Prinzipien von Angele et al. (2021) herangezogen. Ein besonderer Fokus dieser Analyse kategorien für das Unterrichtsfach „Ernährung und Haushalt“ oder „Haushaltsökonomie und Ernährung“ liegt auf den folgenden vier zentralen Prinzipien: Wissenschaftsorientierung, Subjektorientierung, Kompetenzorientierung und Handlungsorientierung. Anschließend an den Prozess der Analyse mithilfe des erstellten Kategoriensystems werden die Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse der ausgewählten Unterrichtsmaterialien komprimiert, wobei die Datenauswertung mit dem Tool MAXQDA erfolgt. Unter Berücksichtigung der Auswertungsergebnisse erfolgt die Beantwortung sowie die Diskussion der Forschungsfragen. Zusätzlich zur Präsentation eines Überblicks über die analysierten Unterrichtsmaterialien wird

eine kritische Methodendiskussion angeführt, um abschließend ein Fazit der vorliegenden Forschungsarbeit auszuführen.

2 Theoretischer Rahmen

2.1 Definitionen von Essstörungen und Körperbild

Die Unzufriedenheit mit dem eigenen Körper, insbesondere das Gefühl, sich als zu dick wahrzunehmen, ist ein weitverbreitetes Phänomen, das oft den Ausgangspunkt für die Entwicklung von Essstörungen oder eines gestörten Essverhaltens darstellt. Von besonderer Relevanz dabei sind soziokulturelle Einflüsse, die Schönheitsideale propagieren und definieren, welche ein unrealistisches Körperbild und Körpergewicht als gesellschaftliche Norm etablieren. Diese Normen können wiederum den Wunsch auslösen, den eigenen Körper durch Diätversuche in Übereinstimmung mit diesen vermeintlichen Idealen zu bringen (Brunner & Resch, 2015).

Die gesellschaftlichen Vorstellungen von Schönheit und Körpergewicht unterliegen einem kontinuierlichen Wandel und setzen oft unerreichbare Maßstäbe, die von Individuen internalisiert werden können, was wiederum zu einem gestörten Verhältnis zum eigenen Körper führen kann. Dieses Streben nach dem vermeintlich "idealen" Körper kann zu intensiven Bemühungen der Gewichtskontrolle führen, darunter auch riskantes und gesundheitsschädliches Verhalten. Dieses Verhalten wird durch multiple Faktoren wie Medien, soziale Normen und Peer-Druck beeinflusst und kann letztendlich den Weg zu Essstörungen ebnen (Brunner & Resch, 2015; Halliwell & Harvey, 2006).

2.1.1 Essstörungen

Ein zentrales Charakteristikum bei Menschen, die von Essstörungen betroffen sind, besteht darin, dass ihre Gedanken und ihr Verhalten ständig um das Thema Essen und Gewicht kreisen. Hierbei ist der Wunsch nach Kontrolle über die Nahrungsaufnahme von großer Wichtigkeit, ebenso wie die übermäßige Bedeutung von Essen und die intensive Beschäftigung mit dem eigenen Körpergewicht sowie der Körperform (Schuch, 2021; BMSGPK, 2022a; Kühl-Frese & Deloch, 2018).

Im Handbuch Essstörungen und Adipositas erörtert Habermas (2015, S. 4) folgendes: „Essstörungen und Adipositas bezeichnen Phänomene, bei denen die Menge der aufgenommenen Nahrung bzw. das resultierende Körpergewicht als krankhaft gelten. Wie bei anderen psychischen Störungen werden diese Phänomene in ihrem Wesen durch ein Zusammenwirken sozialer, psychischer und biologischer Bedingungen verursacht“.

Aus dieser Definition nach Habermas (2015) lässt sich ableiten, dass sich nicht einzig durch offensichtliche und erkennbare Merkmale, wie das Essverhalten oder das Körpergewicht, auf eine Essstörung schließen lässt, da ein großer Teil des Krankheitsbildes im Verborgenen und auf psychischer Ebene stattfindet.

Die Konsequenzen von Essstörungen sind vielschichtig und betreffen nicht nur die physische, sondern auch die psychische Gesundheit sowie die soziale Komponente. Ein zentrales Merkmal von Betroffenen einer Essstörung ist die gestörte Wahrnehmung des eigenen Körpers und des Selbstbildes. Essstörungen können in verschiedenen Formen auftreten und sind oftmals mit anderen psychischen Erkrankungen wie Angststörungen, Depressionen, Zwangsstörungen oder Persönlichkeitsstörungen verbunden (BZgA, 2021; Schuch, 2021). Charakteristisch für das Krankheitsbild von Essstörungen ist zudem suchtägliches Verhalten. Kühl-Frese und Deloch (2018) definieren Essstörungen als psychosomatische Erkrankungen, wobei ein psychischer Konflikt auf körperlicher Ebene ausgetragen wird.

Die zugrunde liegenden Faktoren für Essstörungen beinhalten häufig ein niedriges Selbstwertgefühl und psychische Probleme. Außerdem wird das gestörte Essverhalten weitgehend verheimlicht und kann zu sozialer Isolation führen. Insbesondere deshalb, weil das Thema Essen den primären Lebensmittelpunkt einnimmt und andere Lebensbereiche in den Hintergrund gedrängt werden (Schuch, 2021; BMSGPK, 2022a; Kühl-Frese & Deloch, 2018).

Es ist wichtig, an dieser Stelle anzuführen, dass Jugendliche – primär Mädchen und junge Frauen – mit dem Beginn der Pubertät, in der viele biologische, soziale und psychische Veränderungen stattfinden, besonders anfällig für Essstörungen sind (BZgA, 2021; Schuch, 2019; Schuch, 2021). Doch auch im Erwachsenenalter können einschneidende Erlebnisse und Veränderungen im Lebensalltag zu Essstörungen führen. Essstörungen erfüllen für Betroffene oft die Funktion eines Bewältigungsmechanismus, da diese eine gewisse Kontrolle über Konflikte und Probleme bieten. Mangelnde alternative Bewältigungsstrategien und fehlende

Ressourcen können dazu führen, dass eine Essstörung als eine Art Anker fungiert, an dem sich Betroffene festhalten können (Schuch, 2021).

2.1.2 Körperbild

Wie bereits im vorherigen Kapitel erwähnt, nimmt das Selbstwertgefühl einen zentralen Stellenwert im Hinblick auf die Entwicklung von Essstörungen ein. Von mindestens genauso fundamentaler Bedeutung ist das Selbstwertgefühl für die mentale Gesundheit von Menschen und das eigene Körperbild. Unter dem Körperbild wird das innere Bild verstanden, das sich Menschen von ihrem Körper machen und das ihre eigene Körperwahrnehmung konstruiert (Schuch, 2019). Ähnlich definiert auch Schilder (1950, S. 11) den Begriff Körperbild: „The image of the human body means the picture of our own body which we form in our mind, that is to say the way in which the body appears to ourselves“. Neben dem Aspekt der eigenen Körperwahrnehmung, erläutert Schilder (1950), dass sich das Körperbild ebenfalls in Einstellungen sowie Interaktionen mit anderen Personen fortlaufend entwickelt, weshalb der äußere Einfluss gleichermaßen bedeutsam ist.

Auch Grogan (2017) betrachtet das Körperbild als ein elastisches und subjektiv erlebtes Konzept, das sich kontinuierlich durch neue Informationen sowie durch soziale Erfahrungen verändern kann und abhängig vom kulturellen und temporalen Kontext ist. Häfelinger und Schuba (2013) erläutern, dass der Begriff Körperbild aus der individuellen, sehenden, gefühlsmäßigen und gedanklichen Vorstellung des Körpers resultiert, welche das Bewusstsein der eigenen Körperlichkeit alle körperbezogenen Empfindungen umfasst und den Erlebenszustand beschreibt. Perzeptive Prozesse, pathologische Aspekte, Emotion und Kognition sind zentrale Aspekte, die im Forschungskontext zur Thematik Körperbilder Berücksichtigung finden (Schulte-Abel et al., 2013). Rytz und Wiesmann (2013) fügen zu den Komponenten der Wahrnehmungen, Gefühle und Verhaltensweisen hinzu, dass die Erinnerungen und Erfahrungen mit dem eigenen Körper einen wesentlichen Einfluss auf das Körperbild haben. Überdies ist das Körperbild, welches mit dem Zeitpunkt der Geburt aufgrund multipler Einflussfaktoren ständigen Veränderungen unterliegt, ein integraler Bestandteil der Identität eines Menschen .

Neben der angeführten Definitionen werden in wissenschaftlichen Diskussionen ebenfalls verwandte Begriffe wie Körperzufriedenheit oder Körperunzufriedenheit sowie Körperideale

herangezogen, wobei bei der Begrifflichkeit Körperzufriedenheit beziehungsweise Körperunzufriedenheit subjektive Wahrnehmungen, Bewertungen und Emotionen im Zentrum stehen. Bei dem Terminus Körperideal hingegen wird von der gesellschaftlichen Komponente vorgegeben, wie dieses Körperideal auszusehen hat (Grogan, 2017). Dementsprechend ist es erforderlich zwischen folgenden Dimensionen zu differenzieren, da jede der jeweiligen Dimensionen unterschiedliche Perspektiven und Wahrnehmungen implizieren: subjektiv, objektiv und gesellschaftlich (Schulte-Abel et al., 2013). Insgesamt betrachtet, setzt sich das Körperbild aus vier Ebenen zusammen: Wahrnehmung, Gefühle, Gedanken und Überzeugungen sowie Handlungen (Schuch, 2019).

2.1.3 Positives, negatives und neutrales Körperbild

Schulte-Abel et al. (2013) unterscheiden in puncto Körperbild zwischen positivem, neutralem und negativem Körperbild.

Ein positives beziehungsweise ein gesundes Körperbild korreliert mit einem besseren Selbstwertgefühl, während ein negatives Körperbild mit einem geringeren Selbstwertgefühl einhergeht. Eine Person mit einem positiven Körperbild fühlt sich wohl im eigenen Körper, empfindet demgegenüber Zufriedenheit und sorgt sich um die Körperbedürfnisse (Schulte-Abel et al., 2013). Darüber hinaus nehmen weitere Elemente eine wichtige Funktion für ein positives Körperbild ein: eine positive Meinung über den eigenen Körper, unabhängig vom tatsächlichen Aussehen; die Akzeptanz des Körpers unabhängig vom Gewicht und der Form; Respekt gegenüber dem Körper, indem auf eine gesunde Verhaltensweise geachtet wird; die Ablehnung von Körperbildern, die von den Medien konstruiert werden. Ein positives Körperbild ist jedoch noch lange kein Garant für eine vollständige und vollkommene Zufriedenheit mit dem eigenen Körper. Genauso wenig schützt es vor externen Bedrohungen dem eigenen Körperbild gegenüber (Grogan, 2017). Regelmäßige körperliche Aktivität, gute soziale Beziehungen und die Bestätigung, Anerkennung und Akzeptanz innerhalb des sozialen Beziehungsnetzwerkes, wie beispielsweise in den Peergroups und der Familie, sind als wichtige Faktoren zu nennen, die ein positives Körperbild fördern (Schulte-Abel et al., 2013).

Die Unzufriedenheit mit dem eigenen Körper und eine verzerrte Körperwahrnehmung führen häufig zu einem Negativkreislauf, wobei häufig auf gesundheitsschädliche Verhaltensweisen wie gestörtes Essverhalten, exzessive oder verminderte sportliche Betätigung und

Suchtverhalten zurückgegriffen wird. Beim Vorhandensein eines negativen Körperbildes können entweder einzelne Körperteile oder der ganze Körper abgelehnt werden. Außerdem steigert sich die Intensität eines negativen Körperbildes, je intensiver und je mehr bestehende Schönheitsideale internalisiert werden. Hingegen ist die Anfälligkeit für die Manipulation durch Schönheitsideale geringer, je mehr Körpergefühl und Selbstbewusstsein vorhanden ist (Schulte-Abel et al., 2013). Studien, die den Fokus auf die Aktivitäten und Funktionen des Körpers legen, anstatt auf das äußere Erscheinungsbild, haben nachgewiesen, dass eine Betonung von Gesundheit, körperlichen Fähigkeiten, Sinneswahrnehmungen und kreativen Bemühungen die Wertschätzung des eigenen Körpers fördern können und zugleich das Ausmaß der Unzufriedenheit mit dem eigenen Körper reduzieren (Grogan, 2017).

Während bei einem negativen und einem positiven Körperbild das Selbstbild ein mitbestimmendes Element darstellt, ist man bei einem neutralen Körperbild zwar nicht vollständig mit dem eigenen Körper zufrieden, dennoch leidet aber nicht das eigene positive Selbstbild darunter (Schulte-Abel et al., 2013).

2.2 Arten von Essstörungen

Die Nahrungsaufnahme ist für jeden Menschen lebensnotwendig und wird als biologische Tätigkeit angesehen, welche durch Hunger und Sättigung gesteuert wird. Die Regulation der Nahrungsaufnahme wird nicht ausschließlich durch physiologische, metabolische und sensorische Faktoren gesteuert, sondern auch psychologische Prozesse sind fundamental daran beteiligt. Beispielsweise konnte bei Menschen verstärkt die Beeinflussbarkeit der Nahrungsaufnahme durch psychologische und soziale Faktoren nachgewiesen werden (Pietrowsky, 2015).

Auf die Frage, ab welchem Zeitpunkt die Rede von einer Essstörung ist, kann keine konkrete Antwort gegeben werden, da der Übergang von einem normalen zu einem gestörten Essverhalten und folglich zu einer Essstörung fließend verlaufen kann. Bis eine Essstörung diagnostiziert und behandelt wird, vergehen meist Monate bis hin zu Jahren. Auf der einen Seite deswegen, weil Betroffene häufig ihr Verhalten verbergen oder verharmlosen und auf der anderen Seite, weil das Umfeld der betroffenen Person über kein oder nur über ein geringes Bewusstsein darüber verfügt, dass bereits ein krankhaftes Verhalten vorliegt. Nicht

zuletzt bewahren Betroffene die Hoffnung, sich selbst aus der Erkrankung befreien zu können (Rabeder-Fink et al., 2016).

Auffällige Veränderungen des Körpergewichts können Hinweis auf eine Essstörung sein. Zur Beurteilung des Körpergewichts kann der Body-Mass-Index (BMI) als Parameter herangezogen werden. Hierbei gilt es jedoch zu beachten, dass eine Person mit einem geringem BMI, das heißt mit einem BMI unter 18,5, nicht per se essgestört ist, beziehungsweise dass nicht jede Essstörung mit Untergewicht einhergeht (Schuch, 2021). Auch bei Kindern und Jugendlichen kann der BMI als Orientierungshilfe nützlich sein, in diesem Bereich werden aber im Gegensatz zu Erwachsenen Perzentilkurven als Referenzwerte zur Verfügung gestellt. Bei diesen Messwerten kann das konkrete Alter und das Geschlecht genauer berücksichtigt werden, wobei der Bereich für das Normalgewicht zwischen dem 10. und 90. Perzentil liegt (Wabitsch & Moß, 2019). Ein niedriger BMI kann zwar als ein Indiz für eine Essstörung hilfreich bei der Diagnose sein, doch neben dem Körpergewicht existieren weitere Warnzeichen und Merkmale, die zur Erkennung eines gestörten Essverhaltens beitragen. Wichtig zu beachten ist, dass sich Essstörungen niemals auf eine einzige Ursache begrenzen, sondern sich aus einem Zusammenspiel mehrerer Faktoren entwickeln (Schuch, 2021).

Die Weltgesundheitsorganisation (WHO) veröffentlichte 1992/94 als englischsprachige Originalausgabe die „International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems (ICD)“. In Österreich ist die aktuelle und adaptierte Version der Diagnoseschlüssel ICD-10 BMSGPK 2024 (BMSGPK, 2023a). Essstörungen werden im ICD-10 unter dem Kapitel V „Psychische und Verhaltensstörungen (F00-F99)“ in die Gruppe der „Verhaltensauffälligkeiten mit körperlichen Störungen und Faktoren (F50-F59)“ eingeordnet. Im ICD-10 werden spezifisch die Essstörungen Anorexia nervosa (Magersucht), Bulimia nervosa (Bulimie) sowie Essattacken bei anderen psychischen Störungen erläutert (BMSGPK, 2023a).

Die Formen von Essstörungen sind vielfältig, können als Mischformen auftreten (Rabeder-Fink et al., 2016) und reichen von Nahrungsverweigerung (Anorexia nervosa) bis hin zu Essanfällen mit Kontrollverlust (Binge-Eating-Störung) (Kühl-Frese & Deloch, 2018).

Die Thematik der Essstörungen bildet ein komplexes Geflecht, das sich in unterschiedlichen Erscheinungsformen manifestiert. Um einen tieferen Einblick in dieses vielschichtige

Krankheitsbild zu gewinnen, werden in den nachfolgenden Kapiteln die häufigsten Formen von Essstörungen ausführlich erläutert.

2.2.1 Anorexia nervosa (Magersucht)

Der aus dem Griechischen stammende Begriff „Anorexia nervosa“ bedeutet übersetzt „nervlich bedingte Appetitlosigkeit“ (Rabeder-Fink et al., 2016). Der Wunsch nach einer Gewichtsabnahme steht im Zentrum, wobei scheinbar nach unten hin keine Gewichtsgrenzen existieren (Teufel & Zipfel, 2015). Nach der ICD-10 (BMSGPK, 2023a, S. 225) wird die Anorexia nervosa (AN) wie folgt definiert:

Die Anorexia ist durch einen absichtlich selbst herbeigeführten oder aufrechterhaltenen Gewichtsverlust charakterisiert. Am häufigsten ist die Störung bei heranwachsenden Mädchen und jungen Frauen; heranwachsende Jungen und junge Männer, Kinder vor der Pubertät und Frauen bis zur Menopause können ebenfalls betroffen sein. Die Krankheit ist mit einer spezifischen Psychopathologie verbunden, wobei die Angst vor einem dicken Körper und einer schlaffen Körperform als eine tiefverwurzelte überwertige Idee besteht und die Betroffenen eine sehr niedrige Gewichtsschwelle für sich selbst festlegen. Es liegt meist Unterernährung unterschiedlichen Schweregrades vor, die sekundär zu endokrinen und metabolischen Veränderungen und zu körperlichen Funktionsstörungen führt. Zu den Symptomen gehören eingeschränkte Nahrungsauswahl, übertriebene körperliche Aktivitäten, selbstinduziertes Erbrechen und Abführen und der Gebrauch von Appetitzüglern und Diuretika.

Neben den definierten Merkmalen der Magersucht können aufgrund der strikten Kontrolle der Nahrungsaufnahme körperliche Symptome wie Kreislaufprobleme, Mangelerscheinungen sowie Konzentrations- und Schlafstörungen, depressive Verstimmungen und soziale Isolation als typische Anzeichen auftreten (Rabeder-Fink et al., 2016). Die Anorexia nervosa ist als eine besonders gefährliche psychische Krankheit einzustufen und geht mit einer hohen Sterblichkeit einher, genauer gesagt, versterben bis zu 20 % der Betroffenen an den Folgen (Schuch, 2021).

Bei Patient*innen, die unter Anorexia nervosa leiden ist besonders auffällig, dass sie den Gewichtsverlust entweder nicht wahrnehmen können oder sogar verleugnen, in manchen Extremfällen fühlen sich Betroffene trotz kachektischen Zustand noch zu dick. Diese verzerrte

Wahrnehmung des Körperbildes ist ein diagnostisches Kriterium der Magersucht (Teufel & Zipfel, 2015). Personen mit bestimmten Charakterzügen, wie zum Beispiel zwanghaftes Verhalten, Perfektionismus und Regeltreue, sind für die Entstehung von Magersucht gefährdet. Auf Grund der Tatsache, dass Schlankheit und Gewichtsreduktion in unserer Gesellschaft positiv beurteilt werden, erhalten Betroffene, besonders zu Beginn der Erkrankung, Anerkennung und Lob bezugnehmend auf ihren Abnehmerfolg und die damit assoziierte Disziplin, was zur Folge hat, dass sich das gestörte Essverhalten festigt und Betroffene erst nach langer Zeit professionelle Hilfe erhalten (Schuch, 2021).

2.2.2 Subtypen der Anorexia nervosa

Bei der Anorexia nervosa kann zwischen zwei verschiedenen Subtypen differenziert werden: Dem restriktive Typ (asketische Form) und dem Binge-Eating/Purging-Typ (bulimische Form). Bei der Unterform des restriktiven Typus erfolgen keine regelmäßigen Essanfälle, sondern es wird durch minimale Nahrungszufuhr, Nahrungseinschränkung, Diäten, Fasten und teilweise exzessiver körperlicher Bewegung eine radikale Gewichtsabnahme herbeigeführt (Teufel & Zipfel, 2015; APA, 2013). Dahingegen kommt es bei der bulimischen Form zu regelmäßigen Essanfällen und infolgedessen wird eine Gewichtsreduktion mittels kompensatorischer Maßnahmen, wie beispielsweise durch selbstinduziertes Erbrechen oder dem Missbrauch von Medikamenten, erreicht (Teufel & Zipfel, 2015). Die asketische Form kann im Verlauf der Essstörungen in die bulimische Form übergehen (Schuch, 2021), zumindest passiert dies in etwa einem Fünftel der Fälle (Herpertz-Dahlmann & Hagenah, 2015). Der restriktive Typus prävaliert deutlich im Kindes- und Jugendalter und bei einem Teil der Patient*innen erfolgt im Laufe der Adoleszenz ein Übergang in die bulimische Form (Herpertz-Dahlmann, 2015). Außerdem existiert neben der zwei Subtypen der AN die atypische Anorexia nervosa. Bei der atypischen Form zeigt sich ein typisches klinisches Bild der Anorexia nervosa, allerdings ohne dass alle Kernmerkmale vorhanden sind. Es handelt sich um eine atypische Form der Anorexia nervosa, wenn eines oder mehrere krankheitstypische Symptome nicht im Zusammenhang mit dem Krankheitsbild auftreten, oder in gleichem Maße handelt es sich um eine atypische AN, wenn alle typischen Symptome in leichter Ausprägung vorliegen (BMSGPK, 2023a).

2.2.3 Bulimia nervosa (Ess-Brech-Sucht)

Nach der ICD-10 (BMSGPK, 2023a, S. 226) lautet die Definition für die Essstörung Bulimia nervosa (BN) folgendermaßen:

Ein Syndrom, das durch wiederholte Anfälle von Heißhunger und eine übertriebene Beschäftigung mit der Kontrolle des Körpergewichts charakterisiert ist. Dies führt zu einem Verhaltensmuster von Essanfällen und Erbrechen oder Gebrauch von Abführmitteln. Viele psychische Merkmale dieser Störung ähneln denen der Anorexia nervosa, so die übertriebene Sorge um Körperform und Gewicht. Wiederholtes Erbrechen kann zu Elektrolytstörungen und körperlichen Komplikationen führen. Häufig lässt sich in der Anamnese eine frühere Episode einer Anorexia nervosa mit einem Intervall von einigen Monaten bis zu mehreren Jahren nachweisen.

Konträr zur Anorexie bleibt die Bulimie oft unerkannt, da sich bei Betroffenen das Körpergewicht weniger drastisch verändert, beziehungsweise sich Patient*innen mit Bulimia nervosa in der Regel im normalgewichtigen Bereich befinden (Teufel & Zipf, 2015). Aus Angst vor der Gewichtszunahme unterdrücken Betroffene dabei so lange ihr Hungergefühl, bis Heißhungerattacken auftreten (Schuch, 2021), welche charakteristisch für diese Essstörung sind und mit einem Kontrollverlust einhergehen. Innerhalb kürzester Zeit werden in diesem Hungerrausch meist hochkalorische und große Mengen an Nahrungsmitteln verschlungen (Teufel & Zipf, 2015; Schuch, 2021), auf die ansonsten bewusst verzichtet wird (BZgA, 2021), gefolgt von kompensatorischen Maßnahmen, die eine Gewichtszunahme verhindern soll. In der Mehrzahl der Fälle erfolgt im Anschluss der übermäßigen Nahrungsaufnahme selbstinduziertes Erbrechen (Teufel & Zipf, 2015) oder die Einnahme von Abführ- und Entwässerungsmitteln (Schuch, 2021). Bei der Bulimia nervosa wird zwischen zwei Zyklen abgewechselt – Essen und Erbrechen (Teufel & Zipf, 2015) –, weshalb die Bulimie auch als Ess-Brech-Sucht bezeichnet wird (BZgA, 2021). Diese auftretenden Essanfälle finden hinter verschlossenen Türen statt und sind für Betroffene oftmals mit Scham- und Schuldgefühlen sowie sozialer Isolation verbunden (Teufel & Zipf, 2015; BZgA, 2021). Obwohl vermehrt die Meinung besteht, dass das Erbrechen das kennzeichnende Charakteristikum für die Bulimia nervosa sei, sind es im diagnostischen Sinne primär die Heißhungerattacken mit Kontrollverlust (Herpertz-Dahlmann & Hagenah, 2015).

2.2.4 Kompensatorische Maßnahmen bei AN und BN

Personen, die unter Bulimie oder Anorexie leiden, ähneln sich in jenem Punkt der Verhaltensweisen, die sich mit den Aspekten der Verhinderung der Gewichtszunahme oder dem der Gewichtsabnahme befassen. Ein signifikanter Aspekt diesbezüglich ist die Nahrungsaufnahme. Betroffene erstellen für sich selbst oftmals Listen mit „verbotenen“ Lebensmitteln (BZgA, 2021), welche hauptsächlich hochkalorisch sind und einen hohen Zucker- und Fettanteil aufweisen. In bestimmten Phasen verzichten sie teilweise ganz auf Nahrungsaufnahme. Zurückgegriffen wird auf Alternativprodukte, die konträr dazu fett- und energiearm sind. Kommt es zu Essanfällen werden die zuvor bewusst vermiedenen Lebensmittel impulsartig und in großen Mengen verzehrt (Teufel & Zipf, 2015). Betroffene der AN und BN versuchen nach der verhältnismäßig hohen Nahrungsaufnahme die zugeführten Kalorien durch selbstinduziertes Erbrechen wieder loszuwerden, wobei nicht nur eine Gewichtszunahme, sondern auch das empfundene Völle- und Übelgefühl gezielt abgeschwächt werden soll (Teufel & Zipf, 2015; Kühl-Frese & Deloch, 2018; BZgA, 2021). In weiterer Folge werden als zusätzliche, kompensatorische Maßnahme häufig Medikamente missbraucht und in übermäßigem Dosen eingenommen, wie zum Beispiel Abführmittel, Appetitzügler, stoffwechselaktivierende Substanzen sowie Laxanzien (Teufel & Zipf, 2015; BZgA, 2021). Um eine Gewichtszunahme gar nicht erst zu ermöglichen, wird durch exzessive körperliche Betätigung intendiert, mehr Energie in Form von Kalorien zu verbrennen. Wie Teufel und Zipf (2015, S. 18) erwähnen: „Der Bewegungsdrang kann zum Bewegungszwang führen“.

Die kompensatorischen Mechanismen zur Verhinderung einer Gewichtszunahme können unter folgenden Stichworten zusammengefasst werden: Fasten und Verzicht auf bestimmte Lebensmittel, selbstinduziertes Erbrechen, Missbrauch von Medikamenten und exzessive körperliche Aktivität.

2.2.5 Binge-Eating-Störung (Ess-Sucht)

Obwohl das Symptom des anfallartigen Essens großer Mengen von Nahrung in der Geschichte seit langem bekannt ist (Habermas, 2015, S. 6), liegt im Diagnoseschlüssel ICD-10 (BMSGPK, 2023a) keine spezifische Erläuterung der Binge-Eating-Störung (BES) beziehungsweise der Binge-Eating-Disorder (BED) vor. Die Diagnosekriterien der BES werden in der 5. Revision des Diagnostic and Statistical Manual of Disorders (DSM-5) angeführt. Neben der Anorexia nervosa

und der Bulimia nervosa zählt die Binge-Eating-Störung als typische anerkannte Essstörung (APA, 2013). Mittlerweile zählt die Krankheit nach ausreichend nachgewiesener Validität (Wonderlich et al., 2009) als offizielle Essstörung und tritt überwiegend in der Kindheit auf (Herpertz-Dahlmann & Hagenah, 2015).

Die Binge-Eating-Störung, oder auch Ess-Sucht, ist geprägt von wiederkehrenden Essanfällen (Rabeder-Fink et al., 2016). Die Bezeichnung „to binge“ bedeutet „sich mit etwas voll stopfen“ (Rabeder-Fink et al., 2016, S. 18) und beschreibt zu einem Teil, was im Rahmen dieser Essanfälle geschieht. Charakteristisch für das Krankheitsbild der BES ist das regelmäßige Auftreten von Heißhungerattacken mit einhergehenden Kontrollverlust (APA, 2013). Im Gegensatz zur Bulimie erfolgen anschließend keine gewichtsreduzierenden und kompensatorische Maßnahmen (Erbrechen, Medikamentenmissbrauch, Fasten, exzessive körperliche Betätigung, etc.) (De Zwaan & Mühlhans, 2015). Das wesentliche und für die Diagnose entscheidende Kriterium der Binge-Eating-Störung im Kindes- und Jugendalter ist der Kontrollverlust beim Essen (Herpertz-Dahlmann & Hagenah, 2015).

Weitere diagnostische Kriterien der BES nach DSM-5 (APA, 2013) sind wiederholte Episoden von Essanfällen, wobei innerhalb einer Episode zwei Kriterien, die charakteristisch für die Essanfälle sind, erfüllt werden müssen. Auf der einen Seite erfolgt die Nahrungsaufnahme in einem abgegrenzten Zeitraum und die aufgenommene Nahrungsmenge übertrifft überdies deutlich die Menge der meisten Menschen in einem ähnlichen Zeitraum. Auf der anderen Seite erfolgt während dieses Zeitraums des Essens ein Gefühl des Kontrollverlusts. Das bedeutet, dass die betroffene Person das Gefühl hat, nicht mit dem Essen aufhören zu können beziehungsweise die Menge und die Art, was bzw. wie gegessen wird, nicht kontrollieren zu können. Während dieser Essanfälle treten mindestens drei der nachfolgenden Symptome auf: deutlich schnelleres Essen als üblich („Schlingen“); bis weit über das Sättigungsgefühl hinaus essen; der Verzehr großer Nahrungsmengen, obwohl kein Hungergefühl besteht; alleine Essen aus Schamgefühl über die Menge; Ekelgefühle sich selbst gegenüber und enorme Schuldgefühle nach der Essattacke. Ein zusätzliches Spezifikum ist die temporale Ebene. Durchschnittlich treten diese Essanfälle einmal wöchentlich für einen Zeitraum von drei Monaten auf (APA, 2013).

Aufgrund der Tatsache, dass Personen mit einer BES keine Maßnahmen zur Gewichtsreduktion ergreifen, befinden sich die meisten Patient*innen im übergewichtigem Bereich. Betroffene

mit Bulimia nervosa und Binge-Eating-Störungen teilen dennoch Gemeinsamkeiten: die Überwertung von Gewicht und Figur sowie der exorbitante Einfluss dieser beiden Komponenten auf das Selbstwertgefühl und die Selbstbewertung (De Zwaan & Mühlhans, 2015). In Opposition zur Bulimie und Anorexie sind Männer häufiger von einer BES betroffen als Frauen (Rabeder-Fink et al., 2016).

In der Regel wird bis heute zwischen den drei in dieser Arbeit vorgestellten Essstörungen (AN, BN, BES) differenziert. Abschließend dazu ist an dieser Stelle zu betonen, dass sich aus den einzelnen Essstörungen auch Mischformen ergeben, wobei die Übergänge nicht klar abgrenzbar sind und miteinander korrelieren (Kühl-Frese & Deloch, 2018).

Zusammenfassend lässt sich ein eindeutiger Konnex zwischen einem negativen Körperbild und Essstörungen feststellen, da eine negative Wahrnehmung des eigenen Körpers als Ausgangspunkt für ein gestörtes Essverhalten gelten kann. Hingegen stellt eine positive Beziehung zum eigenen Körper einen Schutzfaktor dar. Menschen mit einem positiven Selbstbild, tendieren seltener zu gesundheitsgefährdenden Verhaltensweisen. Im Kontrast dazu sind Personen mit einem negativen Körperbild gefährdet, bestehende Schönheitsideale zu internalisieren, was die Unzufriedenheit zunehmend intensiviert. Bei der Entwicklung von Essstörungen und der Körperwahrnehmung spielen verschiedene Faktoren, wie das soziale Umfeld, die Peergroup, Freunde, Familie, individuelle Faktoren sowie der Medienkonsum eine entscheidende Rolle, sodass die Ursachen und Risikofaktoren von Essstörungen niemals monokausal sind.

2.3 Ursachen und Risikofaktoren für Essstörungen bei Schüler*innen

Die Ursachen, die zur Entwicklung von Essstörungen beitragen, sind multifaktoriell sowie heterogener und individueller Natur. Aufgrund der Tatsache, dass in der westlichen Welt nach wie vor das Ideal der Schlankheit propagiert und stark über die sozialen Medien verbreitet wird (Cohen et al., 2017), ist es nicht überraschend, dass viele Jugendliche trotz Normalgewicht oder sogar Untergewicht mit ihrem Körperbild nicht zufrieden sind oder sich als unattraktiv empfinden. Allerdings kann diese verzerrte Selbstwahrnehmung gesundheitsgefährdende Verhaltensweisen zur Gewichtskontrolle zur Folge haben oder sogar

Esstörungen begünstigen, was insgesamt einen gesundheitsgefährdenden Risikofaktor darstellt (Felder-Puig et al., 2021).

2.3.1 Pubertät – Eine Phase der Veränderungen

In der Übergangsphase von der Kindheit ins Erwachsenenendasein, der Pubertät, finden zahlreiche grundlegende Veränderungen auf biologischer, psychischer und sozialer Ebene statt (Schuch, 2019), weshalb die Pubertät mit einer Umbruchsituation vergleichbar ist (Rabeder-Fink et al., 2016). Schulte-Abel et al. (2013, S. 14) sprechen von einer fragilen Entwicklungsphase und einer Risikophase bezüglich der Entwicklung eines positiven Körperbildes, da durch die körperlichen und damit einhergehenden hormonellen Veränderungen, eine phasenweise psychische Dysbalance entsteht, was unabhängig vom Geschlecht zu Unsicherheiten der Wahrnehmung hinsichtlich des eigenen Körpers führt.

In dieser von Veränderungen geprägten Zeit werden bei Jugendlichen Unsicherheiten in Anbetracht der starken körperlichen Veränderungen hervorgerufen (Schuch, 2021). Die Gewichtszunahme bei männlichen Jugendlichen während der Pubertät ist primär bedingt durch die Zunahme der Muskelmasse, hingegen nimmt beim weiblichen Geschlecht der Anteil der Fettmasse zu (Herpertz-Dahlmann, 2015). Während der Anteil des Fettgewebes bei einem 6 Jahre alten Mädchen etwa 20 % beträgt, liegt dieser bei einem 11-jährigen Mädchen bereits bei 25-40 %. Bei Jungen hingegen bleibt der Anteil des Fettgewebes weitgehend konstant (Klump, 2013). Aufgrund dessen, dass diese Veränderungen nicht kontrollierbar sind, können diese für manche Pubertierende bedrohlich wirken und eine Steigerung der Körperunzufriedenheit hervorrufen, weshalb es nicht ungewöhnlich ist, dass Jugendliche mittels Diätverhalten versuchen, einer Gewichtszunahme entgegenzuwirken (Schuch, 2021). Überdies stellt die Suche nach der eigenen Identität, beziehungsweise die Entwicklung einer eigenen Identität eine wesentliche Aufgabe in der Pubertät dar. Insbesondere gewinnt die Attraktivität für andere, die Popularität in der Peergroup sowie der Umgang mit Erwartungen der Geschlechterrollen zunehmend an Bedeutung. Mit dem Ziel, Akzeptanz und Bestätigung von außen zu erhalten, wird versucht all diesen Anforderungen gerecht zu werden (Schuch, 2019). In dieser Phase sind Mädchen besonders anfällig für die Entwicklung von Essstörungen, da sie einerseits häufig mit dem Bewusstsein, dass das Aussehen einer großen Bedeutung zugeschrieben wird, aufwachsen (Kühl-Frese & Deloch, 2018), und andererseits die Angst besteht, sich von dem populären und bestehenden Schlankheitsideal, das insbesondere in

medialen Darstellungen propagiert wird, zu entfernen (Blake, 2015). Angesichts der Tatsache, dass sich bei männlichen Jugendlichen der Körper in seiner Zusammensetzung weniger drastisch verändert als bei weiblichen Jugendlichen, dient dies als ein Erklärungsfaktor für die niedrige Prävalenzrate von Essstörungen und als ein möglicher protektiver Faktor für die Entstehung von Essstörungen bei Burschen und Männern (Mangweth-Matzek, 2015).

2.3.2 Unzufriedenheit mit dem eigenen Körper

Wie bereits im Kapitel 1 erläutert wurde, ist ein Großteil der Kinder und Jugendlichen trotz Normalgewicht unzufrieden mit dem eigenen Körper, mit Tendenz dazu, sich als zu dick wahrzunehmen. Vermehrt ist jedoch das weibliche Geschlecht von Körperunzufriedenheit betroffen (BMSGPK, 2023b; Felder-Puig et al., 2020b). Wie Brunner und Resch (2015, S. 11) anmerken, ist nicht das tatsächliche Gewicht, sondern die individuelle Vorstellung, übergewichtig zu sein, für die Vulnerabilität im Hinblick auf die Entstehung eines gestörten Essverhaltens verantwortlich. Die Unzufriedenheit mit dem Aussehen und der damit verbundenen Anfälligkeit für ein gestörtes Essverhalten steigt nachweislich durch ein Vergleichsverhalten von Jugendlichen mit Gleichaltrigen sowie durch die allgegenwärtigen und vermehrt unrealistischen Körperideale in den Medien deutlich an, sowohl bei Mädchen als auch bei Burschen (Brunner & Resch, 2015). Einer der zentralen Hauptfaktoren, welche den Weg zu einem essgestörten Verhalten ebnet, ist die Unzufriedenheit mit dem Körper und der Figur und dem damit verknüpften Wunsch nach Körperveränderungen (Mangweth-Matzek, 2015; Grogan, 2017), getreu dem Motto „Wir müssen nicht mit dem Körper leben, mit dem wir geboren sind“ (Schulte-Abel et al., 2013, S. 6). Dieser verhaltensspezifische und psychologische Faktor ist mitunter ausschlaggebend für erste Diätversuche und restriktives Essverhalten, was mit einem niedrigem Selbstwert (Mangweth-Matzek, 2015) und einem geringen Selbstwirksamkeitsgefühl korrespondiert (Wunderer & Schnebel, 2008). Während Männer erst bei realem Übergewicht (BMI > 25) die Nahrungszufuhr einschränken, ist ein kontrolliertes Essverhalten bei Frauen meist der Alltag. Ein weiterer Unterschied besteht im Sportverhalten, welches als Mittel zum Erreichen der gewünschten Körperveränderung genutzt wird. Mit dem Ziel der Reduktion des Körperfettgehalts bzw. dem Ziel des Abnehmens treiben Mädchen Sport, während bei Burschen mit Hilfe von Sport vorrangig das Ziel verfolgt wird, die Muskelmasse zu erhöhen und zuzunehmen (Mangweth-Matzek, 2015). Bezüglich der Geschlechterverteilung ist für Mädchen und Frauen nach wie vor eine schlanke Figur (Schuch,

2021; Grogan, 2017) und ein Gewichtsverlust erstrebenswert, beim männlichen Geschlecht gilt ein athletischer und muskulöser Körper als das Ideal (Mangweth-Matzek, 2015).

Zusammenfassend lässt sich konstatieren, dass die Unzufriedenheit mit dem eigenen Körper einen wesentlichen Risikofaktor für die Entwicklung von Essstörungen darstellt, da die daraus resultierende Konsequenz ist, den Körper verändern zu wollen und für dieses Ziel gesundheitsgefährdende Problemlösestrategien wie restriktives Essen sowie exzessives Sporttreiben herangezogen werden.

2.3.3 Komplexität der Ursachen von Essstörungen

Neben der Pubertät und der Körperunzufriedenheit als Risikofaktoren sind weitere Aspekte als Ursachen für die Entstehung einer Essstörung zu nennen, wobei diese sehr vielfältig und äußerst individuell sind (Rabeder-Fink et al., 2016). Insbesondere das Zusammenwirken mehrerer Faktoren ist entscheidend für die Entstehung einer Essstörung (Kühl-Frese & Deloch, 2018). So können beispielsweise traumatische oder einschneidende Ereignisse (Verluste aller Art, Umzug, Tod einer nahestehenden Person, Trennung, etc.) oder herausfordernde Umbruchssituationen (Pubertät) eine Essstörung auslösen beziehungsweise das Risiko für die Entwicklung einer Essstörung erhöhen (Gerlinghoff & Backmund, 2000; Rabeder-Fink et al., 2016; Kühl-Frese & Deloch, 2018). Es wird von einem mehrdimensionalen Entstehungsmodell ausgegangen, bestimmt durch ein Zusammenwirken verschiedener prädisponierender Risikofaktoren, die beteiligt an der Entwicklung einer Essstörung sind. Aufgrund der Tatsache, dass kein einheitliches Modell zur Ätiologie von Essstörungen vorliegt, werden Überschneidungen aus verschiedenen Modellen dargelegt. Folgende Faktoren werden dabei im Rahmen dieser Arbeit inkludiert: individuelle Faktoren, soziokulturelle und gesellschaftliche Faktoren sowie das soziale Umfeld (Wunderer & Schnebel, 2008; Rabeder-Fink et al., 2016).

2.3.3.1 Individuelle Faktoren

Auf individueller Ebene werden einerseits Umbruchssituationen, wie beispielsweise die Pubertät oder Trennungen, aber auch Persönlichkeitsmerkmale wie ein niedriges Selbstwertgefühl, Perfektionismus, übertriebener Ehrgeiz, Identitätsprobleme oder ein geringes Selbstwirksamkeitsgefühl berücksichtigt (Kühl-Frese & Deloch, 2018; Wunderer & Schnebel, 2008; Hölling & Schlack, 2007). Zu weiteren persönlichkeitsbezogenen Faktoren

zählen unter anderem Entwicklungsfaktoren wie Über- oder Untergewicht im Kindesalter, kognitive und affektive Faktoren, psychologische und biologische Faktoren, die sich auf mögliche Fehlfunktionen im Stoffwechsel oder auf hormonelle Dysfunktionen beziehen (Kühl-Frese & Deloch, 2018).

In weiterer Folge wird bei von Essstörung betroffenen Menschen beobachtet, dass sie ihre Persönlichkeit vorwiegend über ihr Aussehen definieren, sowie dass der Wunsch, schlank zu sein, von zentraler Bedeutung ist und eine Gewichtszunahme als bedrohlich empfunden wird (Rabeder-Fink et al., 2016). Diese Symptome, die als Körperbildprobleme oder auch als Körperunzufriedenheit klassifiziert werden, nehmen bei den Essstörungen Anorexia nervosa und Bulimia nervosa einen zentralen Stellenwert ein (Tuschen-Caffier, 2015). Betroffenen ist dabei die Anerkennung und Bestätigung von außen besonders wichtig (Wunderer & Schnebel, 2008). Außerdem kann auf Grund ständiger Unterdrückung von Impulsen, aggressives und impulsives Verhalten (Rabeder-Fink et al., 2016) sowie selbstverletzendes Verhalten auftreten (Nutzinger, 2015). Perfektionismus und Leistungsorientiertheit sind persönliche Charaktereigenschaften, die nachweislich vermehrt Menschen mit Anorexie zeigen (Wunderer & Schnebel, 2008).

2.3.3.2 Soziokulturelle und gesellschaftliche Faktoren

Auf der gesellschaftlichen und soziokulturellen Komponente zählt auf der einen Seite das Überangebot sowie die ständige Verfügbarkeit von Nahrung in den Industrieländern und auf der anderen Seite das gesellschaftlich konstruierte und propagierte Schönheitsideal zu den Risikofaktoren (Kühl-Frese & Deloch, 2018). Die anwachsende Diskrepanz zwischen dem Durchschnittskörper, vor allem bei Frauen, und dem dominierenden Schönheitsideal erzeugt Anpassungs- und Leistungsdruck und stellt somit einen weiteren Risikofaktor für die Entstehung von Essstörungen dar (Resmark, 2015; Rabeder-Fink et al., 2016). Die Schönheitsstandards haben entscheidenden Einfluss auf Jugendliche und auch darauf, welche Bedeutung sie dem Aussehen attribuieren. Nicht nur in den Medien, sondern auch in sozialen Interaktionen mit Freunden, Peers, Familienangehörigen, Lehrpersonen, etc. wird Einfluss, sei es direkt oder indirekt, ausgeübt. Je mehr eine Person vom kulturell festgelegten Ideal abweicht, desto eher ist diese Person gefährdet ein gestörtes Körperbild zu entwickeln. Darüber hinaus korreliert die Verinnerlichung gesellschaftlicher Schönheitsideale mit

Körperunzufriedenheit, da beispielsweise bestimmte Ideale wie Schlankheit mit Schönheit verknüpft werden. Ein weiterer kausaler Zusammenhang besteht darin, dass ab dem Kindheitsalter Stereotypen unbewusst verinnerlicht werden, da seitens der Gesellschaft bestimmte Körpertypen bevorzugt werden und andere wiederum Ablehnung erfahren (Schulte-Abel et al., 2013). Der ideale Körper für Frauen in der westlichen Kultur ist schlank und für Männer schlank und muskulös (Grogan, 2017), wobei zunehmend auch für Frauen ein durchtrainierter Körper erstrebenswerter geworden ist (Schuch, 2019). In diesem Kontext spricht die Influencerin dariadaria (Alizadeh, 2024) auf Instagram in einem Reel vom Terminus „diet culture“ und erwähnt folgendes:

Diet Culture ist, wenn sich in Gesprächen auf der Arbeit, in der Familie oder im privaten Umfeld ständig alles immer um Gewicht und Äußeres dreht. . . .

Diet Culture ist, wenn restriktives Essverhalten glorifiziert und verherrlicht wird. . . .

Diet Culture ist, wenn dünn sein das ultimative Ziel und Lebensmittelpunkt wird. . . .

Diet Culture ist überall.

Auf verschiedenen Social-Media-Plattformen werden Inhalte gezeigt, die ständig daran erinnern, dass dünn sein mit harter Arbeit und großartigen Leistungen gleichzusetzen ist, während dick sein mit Attributen wie willensschwach und faul verknüpft wird (Alizadeh, 2024). Grogan (2017) erläutert gleichermaßen, dass Schlankheit in den westlichen Ländern im 21. Jahrhundert assoziiert wird mit Charakteristika wie Erfolg, Jugendlichkeit, Glück und sozialer Anerkennung. Faulheit, Disziplinlosigkeit und Unkontrolliertheit werden mit Übergewicht gleichgesetzt. Dieses Phänomen, dass bestimmte Eigenschaften dem Aussehen zugeschrieben werden, wird auch Lookismus genannt, schafft eine Differenzierung zwischen „schön“ und „hässlich“ und kann Diskriminierung, Stigmatisierung und Gewalt zur Folge haben (Mason, 2021). Resultierend daraus werden von der Kultur und der Gesellschaft gewisse Ideale vorgegeben, die im Kindes- und Jugendalter vorgelebt und über mediale Verbreitung verstärkt werden und nahezu omnipräsent sind, was den Wunsch verstärken kann, diesen Idealen zu entsprechen. Aus Angst vor Ablehnung und dem Gefühl, nicht gut genug, beziehungsweise nicht schön genug zu sein, da insbesondere Frauen auf ihren Körper reduziert werden und Bodyshaming erfahren, wird versucht unter allen Umständen der Gesellschaft gerecht zu werden (Hausbichler, 2023).

2.3.3.3 Soziales Umfeld

Im familiären Umfeld, in der Schule oder in Peergroups sind Wertesysteme vorhanden, in denen Ideale vermittelt werden (Kühl-Frese & Deloch, 2018; Schulte-Abel et al., 2013). So können Kommentare zum Körper oder Verhaltensweisen eine Person dazu bewegen, den Körper zu verändern. Für die Altersgruppe der Kinder und Jugendlichen ist der Freundeskreis von großer Bedeutung. Tendenziell neigen Jugendliche dazu sich eingehend mit der Thematik Körper, Gewicht und Ernährung zu befassen, wenn es im Freundeskreis einen hohen Stellenwert einnimmt. In der Pubertät beschäftigen sich Jugendliche intensiv mit ihren Körper, da sich in dieser Zeit der Körper sehr intensiv verändert. Der Vergleich mit Gleichaltrigen ist in dieser Phase natürlich, kann aber problematische Folgen mit sich bringen und mit dem Gefühl von Kontrollverlust und Verunsicherung einhergehen (Schulte-Abel et al., 2013). Für Jugendliche, die dazu tendieren, sich mit anderen zu vergleichen, besteht ein hohes Risiko eine Essstörung zu entwickeln, zumal sie sich eher an ungesunden Idealen orientieren (Schuch, 2019). Hänseleien, Mobbing, soziale Ausgrenzung und die damit verknüpfte mangelnde Anerkennung im sozialen Setting bilden weitere Risikofaktoren, die Essstörungen radikal befördern (Rabeder-Fink et al., 2016). Da Essstörungen bei Kindern und Jugendlichen auch die Aufmerksamkeit der Familie fordert, kann die Erkrankung von interfamiliär bestehenden Konflikten ablenken oder zur Aufrechterhaltung bestehender Verhaltensweisen beitragen. Das bedeutet jedoch nicht, dass diese Dynamik intentional entsteht, sondern sich situationsbedingt ergibt und etabliert (Werner & Trunk, 2017). Herrschen im sozialen Umfeld kontrollierende und konfliktvermeidende Strukturen, kann dies ebenfalls die Entstehung von Essstörungen begünstigen (Werner & Trunk, 2017).

Wie Jacobi und Fittig (2015, S. 130 f.) erläutern, kann unter anderem Folgendes bezüglich den Risikofaktoren für Essstörungen festgehalten werden: „Weibliches Geschlecht, Sorgen über Figur und Gewicht, Diät halten sowie ein negativer Selbstwert stellen die potentesten und am besten bestätigten psychosozialen Risikofaktoren für die Entstehung einer Essstörung dar“.

Neben der bereits angeführten Risikofaktoren für die Entwicklung von Essstörungen können spezifische Verhaltensweisen von Kindern und Jugendlichen als Anzeichen erkannt werden. Herpertz-Dahlmann (2015, S. 73) fasst Primärsymptome einer Essstörung im Kindes- und Jugendalter unter folgende Punkte zusammen:

- Zunehmendes Interesse für Nahrungszusammensetzung und Kaloriengehalt
- Vermeidung oder Verweigerung von Hauptmahlzeiten
- Beschränkung auf sog. „gesunde“ Nahrungsmittel
- Häufige Gewichtskontrollen
- Unzufriedenheit mit eigenem Aussehen und Figur
- Zunehmend traurige oder depressive Verstimmung
- Ausgeprägte körperliche Hyperaktivität
- Zunehmende Leistungsorientierung und Isolation
- Primäre oder sekundäre Amenorrhö

2.4 Prävalenz von Essstörungen

2.4.1 Prävalenz von Körperunzufriedenheit

Essstörungen und eine verzerrte Körperwahrnehmung sind weitverbreitete Probleme, die besonders unter Jugendlichen auftreten und ernsthafte Auswirkungen auf ihre Gesundheit und ihr Wohlbefinden haben können. Diese Zusammenhänge zeigen sich unter anderem in der veröffentlichten HBSC-Studie aus dem Schuljahr 2021/22 (BMSGPK, 2023b). Ungeachtet der Angaben zu Körpergröße und -gewicht besagt die Studie, dass sich von den Kindern und Jugendlichen im Alter von 11 bis 15 Jahren in Österreich 15 % der Mädchen als zu dünn und 40 % als zu dick empfinden, während sich bei den Burschen 24 % als zu dünn und 30 % als zu dick empfinden und das, obwohl sie eigentlich normalgewichtig sind. Dieses Gefühl, (viel) zu dick zu sein, nimmt laut der Studie zwischen der 5. und 7. Schulstufe stark zu. Bezüglich der Geschlechterverteilung ändert sich bei den Mädchen dieses Gefühl kaum, demgegenüber nimmt es bei den Burschen wieder ab. Trotz der hohen Prävalenz zur Körperunzufriedenheit sind 45 % der Mädchen und 46 % der Burschen mit ihrem Körpergewicht zufrieden. Aus den selbstberichteten Angaben zu Körpergröße und Gewicht sind bei den Mädchen 17 % und bei den Burschen 25 % als übergewichtig oder adipös einzustufen. Da der BMI auf Selbstberichten beruht, ist dennoch davon auszugehen, dass der Anteil für Übergewicht und Adipositas etwas höher liegt (BMSGPK, 2023b). Nichtsdestotrotz kann ein verzerrtes Körperselbstbild ein gestörtes Essverhalten zur Folge haben (Shagar et al., 2017). Diese Studienergebnisse sind vergleichbar mit den Ergebnissen aus Deutschland, in welcher die Altersgruppe der 11 bis 15-jährigen befragt wurden. 43,2 % der Mädchen und 25,6 % der Burschen finden sich zu dick.

Jeweils knapp die Hälfte derjenigen (21,8 % der Mädchen und 11,9 % der Burschen) ergreifen regelmäßig Gegenmaßnahmen, wie Fasten, Diäten oder exzessive körperliche Betätigung, weshalb diese Gruppe als besonders gefährdet gilt, eine Essstörung zu entwickeln (HBSC-Studienverbund Deutschland, 2015). Auf internationaler Ebene gibt es in Österreich mit 34 % vergleichsweise viele Jugendliche in dieser Altersgruppe mit einem negativen Körperselfbild, genauer gesagt, nehmen sie sich als zu dick wahr (Felder-Puig et al., 2020b).

2.4.2 Prävalenz von psychischen Erkrankungen

In gleicher Weise wurden in der Mental Health in Austrian Teenager (MHAT) - Studie (Zeiler et al., 2018) Daten zur mentalen und psychosozialen Gesundheit von Österreichs Schüler*innen gesammelt. Bei der MHAT-Studie handelt es sich um eine repräsentative (N>3700) epidemiologische Studie (Zeiler et al., 2018), in welcher die Teilnehmer*innen zwischen 10 und 18 Jahre alt waren und die Stichprobe zum Großteil aus Schulen (n=261) rekrutiert sowie auch arbeitslose Jugendliche (n=39) und Jugendliche aus psychiatrischen Einrichtungen (n=137) inkludiert wurden (Wagner et al., 2017). Aus den Ergebnissen der Studie geht hervor, dass beinahe ein Viertel der Befragten (23,9 %) an mindestens einer psychischen Krankheit leidet und somit psychische Störungen unter Kindern und Jugendlichen in diesem Altersbereich frequent sind. Unter Anbetracht der Lebenszeitprävalenz beträgt die Rate bei Angststörungen 15,6 %, bei neurologischen Entwicklungsstörungen 9,3 % und bei depressiven Störungen 6,2 %. Geschlechtsspezifisch konnte konstatiert werden, dass ADHS dreimal häufiger bei Burschen (15,4 %) als bei Mädchen (5,2 %) und Impuls- und Verhaltensstörungen bei Burschen sechsmal so häufig als bei Mädchen diagnostiziert wurden (7,44 % bzw. 1,26 %). Hingegen waren Angststörungen bei Mädchen doppelt so hoch als bei Burschen und trauma- und stressbedingte Störungen waren sogar viermal höher bei den Mädchen (Wagner et al., 2017). Diese Ergebnisse zur psychischen Gesundheit sind mit jenem der Befragung zum seelischen Wohlbefinden und Verhalten (BELLA) aus Deutschland, ein Modul des Kinder- und Jugendgesundheitsurvey (KiGGS), vergleichbar (Klasen et al., 2017).

2.4.3 Prävalenz von Essstörungen

In Rahmen der MHAT-Studie wurden Essstörungen als Teil der psychischen Erkrankungen berücksichtigt. Die Prävalenzrate bei Essstörungen der MHAT-Studie lag bei den Mädchen bei

5,47 % und bei den Burschen bei 0,64 %. Zusammenfassend konnte festgestellt werden, dass in dieser Altersgruppe Mädchen acht Mal so häufig als Burschen an einer der folgenden Essstörungen leiden: Pica, Anorexia nervosa, Bulimia nervosa, Binge-Eating-Störung (Wagner et al., 2017). Außerdem konnte im Rahmen der Studie mittels Screening (Fragebogen) erfasst werden, dass 30,9 % der weiblichen Jugendlichen und 14,6 % der Burschen gefährdet sind, eine Essstörung zu entwickeln (Rabeder-Fink et al., 2016; Zeiler et al., 2016). Die Gruppe der 15- bis 19-Jährigen zählt außerdem als jene Gruppe, welche die höchste Anzahl der Neuerkrankungen bei psychosomatischen Erkrankungen darstellt (Schneider & Margraf, 2009). Laut Zeiler et al. (2016) laufen besonders Kinder und Jugendliche mit einem erhöhtem BMI Gefahr, eine Essstörung zu entwickeln. Darüber hinaus sind zudem immer häufiger auch Burschen und junge Männer von Essstörungen betroffen.

Um die Ausführungen zu prävalenten Faktoren in Bezug auf Essstörungen abzuschließen, soll noch die Frage beantwortet werden, welche Essstörungen vermehrt auftreten und ob sich hinsichtlich des Geschlechts Unterschiede feststellen lassen. Bei Essstörungen ist oftmals von „typischen Frauenerkrankungen“ die Rede. Männer hingegen, welche an einer Essstörung erkranken, werden als untypisch angesehen. Laut epidemiologischen Studien konnte ein Geschlechterverhältnis von Frau zu Mann von 10:1 bei AN sowie von 4:1 bei BN bestätigt werden. Im Gegensatz dazu liegt das Verhältnis (Frau:Mann) bei der Binge-Eating-Störung bei 3:2 (Mangweth-Matzek, 2015). Eine Begründung für die mehrheitliche Diagnostik von AN und BN bei Frauen besteht darin, dass die Diagnoseverfahren primär auf das weibliche Geschlecht ausgerichtet sind, Burschen und Männer eher seltener ärztliche Hilfe suchen oder annehmen und daher eine Unterschätzung der tatsächlichen Prävalenzzahlen von BN und AN für Betroffene des männlichen Geschlechts vorliegt (Mangweth-Matzek, 2015). In Puncto Essstörungen werden deshalb bei Burschen und Männern Schätzungen getätigt, wobei davon ausgegangen wird, dass jede zwölfte Person, die unter einer Essstörung leidet, männlich ist. Der Anteil der magersüchtigen Burschen und Männer wird auf etwa 5 bis 10 % geschätzt. Zudem werden vorrangig im Altersbereich der 17- bis 24-Jährigen Essstörungen diagnostiziert. Im Grunde unterscheiden sich die Ursachen für die Entwicklung einer Essstörung zwischen den Geschlechtern kaum (Schuch, 2021). Auf Grund dessen, dass Betroffene die Krankheit leugnen, ist von einer hohen Dunkelziffer auszugehen, sodass keine exakte Aussage bezüglich der Prävalenz getroffen werden kann (Booch, 2017).

Aus den erläuterten Prävalenzzahlen lässt sich eruieren, dass bereits im Kindes- und Jugendalter eine große Unzufriedenheit über den eigenen Körper herrscht, was sowohl negative Auswirkungen auf die psychische als auch auf die physische Gesundheit mit sich bringt (Schuch, 2021). In Anbetracht der Tatsache, dass psychiatrische Störungen häufig ihren Ursprung im Kindes- und Jugendalter haben (Kessler et al., 2005), welche sich im Laufe der Zeit manifestieren und bis ins Erwachsenenalter bestehen bleiben können (Fuchs et al., 2016), unterstreicht dies die Notwendigkeit und Wichtigkeit für Präventionsmaßnahmen der psychischen Gesundheit, die bereits in den Lebensphasen der Kindheit und Jugend ansetzen müssen (European Commission, 2008; European Communities, 2005). Insgesamt betrachtet beginnt die Entwicklung psychischer Auffälligkeiten im jungen Lebensalter. Genauer gesagt sind laut Kessler et al. (2005) die Hälfte aller Fälle hinsichtlich der Lebenszeitprävalenz im Alter von 14 Jahren manifest und im Alter von 24 Jahren bereits 75 %. Der Zeitpunkt und ein frühzeitiger Zugang zu Interventions- und Präventionsmaßnahmen sind aus diesem Grund essenziell, um dem Ziel der Reduktion psychischer Störungen in der Bevölkerung näher kommen zu können (Wagner et al., 2017).

2.5 Folgen von verzerrter Selbstwahrnehmung und Essstörungen

Als Diagnostika der Essstörungen Anorexia nervosa und Bulimia nervosa werden kompensatorische Maßnahmen wie Erbrechen, übermäßige Bewegung, Medikamentenmissbrauch, oder Hungern ergriffen. Nicht nur um einer Gewichtszunahme entgegenzuwirken, sondern auch um dem Völlegefühl und dem Unwohlsein ein Ende zu setzen (Teufel & Zipf, 2015; Kühl-Frese & Deloch, 2018). Die Folgen von Essstörungen äußern sich auf mannigfaltige Weise und betreffen den ganzen Körper sowie deren Funktionen. Im Extremfall sind die gesundheitlichen Konsequenzen gravierend und können zum Tode führen (Schuch, 2021).

2.5.1 Folgen von Anorexia nervosa

Der extreme Gewichtsverlust der Erkrankung Anorexia nervosa ist die häufigste und offensichtlichste Folge. Aufgrund der eingeschränkten Nahrungszufuhr kommt es zu Untergewicht und Mangelerscheinungen (Herpertz-Dahlmann & Hagenah, 2015; Schuch, 2021). Es ist anzumerken, dass Kinder im Vergleich zu Erwachsenen über eine bedeutend

geringere Fettmasse verfügen, weshalb die Folgen von Hungern bei Kindern äußerst schwerwiegend sind (Herpertz-Dahlmann, 2015). Kreislaufprobleme, niedrige Pulsfrequenz und Körpertemperatur, erhöhte Kälteempfindlichkeit, Herzrhythmusstörungen oder Osteoporose sind nur einige der möglichen Mangelerscheinungen. Aufgrund der niedrigen Knochendichte besteht eine erhöhte Gefahr von Knochenbrüchen. Außerdem finden durch die Folgen des Untergewichts hormonelle Veränderungen und Störungen statt, wie beispielsweise Ausbleiben der Regelblutung, Veränderungen der Sexual- und Schilddrüsenhormone (Herpertz-Dahlmann & Hagenah, 2015; Schuch, 2021; Rabeder-Fink et al., 2016) sowie eine Verzögerung der pubertären Entwicklung (Herpertz-Dahlmann & Hagenah, 2015). Bezüglich der pubertären Entwicklung erläutert Herpertz-Dahlmann (2015, S. 74) folgendes und bezieht sich wegen der höheren Prävalenz von weiblichen Betroffenen auf Patientinnen: „Als Faustregel gilt, dass die somatischen Veränderungen bei AN umso gravierender sind, je jünger die Patientinnen sind und je ausgeprägter und rapider der Gewichtsverlust ist. Fast alle Betroffenen weisen einen Stillstand der pubertären Entwicklung auf“.

Nicht selten kommt es bei Betroffenen von Magersucht zu depressiven Verstimmungen, zu Schlaf- und Konzentrationsstörungen, Angstzuständen, autoaggressivem Verhalten und weiteren psychischen Problemen (Herpertz-Dahlmann & Hagenah, 2015; Rabeder-Fink et al., 2016). Bei langfristiger Magersucht können Depressionen so stark ausgeprägt sein, dass Suizidgedanken hervorgerufen werden (Rabeder-Fink et al., 2016), beziehungsweise, dass das allgemeine Suizidrisiko steigt (Herpertz-Dahlmann & Hagenah, 2015). In Anbetracht der Tatsache, dass das soziale Umfeld wie Familie und Freunde auf unbewusster Ebene fixiert auf das Verhalten und die Bedürfnisse der erkrankten Person ist, entwickelt sich eine Co-Abhängigkeit, was eine Genesung verhindert (Rabeder-Fink et al., 2016).

2.5.2 Folgen von Bulimia nervosa

Da an Bulimie erkrankte Personen wegen ihres im Vergleich „unauffälligen“ Körpergewichts seltener erkannt werden sowie nach außen hin, zumindest im Anfangsstadium, ein unauffälliges Leben führen, hat dies zur Folge, dass die gesundheitlichen Auswirkungen und Folgeerscheinungen oft unterschätzt werden (Rabeder-Fink et al., 2016). Das häufige Erbrechen ist die schwerwiegendste Ursache für die physischen Folgen, da die Magensäure sowohl den Rachen- und Mundraum sowie die Schleimhäute in der Speiseröhre verätzt als auch Zahnschmelzschäden und die Schwellung der Speicheldrüse verursacht (Schuch, 2021;

Rabeder-Fink et al., 2016; Herpertz-Dahlmann & Hagenah, 2015). Durch das Auslösen des Würgereflexes kann es zu seltenen Narbenbildungen am Handrücken kommen (Herpertz-Dahlmann & Hagenah, 2015). Überdies kommt es durch selbstinduziertes Erbrechen zum Verlust von Mineralstoffen, was eine Vielzahl an Negativauswirkungen mit sich bringt, unter anderem Muskelkrämpfe und Muskelschwäche, Einschränkungen der Nierenfunktion, Herzrhythmusstörungen durch Kaliummangel sowie Schlafstörungen und Müdigkeit (Schuch, 2021). Von maßgeblicher Bedeutung bei der AN sind die hormonellen Veränderungen. Beispielsweise kann wegen des Sexualhormondefizits das Frakturrisiko im späteren Lebensverlauf auf bis das 7-fache ansteigen. Außerdem besteht bei fortbestehender Amenorrhoe das Risiko, kognitive Funktionen einzuschränken (Herpertz-Dahlmann & Hagenah, 2015). Auf psychischer Komponente verspüren Betroffene für sich einen dauerhaften Zustand von Stress. Die Angst davor, jemand könnte ihr gestörtes Essverhalten entdecken, ist immens groß. Die Folge daraus ist, dass sich Bulimie Erkrankte sozial isolieren, reizbar sind und schwere Depressionen und Angststörungen entwickeln (Platen, 2015).

2.5.3 Folgen von Binge-Eating-Störung

Auf Grund dessen, dass das typische Symptom des Krankheitsbildes der Binge-Eating-Störung die wiederholten Episoden von Essanfällen mit einhergehenden Kontrollverlust sind, ohne jedoch kompensatorische Maßnahmen zu ergreifen, ist für Betroffene das Risiko für eine Gewichtszunahme oder für eine Entwicklung von Adipositas deutlich erhöht (Rabeder-Fink et al., 2016; De Zwaan & Mühlhans, 2015). Aus einer Studie, die übergewichtige Frauen mit und ohne BES untersuchte, konnte festgestellt werden, dass an BES erkrankte Frauen häufig an Gewichtsschwankungen leiden, über ein geringeres Selbstwertgefühl verfügen und unzufrieden mit ihrem Körper sind (De Zwaan & Mühlhans, 2015). Eine Abgrenzung zwischen Übergewicht und BES gestaltet sich deshalb als schwierig, weil Betroffene der BES häufig Übergewicht aufweisen (Schweiger, 2015).

2.5.4 Folgen von Medikamentenmissbrauch

Als Folge dessen, dass der Missbrauch von Medikamenten nicht explizit einer spezifischen Essstörung zugeschrieben werden kann, vorrangig aber der AN und BN zugeordnet wird, erfolgt nun die Bezugnahme darauf.

Bezugnehmend auf den Missbrauch von Medikamenten, kann zwischen Abführ- und Entwässerungsmitteln und der Anwendung von Appetitzüglern differenziert werden. Ersteres hat schwerwiegende Folgen auf physischer Ebene, genauer gesagt, resultiert dadurch eine verringerte Aufnahme von Nährstoffen und Elektrolyten, was zu Haarausfall, Knochen- und Hautschäden sowie Gerinnungsstörungen führt. Zusätzlich können Übelkeit sowie eine gestörte Darmtätigkeit auftreten, welche einen Darmverschluss verursachen kann. Zudem kann der Missbrauch von Abführ- und Entwässerungsmitteln eine Dysbalance des Säure-Basen-Haushalts fördern, was zu Nierenschäden führt. Die Anwendung von Appetitzüglern äußert sich obendrauf negativ auf psychischer Ebene. Eine überdauernde Einnahme hat einen Wirkungsverlust als Konsequenz, wobei eine erhöhte Menge notwendig ist, um den gewünschten Effekt zu erzielen. Folgen des Missbrauchs dieser Mittel sind unter anderem folgende: Schlaflosigkeit, erhöhter Blutdruck und Herzfrequenz, Angstzustände und Unruhe, Reizbarkeit sowie die Auslösung von Depressionen (Schuch, 2021)

2.6 Rolle der Medien

Für Heranwachsende ist das Smartphone ein ständiger Begleiter und die Nutzung von sozialen Netzwerken spielt im Alltag vieler eine zentrale Rolle (MPFS, 2023). Im Rahmen der JIM-Studie wurde der Medienumgang der 12- bis 19-Jährigen in Deutschland untersucht und das Ergebnis zeigte, dass 88 % dieser Altersgruppe täglich in ihrer Freizeit online ist, wobei insbesondere der Instant-Messenger WhatsApp mit 84 % klar den ersten Platz einnimmt, gefolgt von Instagram (43 %) und TikTok (41 %). Außerdem zeigen die Ergebnisse, dass die Internetnutzung mit zunehmendem Alter steigt (MPFS, 2023). Laut der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (2022) sind von 10 Personen 9 auf sozialen Netzwerken registriert und in der Altersgruppe der 14- bis 29-Jährigen sind fast ausnahmslos alle im Netz aktiv, wobei durchschnittlich fünf verschiedene Plattformen aktiv genutzt werden.

Auch in Österreich wurde in der HBSC-Studie die Nutzung von Smartphones und sozialen Medien durch Schüler*innen untersucht und festgestellt, dass sich fast ein Viertel der 11- bis 17-Jährigen täglich mindestens fünf Stunden mit ihrem Handy beschäftigen (Felder-Puig et al., 2020a). Die Verwendung sozialer Medien befriedigt grundlegende psychische Bedürfnisse und beeinflusst Körperbilder, da Themen wie Aussehen und Ernährung häufig im Mittelpunkt

stehen. Einerseits kann die Nutzung sozialer Medien Anzeichen von Essstörungen verstärken, während andererseits eine Gegenbewegung, nämlich die Body-Positivity-Bewegung, diverse Körperformen akzeptiert und somit ein Körperbewusstsein sowie Selbstliebe und Akzeptanz fördern kann. Durch soziale Medien erhalten Nutzer*innen Anleitungen dazu, wie sie aussehen sollen, können und wie sie sich präsentieren sollten, was wiederum beeinflusst, wie sie leben und sich selbst wahrnehmen möchten (Wunderer et al., 2022). Den sozialen Medien kommt im Vergleich zu anderen Medien eine besondere Stellung zu, denn während man eine Zeitschrift einfach beiseitelegen oder den Fernseher ausschalten kann, haben Jugendliche ihr Handy ständig dabei und in greifbarer Nähe. Zudem ist das Entertainment ein ganz anderes: Alles ist visualisiert und unterliegt einem Algorithmus, sodass der Eindruck erweckt wird, dass die konsumierten Inhalte den User*innen wie auf den Leib geschneidert sind (Schweitzer, 2024).

2.6.1 Rolle der Influencer*innen

Problematisch sind bestimmte Influencer*innen oder Communities, die gesundheitsgefährdende Tipps in Bezug auf Ernährung und Bewegung geben, die wiederum mit unrealistischen Körperidealen korrelieren (Schuch, 2021). Aus einer Studie zum Thema Schönheitsideale im Internet (Saferinternet.at, 2024) geht hervor, dass 84 % der 11–17-Jährigen in Österreich Influencer*innen folgen und mehr als die Hälfte sich bereits ein Produkt gekauft hat, das von Influencer*innen empfohlen wurde.

Zudem wird zu Challenges animiert, die nur ein Ziel verfolgen: Gewichtsabnahme (Schuch, 2021). Die Pädagogische Leiterin der EU-Initiative saferinternet.at, Barbara Buchegger, merkt an, dass die Gruppe der Kinder und Jugendlichen häufig Influencer*innen als Freund*innen oder Idole betrachten, weshalb genau diesen Personen nachgeeifert wird (Krapscha, 2023). Anhand dieser Challenges werden nicht nur ungesunde Körpertrends entwickelt, sondern auch extrem dünne Körper propagiert, die als erstrebenswert angesehen und mit Disziplin assoziiert werden. Beispiele für diese Challenges sind unter anderem A4-Waist-Challenge, wobei Mädchen und junge Frauen eine Taille anstreben, die hinter ein A4 Blatt passt; oder die Tight-Gap-Challenge, dabei soll bei geschlossenen Beinen eine möglichst große Lücke zwischen den Oberschenkeln sein (Schuch, 2019). Durch die ständige Möglichkeit sich zu vergleichen und den Austausch mit anderen von Körperunzufriedenheit Betroffenen kann sich ein gestörtes Essverhalten langfristig manifestieren (Schuch, 2021).

In weiterer Folge stellt die zunehmende Verherrlichung von Essstörungen wie AN und BN in Internet-Communities eine ernstzunehmende Problematik dar. Darunter werden gesundheitsgefährdende Ratschläge gegeben, wie Tipps gegen Hunger, Diäten und wie sich das Verhalten vor Angehörigen verheimlichen lässt. Allerdings wird jedoch grundsätzlich verleugnet, dass es sich um eine Krankheit handelt (Rabeder-Fink et al., 2016). Auf der anderen Seite der Medaille können soziale Medien aber auch positive Anregungen bieten und ermutigend sein, wenn es darum geht, sich Hilfe zu suchen. Außerdem können Betroffene ihre Erfahrungen miteinander teilen, die aus dem Weg der Essstörung hilfreich sein können. Insgesamt betrachtet können soziale Netzwerke somit als Ressource dienen, aber zugleich auch einen Risikofaktor für Menschen mit Essstörungen darstellen (Schuch, 2021).

2.6.2 Selbstinszenierung und Selbstoptimierung

Social-Media-Plattformen dienen nicht nur dazu um Bilder, Videos, Beiträge, etc. zu konsumieren, sondern auch zur Selbstdarstellung. Zum Teilaspekt dieser Kommunikationsform im Onlinebereich zählt auch das Teilen von Selfies und anderen Bildern, wobei im Rahmen der Identitätsentwicklung in der Pubertät eine positive Selbstdarstellung in der Öffentlichkeit von großer Wichtigkeit ist. Ein Ziel ist die beste Version seiner selbst darzustellen, was auch dem verbreiteten Trend zur Selbstoptimierung entspricht. Durch die Anwendung von Filtern und Bildbearbeitungsprogrammen werden Mängel verborgen oder bestimmte nicht als schön empfundene Äußerlichkeiten werden wegretuschiert oder verfälscht dargestellt (Schuch, 2019). Dieser Wunsch der Kinder und Jugendlichen, perfekt auszusehen, ist keineswegs überraschend, wenn man bedenkt, dass Bilder von schönen Menschen in Medien und Werbung omnipräsent sind und eine entscheidende Funktion für das Transportieren von Schönheitsidealen übernehmen (Schulte-Abel et al., 2013). Die Message hinter den geposteten Bildern und Inhalten ist vorrangig die folgende: Das Aussehen, meist mit Fokussetzung auf den Körper, liegt in der Eigenverantwortung und alles kann durch genug Disziplin und Willensstärke erreicht werden. Was als schön, männlich, weiblich, normal, gesund, etc. definiert wird, wird zu einem beträchtlichen Teil von den Medien festgelegt (Grittmann et al., 2018). Aus einer Studie zu diesem Thema gaben 33 % der Jugendliche im Alter von 11-17 Jahren an, sich mit Filter schöner zu finden, wobei Jugendlichen besonderen Wert darauf legen, schön (68 %), gestylt (64 %), schlank (54 %) und sexy (34 %) auszusehen. Wobei letzteres besonderes für Burschen (40 %) wichtig ist und dadurch demonstriert, dass

das Aussehen nicht mehr nur ein rein weiblich besetztes Thema darstellt. Zumal gutes Aussehen nicht nur in der Realität, sondern in erster Linie im Onlinebereich an Bedeutung gewinnt, bearbeiten 41 % der Befragten, beispielsweise mittels Filtern, ihre Fotos und Videos. 54 % nutzen Licht, Posen und den Handywinkel, um möglichst gut auszusehen (Saferinternet.at, 2024). Welche Motivation steckt dahinter? Viele der Jugendliche erhoffen sich positive Rückmeldungen, Likes, Kommentare, Reaktionen auf Stories, o. Ä., denn dadurch wird ihr Selbstbewusstsein gestärkt (Schuch, 2019). Aus einer Untersuchung von Fatt und Fardouly (2023) konnte festgestellt werden, dass eine größere Bedeutungszuschreibung von Likes eindeutig mit Körperbildsorgen korreliert. Das heißt, positive Rückmeldungen und Reaktionen anderer können sich positiv auf das Selbstbewusstsein auswirken, hingegen können negative Reaktionen aus Angst, nicht dazu zugehören, enormen Stress verursachen, (Schuch, 2019). Es besteht die Gefahr, dass sich bei zu großer Dependenz von Likes, Schönheitsideale internalisieren können, was das Körperbild negativ beeinflusst. Überdies weisen Jugendliche, denen Likes besonders wichtig sind, ein restriktives Essverhalten auf (Fatt & Fardouly, 2023). Dementsprechend besteht eine Korrelation zwischen der Nutzung sozialer Medien und einem problematischen Essverhalten (Schweitzer, 2024). Außerdem stellten Sharma und Vidal (2023) in einer Untersuchung fest, dass Jugendliche, die besonders intensiv und lange Zeit auf sozialen Netzwerken verbringen, ein erhöhtes Risiko für die Entwicklung einer Essstörung aufweisen sowie zur Unzufriedenheit mit dem eigenen Körper neigen.

2.7 Strategien der Prävention von Essstörungen im Kontext Schule

Psychische Auffälligkeiten entspringen häufig bereits im Kindes- und Jugendalter und können sich langsam aber stetig in psychischen Krankheiten manifestieren, weswegen frühzeitigen Präventionsmaßnahmen zur psychischen Gesundheit eine zentrale Rolle zukommt (Klasen et al., 2017).

Prävention setzt bei möglichen Ursachen an, welche eine Krankheitsentwicklung begünstigen können, und versucht diese zu beeinflussen, sodass Störungen entgegengewirkt wird. Bei der Prävention von Essstörungen konnte anhand von Studien ermittelt werden, dass die Ansätze, die bei der Förderung von Schutzfaktoren ansetzten, am effektivsten sind (Rabeder-Fink et al., 2016). Je nach Zielsetzung wird bei der Prävention zwischen Primärprävention, Sekundärprävention und Tertiärprävention differenziert. Während sich Primärprävention an

Personen richtet, die keine Essstörung aufweisen, richtet sich die Sekundärprävention an Menschen, bei welchen erste Symptome erkennbar werden. Das Ziel der Sekundärprävention besteht darin, ein weiteres Fortschreiten zu verhindern. Bei der Tertiärprävention liegt bereits eine Essstörung vor und therapeutische Maßnahmen sind notwendig (Rabeder-Fink et al., 2016).

Wie auch bei anderen Themengebieten gelten ebenso bei der Prävention von Essstörungen im schulischen Kontext fundamentale Prinzipien, unter anderem folgende: so früh wie möglich beginnen, Beratungsangebot für Schüler*innen bereitstellen, Aufklärungsarbeit über die Krankheitsbilder von Essstörungen im Unterricht leisten und externe Expert*innen des Fachgebiets einladen, in Kooperation mit schulischen Unterstützungssystemen gehen und die Bereitstellung von Informationen für Lehrpersonen für einen sensibleren Umgang dieser Problematik fördern (Schuch, 2021). Eine positive Entwicklung von Schüler*innen zu unterstützen, wie die Förderung von Lebenskompetenzen sowie der Schutzfaktoren und die Stärkung persönlicher Ressourcen, sind ein grundlegendes Ziel dieser Bemühungen (Rabeder-Fink et al., 2016; Schuch, 2021).

2.7.1 Förderung positiver Körperbilder

Zwei der Hauptrisikofaktoren für die Entstehung von Essstörungen sind die Unzufriedenheit mit dem eigenen Körper (Brunner & Resch, 2015) sowie die Phase der Pubertät (Schulte-Abel et al., 2013). Primär Jugendliche benötigen Unterstützung und Aufklärung darüber, dass die physischen Veränderungen in der Phase der Pubertät etwas Normales und Natürliches sind. Mittels der Aufklärung über die bevorstehenden körperlichen Veränderungen, der Orientierung an positiven Identifikationsmodellen sowie der Förderung guter Beziehungen zu erwachsenen Bezugspersonen oder auch der Darlegung von Möglichkeiten zur Verantwortungsübernahme und zur Selbstbestimmung wird eine gelingende Identitätsentwicklung unterstützt und ein positiver Zugang zum eigenen Körper und somit zu einem positiven Körperbild unterstützt. Eine gesunde Einstellung zum eigenen Körper kann zugleich durch diverse Bewegungsangebote im Sportunterricht bestärkt werden (Schuch, 2019). Übungen zur Körperwahrnehmung, in welchen alle Sinne beansprucht werden, tragen ebenfalls zur Förderung des Körperbewusstseins bei (Schulte-Abel et al., 2013; Schuch, 2019) und steigern das mentale Wohlbefinden (Schuch, 2021). Unter Einsatz dieser Übungen können

Kinder und Jugendliche ihren Körper bewusst spüren und ihn positiv wahrnehmen, was für eine gesunde Entwicklung dem eigenen Körper gegenüber essenziell ist (Schuch, 2019).

Die Präsenz unrealistischer Körperideale in Medien für beiderlei Geschlecht stellt zweifelsohne eine Gefahr für Kinder und Jugendliche dar. Im Lebensraum Schule können Lehrkräfte einen Aufklärungsauftrag für Körperdiversität leisten, indem nicht nur das schlanke Schönheitsideal, sondern die Vielfalt der Körperformen veranschaulicht und ein toleranter Umgang mit diesem gelehrt und gelernt wird (Schuch, 2019). Zudem ist die Visualisierung einer größeren Bandbreite an Körpern sogar wünschenswert (Karwautz & Wagner, 2015). Dementsprechend kommt der Vermittlung realistischer und vergleichbarer Körperformen, wie beispielsweise normalgewichtigen Models, eine wichtige präventive Bedeutung zu (Rabeder-Fink et al., 2016). Neben der Förderung des Bewusstseins für die Körpervielfalt wird im Zuge dessen zugleich ein Beitrag gegen die Gewichtsdiskriminierung geleistet (Schuch, 2019). Zur Förderung der Diversität der Körperformen können Lehrpersonen, indem sie keine abwertenden Kommentare über das Aussehen anderer Personen machen, zusätzlich beitragen (Schuch, 2021). In diesem Kontext kann die schulische Bildung im Sinne der Prävention weitere Ansatzpunkte zur kritischen Auseinandersetzung der Rollenbilder von Männern und Frauen, der medialen Repräsentation von vermeintlich „idealen“ Männern und Frauen und auch Bezugnahmen auf fragwürdige Tenderscheinungen inkludieren, sodass ein gesamtheitliches Verständnis der Einflussfaktoren auf das eigene sowie auf das fremde Körperbild erreicht werden kann (Schuch, 2019; Schuch, 2021).

2.7.2 Strategien zur Stressbewältigung und zur Gesundheitsförderung

Mit dem Ziel die Stimmungslage zu verbessern, greifen viele Menschen auf Essen zurück. Somit dient das sogenannte „emotionales Essen“ als Ventil zur Stress- und Emotionsregulation, wobei von Coping-Stile (Bewältigungsformen) gesprochen wird. Es wird einerseits gegessen, um sich besser zu fühlen („comfort eating“), oder andererseits gegessen, um sich abzulenken („avoidance eating“) (De Zwaan, 2015). An Essstörung erkrankte Jugendliche haben im Vergleich zu gesunden Jugendlichen ein geringeres Vertrauen in ihre Problemlösefähigkeiten, sind höheren Stress ausgesetzt, haben Schwierigkeiten über ihre Probleme zu sprechen und zeigen eher ein vermeidendes Coping (Rabeder-Fink et al., 2016). Das bedeutet, Probleme werden beiseite geschoben und Betroffene lenken sich ab (Jacobi &

Fittig, 2015). Angesichts der Tatsache, dass Kinder und Jugendliche im Leben mit schwierigen Situationen konfrontiert werden und dabei häufig auf problematische Bewältigungsstrategien zurückgreifen, wie beispielsweise problematisches Essverhalten, ist es Aufgabe der Schule, auch in Referenz zur Prävention, Schüler*innen Werkzeuge, Skills und Handlungsalternativen mitzugeben, um mit belastenden Situationen und Herausforderungen umgehen zu können (Schuch, 2021). Mittels Trainings zur Emotionsregulation können Ressourcen zur Bewältigung von Problemen gestärkt werden (Schuch, 2021). Damit die Emotionsregulation gelingt, ist es notwendig, über Emotionsbewusstsein, Emotionsverständnis und Empathie zu verfügen (Petermann et al., 2016). Diesbezüglich sollen im Rahmen der Gesundheitsförderung Maßnahmen erfolgen, die den Zugang zu den eigenen Gefühlen ermöglichen, ein gesundes Stressmanagement und Coping-Strategien fördern und das Selbstwertgefühl und Selbstvertrauen stärken. Schüler*innen sollen dazu befähigt werden, ihre Gefühle und Bedürfnisse zu erkennen und diese zu kommunizieren sowie einen stabilen Selbstwert aufzubauen, welcher nicht abhängig ist von äußeren Faktoren wie Gewicht und physischen Merkmalen (Karwautz & Wagner, 2015). Ziel der Gesundheitsförderung in Schulen ist es, Strukturen zu schaffen und Kompetenzen zu vermitteln, welche Schüler*innen in einer positiven und gesunden Entwicklung unterstützen (Schuch, 2021).

2.7.3 Kritischer Umgang mit Medien

Bilder schöner Menschen sind allgegenwärtig. Die zunehmende Popularität sozialer Medien zeigt häufig ein monotones, wenig diverses und starres Bild von Schönheit (Schuch 2019). Dass die Nutzung sozialer Medien zur Unzufriedenheit beiträgt, auch wegen der ständigen Vergleichsmöglichkeit mit anderen Personen und der scheinbar perfekten Menschen, ist keine neue Information und doch fällt es manchen Kindern und Jugendlichen schwer, zwischen der Realität und der Social-Media-Welt zu differenzieren. Aus diesem Grund ist die Stärkung der Medienkompetenz und ein kritischer Umgang mit Werbung in Schulen von wesentlicher Bedeutung (Kraptscha, 2023). Doch was genau umfasst Medienkompetenz?

Medienkompetenz bedeutet, bewusst und vor allem verantwortungsbewusst mit Medien umzugehen. Dazu gehört das Wissen, wie man seine Bedürfnisse nach Information und Unterhaltung mit Medien erfüllen kann, aber auch das Hinterfragen medialer Inhalte und des eigenen Medienkonsums. Medienkompetenz im Internetzeitalter umfasst neben dem technischen Wissen auch einen kompetenten

Umgang mit digitalen Medien: Vorsichtig zu sein mit persönlichen Daten im Internet, Informationen kritisch zu prüfen, allgemeine Umgangsregeln auch im Internet zu beachten und sich regelmäßig von digitalen Ablenkungen abzuschirmen (Jugend und Medien, 2019, S. 7).

Beim Erlernen der Medienkompetenz ist eine Unterstützung seitens der Eltern oder einer Lehrpersonen unabdingbar, da insbesondere Kinder oft Schwierigkeiten beim Herausfiltern zwischen falschen und wahrheitsgetreuen Informationen haben. Dieser kritische Blick, über den Erwachsene verfügen, soll den Kindern mitgegeben werden (Jugend und Medien, 2019). Im Rahmen der Medienbildung setzen sich Schüler*innen mit Themeninhalten der Werbung, sozialen Netzwerken und visuellen Medien auseinander. Dabei soll eine kritische Auseinandersetzung mit den vorherrschenden Körperformen und Schönheitsidealen in den Medien im Fokus stehen und ebenfalls, wie im Kontrast dazu, übergewichtige Menschen präsentiert werden (Schuch, 2019).

3 Fachdidaktische und fachspezifische Überlegungen

3.1 Bedeutung des Themas für Lernende der Sekundarstufe

Da die meisten Essstörungen in der Pubertät ihren Ausgangspunkt haben, einer turbulenten Phase, die generell von Veränderungen und Herausforderungen bestimmt wird, können in dieser Lebensphase negative Auswirkungen auf die Entwicklung von Körper und Geist auftreten, welchen jedoch durch präventive Maßnahmen entgegengesteuert werden kann, was die Relevanz des Themas für diese Altersgruppe noch einmal zusätzlich unterstreicht (Kühl-Frese & Deloch, 2018).

Die Unzufriedenheit mit dem eigenen Körper ist ein ernstzunehmendes Warnzeichen, wenn es um die Entwicklung von Essstörungen geht. Insbesondere bei Jugendlichen ist die Prävalenz für Körperunzufriedenheit auf einem alarmierend hohen Niveau (BMSGPK, 2023b; Klasen et al., 2017). Auf ebenso hohem Niveau belaufen sich die Zahlen von Kindern und Jugendlichen, die unter Beeinträchtigungen der psychischen Gesundheit leiden (Zeiler et al., 2018; Wagner et al., 2017).

Kühl-Frese und Deloch (2018, S. 10) beschreiben die Komplexität von Essstörungen und erläutern diesbezüglich:

Unabhängig von der spezifischen Ausprägung der Essstörung handelt es sich in der Regel um eine persönliche Bewältigungsstrategie einer tiefer liegenden, scheinbar unlösbaren psychischen Notlage, die sich unter anderem vor dem Hintergrund des gesellschaftlich anerkannten Schönheits- und Schlankheitsideals entwickelt hat und im Zusammenhang mit einem vielschichtigen, häufig problembehafteten sozialen Umfeld steht. Insbesondere der Regulation von Gefühlen kommt eine entscheidende Bedeutung bei Essstörungen zu – und der Suchtcharakter ist ein Hinweis darauf, dass der Weg aus einer Essstörung in der Regel langwierig ist.

Eine Auseinandersetzung mit den Formen von Essstörungen sowie der Körperbilder ist auf vielfacher Weise bedeutsam für Schüler*innen der Sekundarstufe. Durch das Befassen mit dem Themenbereichen können Lernende ein Verständnis für die Wichtigkeit der eigenen Körperwahrnehmung, der psychischen Gesundheit im Allgemeinen und deren multiplen Einflussfaktoren darauf entwickeln und ebenfalls für den Umgang mit Betroffenen sensibilisiert werden (Kühl-Frese & Deloch, 2018). Zugleich wird das Bewusstsein über die komplexen Ursachen und Auslösefaktoren, die in Verbindung zueinanderstehen, gestärkt. Schüler*innen können somit durch die Unterstützung von Lehrpersonen Lebenskompetenzen erwerben, die ihnen im Umgang mit Emotionen und deren Regulation sowie in der Bewältigung von Konflikt- und Stresssituationen Unterstützung bieten. Im Zuge dessen erfolgt eine Reflexion darüber, was die Lernenden individuell benötigen, damit es ihnen gut geht. Erfahren Kinder und Jugendliche positive Erfahrungen in der Bewältigung von Herausforderungen, wird ihr Selbstvertrauen und ihre Selbstwirksamkeitserfahrungen gestärkt sowie eine gesunde Persönlichkeitsentwicklung unterstützt (Schuch, 2021; Schuch, 2019).

Einen großen Teil ihrer Zeit verbringen Kinder und Jugendliche täglich mit und auf digitalen Medien. Bilder, Reels, Stories, etc. auf TikTok, Instagram und Co zeigen in erster Linie schöne und makellose Menschen, die ihre perfekten Körper präsentieren. Vor dem Hintergrund, dass es sich teilweise um stark bearbeitete und somit realitätsferne Bilder oder nicht einmal um reale Menschen handelt, sondern um von der künstlichen Intelligenz generierte Models, ist

vielen nicht bewusst. Auch deshalb nicht, weil diese KI-generierten Bilder nicht kennzeichnungspflichtig sind. Die Konfrontation und der Vergleich mit diesen Schönheitsidealen, kann in dieser Altersgruppe Verunsicherung auslösen und dennoch ist dieses Vergleichsverhalten für Heranwachsende normal und gehört zum Erwachsenwerden dazu (Buchegger, 2024). Mit dem Ziel, kritisches Denken zu fördern, kann auf Unterrichtsebene an verschiedenen Themenbereichen angesetzt werden.

Erfolgt im Rahmen des Unterrichts eine kritische Auseinandersetzung mit bestehenden Schönheitsidealen, können die Lernenden der Sekundarstufe einerseits einen kritischen Umgang mit Schönheitsidealen und Bildern in Medien und Werbung erlernen und andererseits können die natürliche Körpervielfalt und die Toleranz und Akzeptanz, dass jeder Körper individuell ist, gefördert werden. In diesem Zusammenhang steht ebenfalls die Entwicklung von realistischen Körperbildern im Vordergrund. Indessen kann zur Reflexion beziehungsweise der persönlichen Einstellung zum eigenen Körper angeregt werden. Dabei bedürfen Kinder und Jugendliche bei der Entwicklung eines gesunden Selbstbildes und der eigenen Körperwahrnehmung der Unterstützung von Erwachsenen. Parallel dazu erfolgt auch die Förderung der Medienkompetenz (Saferinternet.at, 2024; Schuch, 2021; Schulte-Abel et al., 2013), welche sowohl als Bestandteil im Lehrplan der Mittelschule (BMBWF, 2023a) als auch im Lehrplan der allgemeinbildenden höheren Schulen verankert ist (BMBWF, 2023b).

3.2 Verortung der Thematik in die Fachlehrpläne

3.2.1 Kompetenzbereiche des österreichischen Referenzrahmens der Ernährungs- und Verbraucherbildung

Der Themenkomplex „Körperbilder und Essstörungen“ kann in mehrere Kompetenzbereiche des österreichischen Referenzrahmens der Ernährungs- und Verbraucher*innenbildung zugeordnet werden (Thematisches Netzwerk Ernährung, 2018). In der Ernährungsbildung sind diese folgende: EB 1 „Essverhalten reflektieren und bewerten“, wobei in der Sekundarstufe 1 die Reflexion der Einflüsse auf die Ernährungsgewohnheiten im Zentrum steht. Qualitätsindikatoren sind zum Beispiel folgende:

„Die Schülerin/der Schüler kann...

... die Bedeutung von Genuss und Wohlbefinden erkennen

... Einflüsse von Werbung auf das eigene Essverhalten beschreiben.“ (TNE, 2018, S. 22).

Ein weiteres Handlungsfeld in der Ernährungsbildung ist EB 5 „Ernährung gesund und nachhaltig gestalten“, bei welchem der Fokus auf das Übernehmen der Eigenverantwortung für den persönlichen Lebensstil liegt. Bezugnehmend auf die Verbraucher*innenbildung kann das Thema in VB 1 „Konsumverhalten reflektieren und interpretieren“ verortet werden.

Das Hauptaugenmerk der Sekundarstufe 1 liegt dabei auf der Herstellung von Zusammenhängen zwischen Konsum und Ressourcenverbrauch. Beispiele für die Qualitätsindikatoren sind:

„Die Schülerin/der Schüler kann...

... das eigene Konsumhandeln nach unterschiedlichen Aspekten protokollieren.

... Auswirkungen von Werbung/Trends auf das eigene Konsumverhalten erkennen.

... Auswirkungen von Konsumententscheidungen erkennen und erklären.“ (TNE, 2018, S. 24).

Gleichfalls wird in der Sekundarstufe 2 die Thematik unter dem Aspekt „Konsum nach differenzierten Gesichtspunkten darstellen und interpretieren“ aufgegriffen und folgende Bildungsziele werden dabei formuliert:

„Die Schülerin/der Schüler kann...

... die unterschiedlichen Bedürfnisse in den einzelnen Lebensphasen identifizieren.

... die unterschiedlichen Bedürfnisse aus geschlechtsspezifischer Sicht identifizieren.“ (TNE, 2018, S. 24).

Die erläuterten Kompetenzbereiche streben unter anderem die kritische Auseinandersetzung mit Inhalten, die Selbstständigkeit und Eigenverantwortlichkeit sowie das eigene Konsumhandeln unter Berücksichtigung von Bedürfnissen und Trendscheinungen an (TNE, 2018).

3.2.2 Lehrplan der Mittelschule

Obwohl im Lehrplan der Mittelschule für das Unterrichtsfach „Ernährung und Haushalt“ nicht explizit die Begriffe Essstörungen oder Körperbilder fallen, gibt es dennoch einige Bereiche, welche mit dem Thema der vorliegenden Arbeit verknüpft werden können. Unter anderem wird im neuen Lehrplan der Mittelschule (BMBWF, 2023a) unter den Bildungs- und Lehraufgaben die Wichtigkeit der Entwicklung von Selbstwahrnehmung,

Eigenverantwortlichkeit und Reflexionsfähigkeit in Bezug auf Gesundheit und Nachhaltigkeit betont. Der Gesundheitsbegriff bezieht sich darüber hinaus auf das körperliche, psychische und soziale Wohlbefinden und erfordert präventive Maßnahmen in sämtlichen Bereichen. In den didaktischen Grundsätzen zum Unterrichtsfach wird ernährungsbiografisches Lernen als wesentlicher Bestandteil hervorgehoben, da die Heterogenität von Werthaltungen und Esskulturen sowie die individuelle Esserfahrung zur Reflexion und Wahrnehmung des eigenen Essverhaltens im Vergleich zu anderen Essbiografien beiträgt (BMBWF, 2023a).

3.2.3 Lehrplan der allgemeinbildenden höheren Schulen

Der Lehrplan der allgemeinbildenden höheren Schulen für das Unterrichtsfach „Haushaltsökonomie und Ernährung“ zielt darauf ab, die Reflexion von Lebensgewohnheiten zu fördern, um gesundheitsförderndes Verhalten und ein Bewusstsein für Nachhaltigkeit zu entwickeln (BMBWF, 2023b). Dabei kommen moderne Technologien zum Einsatz, um Kommunikations- und Medienkompetenzen zu stärken. Gleichzeitig sollen Schüler*innen zur Selbstreflexion ihrer Lebens-, Ernährungs- und Konsumgewohnheiten angeregt werden, mit dem Ziel, ihre Selbstkompetenz sowie ihr Gesundheitsmanagement zu verbessern. Außerdem wird für die digitale Grundbildung an den allgemeinbildenden höheren Schulen betont, dass Schüler*innen in einer Welt aufwachsen, in der digitale Medien allgegenwärtig und vielfältig genutzt werden und aufgrund der Digitalisierung mitunter Selbstbilder, Lebenswelt und Gesellschaft massiv beeinflussen. Der Einsatz digitaler Technologien ist entscheidend für moderne Bildungsprozesse und die gesellschaftliche Teilhabe. Medienkompetenz wird daher als Schlüsselqualifikation angesehen, die nicht nur die Nutzung und das Verständnis von Medien umfasst, sondern auch die Fähigkeit zur kritischen Beurteilung von Medieninhalten und zur Kommunikation in verschiedenen Kontexten. Besonderes Augenmerk wird auf die Förderung von kritischem und kreativem Denken gelegt (BMBWF, 2023b). Im Lehrplan der Mittelschule (BMBWF, 2023a) und im Lehrplan für die allgemeinbildende höhere Schule (BMBWF, 2023b) zählt die Gesundheitsförderung als fächerübergreifende Kompetenz. Näheres zur Gesundheitsförderung erfolgt im Kapitel 3.4.

Bezugnehmend auf das Thema Essstörungen und Körperbilder bei Schüler*innen können diese Lehrplanansätze dazu beitragen, das Bewusstsein der Lernenden für gesundheitsfördernde Ernährungsgewohnheiten zu stärken, die Selbstwahrnehmung

bezüglich des eigenen Körperbildes zu fördern und sie dazu zu befähigen, reflektierte Entscheidungen im Zusammenhang mit Gesundheit und Ernährung zu treffen. Darüber hinaus kann somit aktiv daran mitgewirkt werden, ein unterstützendes Umfeld zu schaffen, mit dem Ziel, das Bewusstsein für mögliche Probleme im Zusammenhang mit Körperbildern und Essstörungen zu erhöhen und präventive Maßnahmen zu fördern.

3.2.4 Europäisches Kerncurriculum

Im Europäischen Kerncurriculum werden Inhalte und Lernziele der Ernährungsbildung formuliert (Dixey et al., 1999). Ein zentraler Punkt dabei ist der Aspekt der Körperbilder und Images. Ziel dabei ist die Akzeptanz zu erreichen, dass verschiedene Menschen diverse Körper haben, die sich in ihrer Form und Größe unterscheiden sowie die Bestimmung der Zusammenhänge zwischen körperlichen Erscheinungsbild, Wohlbefinden und Essgewohnheiten. Angestrebt werden soll die Zufriedenheit mit dem eigenen Körper und das Erscheinungsbild anderer zu respektieren. Unter dem Themenkomplex der Gesundheitsrisiken werden Essstörungen erwähnt und als Ziel das Wissen über die Ursachen von Essstörungen formuliert (Dixey et al., 1999). In Bezug auf die Gesundheitsförderung und Prävention stellen das Stärken von Schutzfaktoren und die Minimierung von Risikofaktoren zwei strategische Ansätze dar (Angele et al., 2021).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass in den gegenwärtigen mitteleuropäischen Gesellschaften der Druck zunimmt, einem idealisierten Körperbild entsprechen zu müssen und sich der ständige Wechsel von Tenderscheinungen von Körperbildern zunehmend häuft. Dementsprechend ist es entscheidend, wie diese Themen im Lebensbereich Schule behandelt werden. Es besteht die Notwendigkeit, Unterrichtsmaterialien nach fachdidaktischen Kriterien kritisch-konstruktiv zu analysieren, um herauszufinden, welche Ziele und welche Inhalte sie aufgreifen und wie sich diese Ziele zu den Zielsetzungen von Ernährungs- und Verbraucher*innenbildung verhalten.

3.3 Kritisches Denken fördern als Zielkompetenz

Die Fähigkeit über kritisches Denken zu verfügen, ist ein zentrales und fächerübergreifendes Bildungsziel. Diesbezüglich sollen Menschen Informationen zuordnen können sowie ihr

Handeln bewerten können, für das sie Verantwortung tragen (Kohnen & Rott, 2023). Zu den gesellschaftlichen Herausforderungen zählen unter anderem ökologische Veränderungen und die Digitalisierung. Kritisches Denken ist für Individuen wesentlich für die Entscheidungsfindung und soll das Treffen reflektierter Entscheidungen ermöglichen, welche die Entwicklung kreativer Lösungen voraussetzen und das Erkennen von Handlungsalternativen beinhalten (Williams, 2017). Was wird unter dem Terminus „kritisches Denken“ verstanden? Das Adjektiv „kritisch“ stammt vom griechischen Verb „krínein“ und meint, dass Individuen nach bestimmten Maßstäben urteilen, beispielsweise zwischen richtig und falsch, wichtig und unwichtig sowie erstrebenswert und vermeidenswert (Pfister, 2020). Pfister (2020, S. 7) erläutert diesbezüglich folgendes:

Kritisches Denken (engl. critical thinking) meint ein sorgfältiges und zielgerichtetes Überlegen. Man könnte es auch ein reflektierendes, rationales oder aufgeklärtes Denken nennen. Es geht also nicht um „kritisch“ im Sinne einer negativen oder abschätzigen Beurteilung, sondern vielmehr um sorgfältiges Prüfen.

Kritisches Denken wird anvisiert, da einerseits die WHO (1999) fünf grundlegende Bereiche der Lebenskompetenzen identifiziert hat, die über verschiedene Kulturen hinweg relevant sind und kreatives und kritisches Denken als integraler Bestandteil dessen gilt (WHO, 1999). Diese Lebenskompetenzen sind entscheidend für einen angemessenen Umgang mit Alltagsproblemen, zwischenmenschlichen Beziehungen und Stresssituationen, ohne dabei auf riskantes Verhalten zurückgreifen zu müssen (Hallmann, 2020). Darüber hinaus ist kritisches Denken ein wesentlicher Bestandteil der Metakompetenz der Ernährungs- und Verbraucher*innenbildung (EVB) und kann spezifisch in der Urteilsfähigkeit verankert werden. Ein zentraler Bildungsaspekt ist die Entwicklung wissensbasierter Urteilsfähigkeiten, die Lernende im Verlauf ihrer schulischen Laufbahn erwerben sollen. Die Fähigkeit zu urteilen ist nicht nur für die individuelle Entwicklung, sondern auch für die zukünftige Gestaltung unerlässlich und sollte daher in zukunftsorientierten Lernstandards integriert werden (Wagner-Kerschbaumer & Angele, 2023).

Des Weiteren ist ein Ziel der Ernährungsbildung die Förderung der Urteilskraft und Entscheidungsfähigkeit der Lernenden. Für das Verständnis von Ernährungsbildung werden drei Schlüsselbereiche hervorgehoben: die Entwicklung einer eigenverantwortlichen Persönlichkeit, die Förderung von Denkprozessen wie Perspektivenwechsel und

Differenzierungsfähigkeit sowie die Betonung der Ernährungsbildung als grundlegende fachliche und berufliche Kompetenz im Lernfeld Ernährung. Diese Aspekte zeigen eine enge Verbindung zwischen Ernährungsbildung, Förderung von kritischem Denken und der Entwicklung von Urteilsfähigkeit bei den Lernenden auf (Angele et al., 2021).

Schlussfolgernd ist für Schüler*innen der Sekundarstufe der Kompetenzerwerb des kritischen Denkens zentral für die Entwicklung von reflektierten, selbstständigen und selbstbestimmten Handeln und zum Treffen von rationalen Entscheidungen, in welche verschiedene Perspektiven miteinbezogen werden.

3.4 Gesundheitsförderung als präventive Maßnahme

In Anbetracht der Tatsache, dass Kinder und Jugendliche einen Großteil ihrer Zeit in der Schule verbringen, in welcher Kompetenzen vermittelt werden, die Schüler*innen auf das zukünftige Leben vorbereiten sollen, nimmt die Schule einen großen Lebensbereich ein.

Da die Entstehung von Essstörungen einem mehrdimensionalen Geflecht unterliegt, kann die Schule entscheidend zur Prävention von Essstörungen sowie zur Förderung von positiven Körperbildern beitragen (Schuch, 2019; Schuch, 2021). Bei der Verhinderung von Krankheitsentstehung sowie bei der Gesundheitsförderungen wird im schulischen Setting besonders den Lehrpersonen eine zentrale Rolle zugeschrieben (Verwaltungsvorschrift, 2014).

Die WHO (1986) erläutert zur Gesundheitsförderung folgendes:

Gesundheitsförderung zielt auf einen Prozess, allen Menschen ein höheres Maß an Selbstbestimmung über ihre Gesundheit zu ermöglichen und sie damit zur Stärkung ihrer Gesundheit zu befähigen. Um ein umfassendes körperliches, seelisches und soziales Wohlbefinden zu erlangen, ist es notwendig, dass sowohl einzelne als auch Gruppen ihre Bedürfnisse befriedigen, ihre Wünsche und Hoffnungen wahrnehmen und verwirklichen sowie ihre Umwelt meistern bzw. verändern können. In diesem Sinne ist die Gesundheit als ein wesentlicher Bestandteil des alltäglichen Lebens zu verstehen und nicht als vorrangiges Lebensziel.

Die in der Ottawa-Charta der WHO (1986) formulierten Leitlinien, an deren Umsetzung auch Österreich beteiligt ist, stellen im Bereich der Gesundheitsförderung eine grundlegende Basis

dar, wobei sich auf fünf wesentliche Handlungsfelder fokussiert wird: Entwicklung einer gesundheitsfördernden Gesamtpolitik, gesundheitsförderliche Lebenswelten, Unterstützung gesundheitsbezogener Gemeinschaftsaktionen, Entwicklung persönlicher Kompetenzen und Neuorientierung der Gesundheitsdienste (BMSGPK, 2022b).

Das Ziel der Gesundheitsförderung in der Institution Schule ist es ebenfalls, alle Personen der Schule, sei es Schüler*innen, Lehrer*innen oder Schulleiter*innen, etc. in ihrer Gesundheitskompetenz, der „Health Literacy“, zu stärken. Im Rahmen der „Health Literacy“ wird ermöglicht, Informationen zur Gesundheit zugänglich zu machen, diese zu verstehen, zu evaluieren und davon Gebrauch zu machen (BMBWF, o. D.).

Der Lebensraum Schule soll insgesamt auf Gesundheitsförderung aufbauen und die Gesundheitskompetenzen sollen in dafür vorhergesehen Unterrichtseinheiten gestärkt werden (Rabeder-Fink et al., 2016). Die Voraussetzungen, dass diese Kompetenzen erworben werden können, umfassen, dass die Institution Schule ein sicherer und gesundheitsfördernder Ort ist, welcher frei von Angst ist, und an dem ein lernförderliches Klima herrscht. Die schulische Gesundheitsförderung kann durch Maßnahmen zum Schutz vor Gewalt, Mobbing sowie Diskriminierung, durch Möglichkeiten an Aktivitäten, welche die körperliche Bewegung fördern und mittels Angebote, Workshops und Veranstaltungen zur psychischen Gesundheit, Nachhaltigkeit, gesundem Essen, etc. gefördert werden (BMBWF, o. D.).

Für Schüler*innen am Ende der Sekundarstufe 1 (BMBWF, o. D.), werden folgende Kompetenzziele formuliert:

Die Schülerinnen und Schüler können

- die Zusammenhänge zwischen Gesundheitsverhalten, Ernährung, Wohlbefinden und Leistungsfähigkeit beschreiben;
- Schutz- und Risikofaktoren für Gesundheit erklären und sich altersgemäß vorbeugend verhalten;
- Belastungssituationen erkennen und sich für das eigene Wohlbefinden (Mental Health/Psychische Gesundheit) aktiv einsetzen;
- altersgemäße Maßnahmen zur konstruktiven Bearbeitung von Belastungssituationen und Konflikten setzen und in kritischen Situationen sowie bei Diskriminierung Hilfe in Anspruch nehmen;
- altersgemäße Erste-Hilfe-Maßnahmen anwenden und Gesundheitsversorgungsangebote nennen.

3.5 Bezug auf die Mehrdimensionalität des Lernfeldes Ernährung (Buchner, 2011)

Buchner et al. (2011) sprechen davon, dass das Lernfeld „Ernährung des Menschen“ nicht auf ein einziges spezifisches Lernfeld begrenzt werden kann. Vielmehr handelt es sich um ein Denkmodell, das insgesamt drei Dimensionen inkludiert: den Menschen mit seinen Wahrnehmungs- und Verarbeitungsstrukturen, die Nahrung mit ihren quantitativ und qualitativ messbaren Eigenschaften sowie das Umfeld, welches die zeitliche und lokale Dimension beinhaltet.

Das Thema Essstörungen und Körperbilder lässt sich ebenfalls in Verbindung mit der Mehrdimensionalität des Lernfeldes Ernährung setzen. Bei der Dimension der Ernährung findet sowohl die physische Nahrungsaufnahme Berücksichtigung als auch soziokulturelle, individuelle und psychologische Aspekte, welche Einfluss auf die Körperwahrnehmung und das Essverhalten nehmen. Die Thematik Körperbilder sowie das Thema Essstörungen veranschaulichen die Komplexität und die wechselseitige Abhängigkeit zwischen den Faktoren der Ernährung, Gesellschaft und der Psychologie (Buchner et al., 2011).

3.5.1 Dimension Mensch und Nahrung

Bei der Entstehungsgeschichte und Aufrechterhaltung von Essstörungen nehmen psychologische Faktoren einen maßgeblichen Stellenwert ein. Wie sich das Essverhalten einer Person sowie die Einstellung zum Essen gestaltet, ist zu einem großen Teil vom Selbstwertgefühl, vom psychischen Befinden sowie dem Selbstbild der Person abhängig (Schuch, 2021; Schuch, 2019; Kühl-Frese & Deloch, 2018). Faktoren wie ein negatives Körperbild (Schulte-Abel et al., 2013), die Unzufriedenheit mit dem eigenen Körper (Grogan, 2017; Brunner & Resch, 2015), biologische Veränderungen (z.B. Pubertät) (Schulte-Abel et al., 2013; Schuch, 2021) und ein geringes Selbstwertgefühl (Schuch, 2021; Kühl-Frese & Deloch, 2018) sind zudem Risikofaktoren für die Entwicklung von Essstörungen. Auf der Dimension des individuellen Menschen sind bestimmte Persönlichkeitsmerkmale, wie zum Beispiel Perfektionismus, traumatische Erlebnisse und intrafamiliäre Dynamiken als weitere Risikofaktoren für die Entwicklung von Essstörungen zu nennen (Kühl-Frese & Deloch, 2018; Rabeder-Fink et al., 2016; Wunderer & Schnebel, 2008). Die genannten Faktoren wirken sich ebenfalls negativ auf die physische und psychische Gesundheit aus. Bezugnehmend auf die Dimension Mensch und Nahrung ist demnach zu erläutern, dass sich multiple individuelle

Faktoren wie beispielsweise die Lebenslage, Emotionen und der Selbstwert darauf auswirken, wie sich der Mensch ernährt.

3.5.2 Dimension Umfeld

Seitens der Dimension des Umfeldes sind für das Verständnis von Essstörungen soziokulturelle Einflüsse ausschlaggebend. Wie das Schönheitsideal definiert wird, ist nicht nur abhängig von den Komponenten der Zeit und des Ortes, sondern wird von Medien, gesellschaftlichen Normen, Werbung und von Menschen des näheren Umfeldes (Familie, Freund*innen, Peers, etc.) tagtäglich bestimmt und präsentiert. Werden die propagierten Vorstellungen von Schönheitsidealen zu sehr internalisiert, kann daraus ein gestörtes Essverhalten und in weiterer Folge eine Essstörung resultieren (Brunner & Resch, 2015; Halliwell & Harvey, 2006).

Zusammenfassend lässt sich konstatieren, dass in Bezug auf das Thema der vorliegenden Arbeit ein komplexes Geflecht zwischen den individuellen, psychologischen, biologischen, gesellschaftlichen und soziokulturellen Faktoren herrscht und somit auch auf den Dimensionen Mensch, Nahrung und Umwelt, welche in ständiger Interaktion stehen und Einfluss auf das Essverhalten und das Körperbild nehmen. Durch die Erläuterung der einzelnen Bereiche wird in Referenz zur Prävention und Behandlung von Essstörungen sowie auch im Rahmen der Gesundheitsförderung die Notwendigkeit des ganzheitlichen Ansatzes deutlich.

4 Forschungsmethodische Vorgehensweise

4.1 Recherche und Auswahl von Unterrichtsmaterialien

Im Rahmen des Forschungsdesigns für diese Masterarbeit erfolgte im ersten Schritt eine systematische Literaturrecherche, bei welcher neben ausgewählter fachwissenschaftlicher Literatur auch fachdidaktische Literatur mit dem Ziel, den theoretischen Hintergrund der Arbeit zu gewährleisten, herangezogen wurde. Diese forschungsleitende Recherche fungiert als Zusammenstellung von fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Literatur zum Thema „Essstörungen und Körperbilder“ im Kontext der Sekundarstufe.

Parallel dazu dient eine systematische Recherche nach vorhandenen Unterrichtsmaterialien von ausgewählten Websites diverser Bildungsinstitutionen, Ministerien und Servicestellen dazu, einen umfassenden Überblick über die aktuelle Verfügbarkeit und Vielfalt an Materialien zu dieser Thematik zu erlangen. Im Rahmen dieser Recherche wurden folgende Stichworte verwendet: „Unterrichtsmaterial Essstörungen“, „Unterrichtsmaterial Körperbilder“, „Unterrichtsmaterial Essstörungen und Körperbilder“, „Unterrichtsmaterial Schönheitsideale“ und „Unterrichtsmaterial Schönheitsideale und Essstörungen“. Die Recherche nach Unterrichtsmaterialien auf offiziellen Websites von Institutionen und Ministerien ist entscheidend und wurde gezielt gewählt, da diese Institutionen auch den staatlichen Bildungsauftrag haben, Lehrkräfte mit qualitativ hochwertigen Ressourcen zu unterstützen. Darüber hinaus müssen diese Materialien den Lehrplananforderungen entsprechen, fachlich und fachdidaktisch fundiert sein sowie mit den aktuellen Bildungsstandards übereinstimmen, welche die Schüler*innen in ihrem Lernprozess unterstützen sollen. Außerdem bietet dieser Zugang den Vorteil der Authentizität und Zuverlässigkeit, da die Materialien von Bildungsexpert*innen oder Pädagog*innen entwickelt oder überprüft werden, was letztlich zu einer qualitativ hochwertigen Bildung beiträgt. Auf folgenden Websites wurde nach Unterrichtsmaterial gesucht: GIVE Servicestelle für Gesundheitsförderung an Österreichs Schulen, Saferinternet.at (Die österreichische Informations- und Koordinierungsstelle für die sichere Internetnutzung), LI Hamburg (Landesinstituts für Lehrerbildung und Schulentwicklung), FEM und MEN (Institut für Frauen- und Männergesundheit Österreich), feel-ok (Gesundheitsplattform für Jugendliche), Österreichische Gesellschaft für Ernährung (ÖGE), Deutsche Gesellschaft für Essstörungen (DGESS), Bundes Fachverband Essstörungen (BFE), Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA) und Bundeszentrum für Ernährung (BZfE). Diese Webseiten wurden aufgrund von Empfehlungen, Weiterführungen und Verlinkungen von anderen fach- und themeneinschlägigen Webseiten sorgfältig nach geeignetem Unterrichtsmaterialien untersucht. Eine detaillierte Übersicht der Ergebnisse der ersten Recherche ist dem Kapitel 4.2 zu entnehmen.

4.2 Erste Ergebnisse der Recherche nach Unterrichtsmaterialien

Im Zeitraum von Jänner 2024 bis Mai 2024 erfolgte die Online-Recherche nach thematisch passenden Unterrichtsmaterialien. Bei der Suche nach Unterrichtsmaterialien zur Thematik

„Essstörungen und Körperbilder“ konnte festgestellt werden, dass die verfügbaren Ressourcen vielfältig sind.

Nach umfassender Recherche auf den Webseiten wurden viele Unterrichtsmaterialien gesichtet, jedoch nur jene Materialien ausgewählt und für die Analyse als geeignet befunden, welche zumindest ansatzweise didaktisch reflektiert erscheinen, Teile des Themenkomplexes zu „Essstörungen und Körperbilder“ aufgreifen, über Anregungen und Vorschläge des Unterrichtsverlaufs hinausgehen, einen Ablauf im Unterrichtsgeschehen verfolgen, Zielkompetenzen erkennen lassen, eine methodische Beschreibung darlegen sowie bestimmte didaktische Informationen für die Lehrpersonen bereitstellen. Um einen Überblick der Recherche zu geben, werden die Ergebnisse der verschiedenen Websites tabellarisch dargestellt (Tabelle 1) sowie die gefundenen Materialien kurz erläutert.

Tabelle 1: Ergebnisse der Recherche nach Unterrichtsmaterialien

Quelle	Gefundene Materialien	Geeignet für Analyse (?) (ja/nein)
GIVE Servicestelle für Gesundheitsförderung an Österreichs Schulen https://www.give.or.at/material/	Broschüren, themenspezifische Informationen, außerschulische Angebote und Anlaufstellen, Handbücher, Ansatzpunkte für die Schulpraxis, Linktipps und Literaturtipps, Übungen und Vorschläge für den Unterricht Geeignetes Material: (Institut Suchprävention, pro mente OÖ, 2022) https://www.praevention.at/fileadmin/user_upload/09_Infobox/Infomaterialien/Unterrichtsmaterial/x-act-Esstorerungen-2022.pdf PEP Bodytalk- Bausteine für die Arbeit an einem gesunden Selbstwert- und positiven Körpergefühl. Fachstelle PEP (Prävention Essstörungen Praxisnah). (2014). https://www.pepinfo.ch/de/angebote-pep/2014_PepBodytalk.pdf	ja
Saferinternet.at – Die österreichische Informations- und Koordinierungsstelle für die sichere Internetnutzung https://www.saferinternet.at	Flyer zu verschiedenen Social-Media-Plattformen, Tipps zur sicheren Internetnutzung für Jugendliche, verschiedene Tools (Quiz, Comics, Leitfäden, Panel, etc.) Geeignetes Material:	ja

	Selbstdarstellung von Mädchen und Jungs im Internet. Unterrichtsmaterialien mit Übungen für den Unterricht (Sekundarstufe I + II). (Österreichisches Institut für angewandte Telekommunikation (ÖIAT), 2021), Thema 12 „Was ist Schönheit?“ https://www.saferinternet.at/fileadmin/categorized/Materialien/Unterrichtsmaterial_Selbstdarstellung.pdf	
LI Hamburg - Landesinstituts für Lehrerbildung und Schulentwicklung https://li.hamburg.de	Medien und Materialien zu verschiedenen Themenbereichen Geeignetes Material: Essstörungen vorbeugen: Essenslust und Körperfrust – Leitfaden zur Prävention von Essstörungen in der Schule. (Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung, SuchtPräventionsZentrum (SPZ), 2011) https://li.hamburg.de/resource/blob/599776/8e28c807ab24b99ec0b999e693d24f9b/pdf-essstoerungen-vorbeugen-data.pdf	ja
FEM und MEN (Institut für Frauen- und Männergesundheit) https://fem-men.at	Workshopreihen für den Unterricht, Videos, Onlinefortbildungen, Informationsabende für Betroffene und Angehörige, Informationen in Form von Broschüren	nein
Feel-ok https://www.feel-ok.at/de_AT/jugendliche/jugendliche.cfm	Themenspezifische Informationen für Jugendliche (Quiz, Ausschnitte aus dem Leben Jugendlicher, Ursachen, Verbreitungen, Umgang mit Betroffenen, etc.)	nein
Österreichische Gesellschaft für Ernährung (ÖGE) https://www.oege.at	Informationen zum Thema Essstörungen, Beratungsstellen	nein
Deutsche Gesellschaft für Essstörungen (DGESS) https://www.dgess.de	Informationen zum Thema Essstörungen, Diagnostik und Therapie der Essstörungen, Links zu kooperierenden Fachgesellschaften im In- und Ausland	nein
Bundes Fachverband Essstörungen (BFE) https://www.bundesfachverbandessstoerungen.de	Informationen zu Essstörungen, Angebote für Workshops, Fortbildungen, Beratung und Therapie bei Essstörungen	nein
Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA) https://www.bzga-essstoerungen.de	Grundlegende Informationen zu Essstörungen, Broschüren, Erklärvideos, Patientenleitlinie, Flyer, Therapiemöglichkeiten	nein
Bundeszentrum für Ernährung (BZfE)	Vielfältige Informationen, Fachzeitschriften, Blogs, etc.	nein

https://www.bzfe.de		
---	--	--

Quelle: eigene Darstellung

Im Rahmen der Recherche wurden etliche Broschüren, Informationsquellen, Portale und Workshopreihen, die sowohl für Betroffene als auch für Angehörige relevante Informationen bieten, ausfindig gemacht. Zudem stehen Literaturempfehlungen und Beratungsstellen zur Verfügung, die wichtige Hilfestellungen liefern können. Factsheets und Übungsvorschläge für den Unterricht sind ebenfalls vorhanden, doch wie die Recherche auch zeigt, sind konkret ausgearbeitete Unterrichtsmaterialien dennoch häufig sehr rar.

Eine weitere Herausforderung besteht darin, dass einige dieser Materialien kostenpflichtig sind oder aus Online-Lehrer*innen-Plattformen stammen und daher ungeeignet für diese Arbeit sind, was den Zugang zu umfassenden Lehrmitteln einschränken kann. Eine weitere Beobachtung ist, dass Erklärvideos und (Kurz-)Filme, die sich mit dem Thema befassen, zwar verfügbar sind, aber sich auf Grund fehlender Hinweise für den weiteren Einsatz im Unterricht nicht für die Analyse des empirischen Teil dieser Arbeit eignen. Darüber hinaus ist hinzuzufügen, dass die Erstellung sowie Veröffentlichung der frei zugänglichen Kurzvideos schon einige Jahre zurückliegt und eine Aktualisierung der Videos von Bedeutung wäre. Die gefundenen Materialien sind zwar hilfreich, aber bieten nicht die detaillierten, umfassenden und einsatzbereiten Unterrichtsmaterialien, die für eine vertiefende Auseinandersetzung mit dem Thema notwendig sind. Diese ersten Ergebnisse deuten auf eine Lücke von einsatzbereiten, didaktisch reflektierten und frei zugänglichen Unterrichtsmaterialien zum vorgegebenen Thema hin, den die vorliegende Masterarbeit adressiert. Auffallend war ebenfalls, wie eng Essstörungen und Körperbilder miteinander verbunden sind. Bei der Recherche wird deutlich, dass der Konsum sozialer Medien und die Werbung eine erhebliche Rolle bei der Entwicklung von Körperbildern und dem Auftreten von Essstörungen spielen. Dieser Konnex der beiden Themenfelder erfordert eine ganzheitliche Herangehensweise, um Schüler*innen ein umfassendes Verständnis vermitteln zu können.

Anschließend werden kriteriengeleitet ausgewählte Unterrichtsmaterialien im empirischen Teil dieser Arbeit mittels eines eigens konzipierten Kodierleitfadens mit Hilfe der Software MAXQDA qualitativ nach Rädiker und Kuckartz (2019) auf deren Inhalt und Zielsetzungen hin

untersucht, analysiert und ausgewertet. Darüber hinaus wird ein praxisbezogener Überblick über die analysierten Unterrichtsmaterialien erstellt, welcher Fachlehrpersonen als nützliche Hilfestellung für eine zielgerichtete und begründete Auswahl von Unterrichtsmaterialien zum Thema „Essstörungen und Körperbilder“ im beruflichen Alltag dienen soll.

Diese ausgewählten Unterrichtsmaterialien werden im weiteren Verlauf des empirischen Teils dieser Arbeit analysiert:

- Selbstdarstellung von Mädchen und Jungs im Internet. Unterrichtsmaterialien mit Übungen für den Unterricht (Sekundarstufe I + II). (Österreichisches Institut für angewandte Telekommunikation (ÖIAT), 2021).
https://www.saferinternet.at/fileadmin/categorized/Materialien/Unterrichtsmaterial_Selbstdarstellung.pdf

Ausgewähltes Thema:

- Thema 12 „Was ist Schönheit?“ (S. 28-29)
- X-Act Essstörungen. Materialien zur Prävention von Essstörungen in der Schule - inklusive Unterrichtseinheiten und Arbeitsblättern. Materialien zur Prävention von Essstörungen in der Schule. (Institut Suchprävention, pro mente OÖ, 2022).
https://www.praevention.at/fileadmin/user_upload/09_Infobox/Infomaterialien/Unterrichtsmaterial/x-act-Esstörungen-korr-2024.pdf
- Ausgewählte Themen:
 - DVD „take-5“-Clip „Essstörungen“ (S. 56, 81) (Video kostenpflichtig, daher nur Leitfragen zur Vertiefung inkludiert)
 - Ernährung und Essgewohnheiten - „Bevor es los geht“ (S. 57, 82)
 - Ernährung und Essgewohnheiten – „Fakten und Irrtümer zu Ernährung und Diäten“ (S. 57, 83-84)
 - Ernährung und Essgewohnheiten – „Funktion des Essens,“ (S. 61, 93-94)
 - Schönheit und Schönheitsideale - „Die Geschichte des Body-Mass-Index (BMI)“ (S. 63, 97)
 - Schönheit und Schönheitsideale – „Tatort Schönheit im 20. Jahrhundert“ (S. 65, 98)

- Essstörungen vorbeugen: Essenslust und Körperfrust – Leitfaden zur Prävention von Essstörungen in der Schule. (Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung, SuchtPräventionsZentrum (SPZ), 2011). <https://li.hamburg.de/resource/blob/658000/cfe91ea9efa85bc8dc8c0571c60731fd/pdf-leitfaden-essenslust-koerperfrust-data.pdf>

Ausgewählte Themen:

- Essstörungen: 2. Teil: Körper und Schönheit
 - Ablauf (S. 36, S. 37)
 - Was würdest du dafür tun? (S. 35, S. 37)
 - Körpersilhouetten bewerten (S. 37, S. 39, S. 40)
 - Experiment mit Kartoffelchips (S. 38)
 - Pro und Contra, Thesen zum Thema „Essen, Körper und Schönheit“ (S.41)
- Essstörungen: Teil 3: „Hungern, Fressen, Kotzen“
 - Ablauf (S.43, S. 44)
 - Fallbeispiel Magersucht (S.46)
 - Fallbeispiel Bulimie (S.47)
 - Fallbeispiel Binge Eating Störung (S.48)
 - Aussagen zu Essstörungen (zuordnen) (S. 49)
 - Ich steh zu mir (S. 61, S. 62)
 - Was ist Schönheit (S. 66)

PEP Bodytalk- Bausteine für die Arbeit an einem gesunden Selbstwert- und positiven Körpergefühl. Fachstelle PEP (Prävention Essstörungen Praxisnah). (2014). https://www.pepinfo.ch/de/angebote-pep/2014_PepBodytalk.pdf

Ausgewählte Themen:

- Essen-Bewegung-psychische Gesundheit/Emotionsregulation (S. 14-17)
- Barbie und Ken (S. 18-19)
- Fragekarten (S. 20-26)
- Wirrwarr bei den Kleidergrößen (S. 32 -33),
- Schönheitsideale im Wandel der Zeit (S. 34- 38) + Lösungen (39-42),
- Bei dir bin ich schön (S. 43 - 44)

Fühl dich wohl. Ergänzende Arbeitsblätter zum Lehrmittel.
https://www.pepinfo.ch/de/angebote-pep/2016_LehrmittelFdW_AB.pdf (Gesundheitsamt Graubünden und Fachstelle PEP (Prävention Essstörungen Praxisnah). (2016).

Ausgewählte Themen:

- Mister und Miss Perfekt (1 Seite)
- Essverhalten (Fallbeispiele) (1 Seite)

Die Wahl der Unterrichtsmaterialien erfolgte aufgrund ihrer Zielkompetenzen, bereitgestellten Vorschläge für den Unterrichtsablauf, sowie ihrer passenden Aufgabenstellungen, welche sich auf das kritische Denken beziehen. Zudem sind die Materialien speziell für die Anwendung in der Sekundarstufe 1 und der Sekundarstufe 2 konzipiert. Der Umfang der in die Detailanalyse einbezogenen Unterrichtsmaterialien beträgt ca. 58 Seiten.

4.3 Fachdidaktische Prinzipien nach Angele et al. (2021)

Mit dem Ziel, die ausgewählten Unterrichtsmaterialien kriteriengeleitet zu analysieren, zu beurteilen und zu bewerten, werden die fachdidaktischen Prinzipien von Angele et al. (2021) angewandt, wobei ein besonderer Fokus auf folgende vier Prinzipien gesetzt wird: Wissenschaftsorientierung, Subjektorientierung, Kompetenzorientierung und Handlungsorientierung. Diese vier Prinzipien stellen zentrale fachdidaktische Prinzipien der Ernährungsbildung dar (Angele et al., 2021). In den folgenden Ausführungen wird auf die folgenden vier Prinzipien genauer Bezug genommen.

4.3.1 Wissenschaftsorientierung

Das Prinzip der Wissenschaftsorientierung befasst sich mit dem Inhalt und dem vermittelten Wissen seitens der Schule, welches dem Erkenntnisstand der Wissenschaft entspricht. Durch fachliche und fachdidaktische Fort- und Weiterbildungen bleiben Lehrpersonen auf dem neuesten Stand der Wissenschaft und orientieren sich bei der Wissensvermittlung an belegten wissenschaftlichen Erkenntnissen. Das didaktische Prinzip der Wissenschaftsorientierung fördert den Umgang und die Bereitschaft sich mit der Wissenschaftlichkeit im Prozess der Wissensproduktion im Fachunterricht auseinanderzusetzen. Insbesondere im Unterrichtsfach

Ernährung eröffnen sich diesbezüglich wesentliche Themeninhalte, wie beispielsweise die Differenzierungen von Fakten und Annahmen sowie von Sach- und Orientierungswissen, die Begründungspflicht für Aussagen und das Erfassen von Phänomenen unter Berücksichtigung der Mehrperspektivität. Gleichmaßen relevant in der Wissenschaftsorientierung sind die Methoden wissenschaftlicher Erkenntnisgewinnung, die Reflexion der erkenntnisleitenden Interessen sowie ethische Fragestellungen im wissenschaftlichen Feld (Angele et al., 2021). In den Lehrplänen der allgemeinbildenden höheren Schulen (BMBWF, 2023b, S. 7) und der Mittelschulen (BMBWF, 2023a, S. 3) wird als Kennzeichen des kompetenzorientierten Unterrichts formuliert, „dass sich der Wissenszuwachs systematisch aufbaut, mit anderen Wissensgebieten und altersgerecht dargestellten wissenschaftlichen Erkenntnissen vernetzt und dadurch nachhaltig und anschlussfähig wird (kumulatives Lernen)“.

4.3.2 Subjektorientierung

Die Subjektorientierung hat zum Ziel, den Unterricht möglichst schüler*innenorientiert zu gestalten (Beyer, 2014). Brandl (2014) erläutert, bezogen auf das subjektorientierte Lernen, verschiedene Termini und verweist darauf, dass Schüler*innen in Lernprozessen das „Subjekt“ sind, welches denkt, erkennt und handelt. Der oder die Lernende gilt als „Person“, welche Bewusstsein und Vernunft mitbringt sowie Verantwortung für das eigene Handeln übernimmt. Die lernende Person als Subjekt ist zudem Akteur*in und Adressat*in von Lehr- und Lernprozessen. Einerseits sind Lernende Akteur*innen verankert in ihrer Lebenswelt und andererseits werden ihnen externe Lerninhalte zugetragen, weshalb sie zugleich als Adressat*innen fungieren.

Mit dem Ziel eine unterstützende Lernumgebung zu schaffen, werden im Prozess der Unterrichtsvorbereitung und bei der Aufbereitung des Lernstoffes von der Lehrperson entwicklungspsychologische und soziokulturelle Determinanten eingeschlossen, sodass die Lernenden aufgrund der didaktischen Passung der Unterrichtsgestaltung und -materialien die Verantwortung für ihr Lernen übernehmen können (Angele et al., 2021) und Akteur*innen ihres Lernprozesses werden (Bartsch & Methfessel, 2014).

Darüber hinaus erfolgt Lernen individuell und subjektiv, ist eingebunden in gesellschaftliche und soziokulturelle Strukturen (Brandl, 2008) und knüpft an erworbenes Vorwissen an, das einhergeht mit Bewertungen und Haltungen (Bartsch & Methfessel, 2014). Basierend darauf

werden auf individueller Ebene neue Inhalte strukturiert, evaluiert und integriert (Brandl, 2008). Unter anderem deshalb orientiert sich der subjektorientierte Unterricht an der Lebenswelt der Lernenden (Bartsch & Methfessel, 2014; Brandl, 2008) unter der Berücksichtigung der Vorkenntnisse (Vorwissen), der lebensweltlichen Erfahrungen, der Präkonzepte (Angele et al., 2021) sowie an den Interessen (Bartsch & Methfessel, 2014).

Maier et al. (2010) verstehen unter „Lebensweltbezug“ die Verbindung zwischen der Erfahrungswelt der Lernenden und dem domänenspezifischen Fachwissen. Diesbezüglich konnten sie konstatieren, dass Schüler*innen bei Lernaufgaben ohne Lebensweltbezug keine Verknüpfung zum Fachwissen herstellen konnten, während Lernaufgaben mit realem und authentischen Lebensweltbezug zum Wissenserwerb beitragen konnten.

Im Vergleich zu anderen Lernfeldern ist der Lebensweltbezug in der Ernährungs- und Verbraucher*innenbildung aufgrund der Nähe des Gegenstands zu den Bereichen der Lebensführungen gegeben (Bender, 2013). Viele Handlungen dieses Fachbereichs passieren automatisiert im Alltag und bleiben unhinterfragt. Durch den gegebenen Lebensweltbezug rücken exakt diese zentralen Tätigkeiten der Lebensführung in den Vordergrund ebenso wie die Verhältnisse, in welchen die individuellen Tätigkeiten passieren. Im Zuge dessen erfolgt bei Schüler*innen die Förderung der Perspektivenübernahmefähigkeit für die alltägliche Lebensführung unter Anbetracht heterogener Anforderungen (Methfessel & Schlegel-Matthies, 2014).

Einen Bezug zur Lebenswelt herzustellen, sei es direkt oder indirekt, ist in jedem Unterrichtsfach möglich. Bezugnehmend darauf bringen sowohl die Lehrperson als auch Lernende unterschiedliche Vorkenntnisse und Einstellungen mit, die in Summe das Ergebnis ihrer Lebenswelt und ihrer Erfahrungen darstellen. Der Lebensweltbezug beschäftigt sich mit der Sinnggebung, weshalb sich unter anderem die Kompetenzformulierungen der Ernährungs- und Verbraucher*innenbildung (EVA) an den Herausforderung des Alltags orientieren und folglich Handlungskompetenzen angestrebt werden (Bartsch & Methfessel, 2014).

Beim Terminus Subjektorientierung sollen zwar die Lebenswelt, die Interessen, das Vorwissen und die Präkonzepte der Lernenden Berücksichtigung finden, jedoch ist es auch Aufgabe der Lehrperson kategoriale, an den Bildungs- und Lehraufgaben orientierte Inhalte verantwortungsbewusst zu selektieren (Angele et al., 2021, zitiert nach Liessmann, 2017).

4.3.3 Kompetenzorientierung

Den Kompetenzbegriff der österreichischen Bildungsstandards prägte Weinert (2001, S. 27 f.), welcher unter Kompetenzen folgendes versteht: „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“.

Das Prinzip der Kompetenzorientierung befasst sich mit den Lernzielen und Kompetenzerwartungen im Fachunterricht und erfordert, dass im Prozess der Unterrichtsplanung konkrete Lernziele formuliert werden. Im Zentrum steht nicht mehr die Inputorientierung, sondern vielmehr wird die „Output-Orientierung“ anvisiert und Lernergebnisse werden als Kompetenzerwartungen konzipiert, die in den Lehrplänen verortet und in dafür vorgesehenen Kompetenzkatalogen formuliert sind. Diese Kompetenzkataloge stellen für Lehrende eine Hilfestellung bei der Kompetenzformulierung über Indikatoren dar (Angele et al., 2021). Im österreichischen Referenzrahmen für die Ernährungs- und Verbraucher*innenbildung (TNE, 2018) werden Qualitätsindikatoren beispielsweise wie folgt artikuliert „Die Schülerin/der Schüler kann...“. Somit legen Indikatoren Kriterien fest und beschreiben, wann das Ziel als erreicht gilt (TNE, 2018), was Lehrpersonen wiederum bei der Lernzielformulierung und der Transparenz von Lern- und Leistungserwartungen unterstützt (Angele et al., 2021).

Wie bereits erläutert unterscheidet Weinert (2001) zwischen fachlichen und fächerübergreifenden Kompetenzen sowie Handlungskompetenzen. Letztere enthalten kognitive, soziale, volitionale und motivationale Kompetenzen, welche eine erfolgreiche und verantwortungsbewusste Anwendung der erworbenen Kenntnisse in verschiedenen Lebenssituationen anvisieren. Dieser Transfer geht über die Reproduktion des Wissens hinaus und bedarf der Übung und kann in Kontexten entwickelt werden, die sich mit Analysieren, Entscheiden sowie Urteilen und Handeln befassen (Angele et al., 2021).

Als Grundlage dient im österreichischen Referenzrahmen der Ernährungs- und Verbraucher*innenbildung (TNE, 2018) ein in den Naturwissenschaftsdidaktiken anerkanntes dreidimensionales Kompetenzmodell mit jeweils drei Niveaustufen: Reproduktion, Transfer und Reflexion. Die Niveaustufe 1, die Reproduktion, inkludiert für das Lösen von

Aufgabenstellungen wesentliche Denkhaltungen und beinhaltet Operatoren wie aufzählen, nennen, herausuchen, ermitteln, beschreiben, darstellen, wiederholen, nachmachen, etc. Der Transfer stellt die Niveaustufe 2 des Kompetenzmodells dar. Mittels Aufgabenstellungen, welche Denkhaltungen anregen, soll gelerntes Wissen auf neue Aufgabenstellungen angewendet werden können. Operatoren, die spezifisch für den Transfer als zuständig gelten, sind beispielsweise interpretieren, erläutern sowie Vergleiche und Zusammenhänge darstellen und diese zu begründen. Die Fähigkeit, eigenständige Schlussfolgerungen zu ziehen und die Bedeutung des gegebenen Sachverhalts in Relation zu sich selbst und auf andere zu setzen, zählt zur Reflexion, der Niveaustufe 3. Die Aufgabenstellungen sollen zum Denken anregen und können auf verschiedene Art gestaltet sein. Zum Beispiel kann in einer Aufgabenstellung nach der Einschätzung und Beurteilung zum Stellenwert von Sachverhalten gefragt werden, sodass es die Aufgabe der Lernenden ist, Argumente zu überprüfen und kritisch zu bewerten sowie die Erörterung von Meinungen darzulegen, indem Pro- und Contra-Argumente formuliert, dargestellt und abgewogen werden. Jede der drei Niveaustufen ist relevant, denn die Grundlage um reflektieren, urteilen, abwägen und entscheiden zu können sowie Erlerntes auf andere Sachverhalte transferieren zu können, ist das fachliche Wissen (TNE, 2018).

4.3.4 Handlungsorientierung

Referenziell zum handlungsorientierten Unterricht erläutern Buchner et al. (2011, S. 126) folgendes: „Der Praxisbegriff umfasst somit alle Aktivitäten, die in das Ergebnis der Handlung einfließen: kognitive, emotional-affektive, soziale und motorische Handlungen einschließlich Metakognitionen. Im Ergebnis der Handlung, im Lernprodukt soll das „unsichtbare“ Lernen sichtbar werden“.

Im Unterricht wird eine handlungsorientierte Gestaltung angewandt, deren Umsetzung auf den Prinzipien der Subjektorientierung, Kompetenzorientierung und Wissenschaftsorientierung basiert. Im Vordergrund stehen die Handlungen der Schüler*innen, welche aus dem Lernprozess beziehungsweise den Arbeitsaufgaben resultieren (Gudjons, 2001). Selbstständiges Arbeiten und das Übernehmen von Verantwortung werden in den einzelnen Phasen der Lernhandlung fokussiert. Die Phasen der Lernhandlungen, die im Prozess absolviert werden, sind Zielklarheit, Planung und Durchführung der Lernhandlung sowie die Bewertung des Lernprodukts und die des gesamten Lernprozesses. Darüber hinaus eignen sich

die Lernenden im Lernprozess des handlungsorientierten Unterrichts fachliche sowie überfachliche, personale, soziale und methodische Kompetenzen an (Angele et al., 2021).

Bender (2013) definiert fünf didaktische Prinzipien, die kennzeichnend für den handlungsorientierten Unterricht sind. Zum einen wird die „Interessenorientierung“ verfolgt. Das bedeutet, dass sich die Unterrichtsplanung und -durchführung an den Interessen der Lernenden orientiert. Im empirischen Teil der Arbeit wird das Prinzip der Interessenorientierung nicht miteinbezogen, da in diesem Fall eine konkrete Überprüfung und Einschätzung der Lehrperson – mit Blick auf die konkrete Lerngruppe – erforderlich wäre. Auf der Metaebene wird daher das Prinzip der Interessenorientierung vom Prinzip der Subjektorientierung (Angele et al., 2021) abgedeckt. Die Interessenorientierung befindet sich auf der Mikroebene, das heißt, sie ist abhängig von der Lernsituation und der Lerngruppe, sodass das theoretische Kriterium der Interessenorientierung adaptiert wurde.

In weiterer Folge wird der Fokus auf die „Selbsttätigkeit und Führung“ (Bender, 2013) der Lernenden gelegt. Die Lehrperson nimmt hierbei eine unterstützende Funktion ein, tritt im Unterricht in den Hintergrund und gibt den Schüler*innen Raum, eigenständige Entscheidungen zu treffen, was zur Förderung der Selbstregulation, der Lernstrategien und der Kommunikation beiträgt.

Damit handlungsorientiertes Lernen ermöglicht wird, ist die Lernumgebung dementsprechend von der Lehrperson vorzubereiten. Durch die Bereitstellung von entsprechenden Materialien, wie Leitaufgaben, Informationsmaterial, Leittexte sowie benötigte Arbeitsutensilien, Werkstoffe, Geräte, etc. können sich die Lernenden in ihrer Lernform selbst organisieren. Lernende nehmen eine aktive Rolle bei der Unterrichtssteuerung ein und entscheiden mit, wie der Lernprozess abläuft. Dementsprechend wird die Verantwortung im Unterrichtsetting auf die Schüler*innen übertragen (Riedl & Schelten, 2012).

Der Handlungsorientierte Unterricht fördert außerdem die „Verbindung von Kopf- und Handarbeit“, sodass kognitive Tätigkeiten und das Arbeiten mit den Händen ineinandergreifen. Im Bereich der Ernährungsbildung sind dennoch nicht per se lediglich die Nahrungszubereitung und küchenpraktische Tätigkeiten damit gemeint. Entscheidend für den handlungsorientierten Unterricht ist die Partizipation der Schüler*innen bei der Entscheidungsfindung für die Zielformulierungen im Unterricht, Kooperation, selbstständiges

planen, evaluieren sowie reflektieren und die verantwortungsvolle Beteiligung für die zu erstellenden Produkte (Bender, 2013).

Anhand der „Einübung in solidarisches Handeln“ erwerben Lernende soziale, kommunikative und metakommunikative Kompetenzen durch kooperatives Planen, Entwickeln und Evaluieren (Bender, 2013). In der Sozialform der Gruppen- oder Teamarbeit erfolgt die Kommunikation auf der Ebene sozialer Beziehungen, da gruppensdynamische Beziehungen untereinander entwickelt werden, metakommunikative Techniken erlernt und funktionale Rollen übernommen werden. Dementsprechend ist handlungsorientierter Unterricht mit sozialen und kommunikativen Handeln verknüpft (Gudjons, 2008).

Das letzte Merkmal, das handlungsorientierten Unterricht kennzeichnet, ist die „Produktorientierung“, das bedeutet, dass am Ende des Unterrichtsziel ein Produkt, welches im gesamten Lernprozess entwickelt, hergestellt und gestaltet wurde, sichtbar ist (Jank & Meyer 2011). Das Handlungsergebnis des jeweiligen Endprodukts kann verschiedenartig aussehen. In der Schulküche ist das Produkt beispielsweise eine Mahlzeit (Buchner, 2013), bei Projektarbeiten kann es eine Präsentation, ein Theaterstück oder ein Plakat sein (Bender, 2013). Diese Produkte sollen für Schüler*innen einen Gebrauchswert darstellen, mit denen sie sich identifizieren können (Jank & Meyer, 2011).

Anhand dieser Kriterien kann das ausgewählte Unterrichtsmaterial zum Thema „Essstörungen und Körperbilder“ somit inhaltlich, didaktische und methodisch nach aktuellen in der Ernährungsbildung wissenschaftlich anerkannten didaktischen Prinzipien analysiert werden und ermöglicht eine multiperspektivische Herangehensweise.

4.4 Qualitative Inhaltsanalyse

Nach Mayring (2022) ist die Inhaltsanalyse eine Methode der Sozialwissenschaften. Die Definitionen von Inhaltsanalyse sind im wissenschaftlichen Diskurs divers. Das Ziel der Inhaltsanalyse bei Mayring besteht darin, das aus Kommunikation stammende Material zu analysieren und in Übereinstimmung zu bringen, wobei jedoch bei der Inhaltsanalyse keineswegs nur mehr der Inhalt von Kommunikationsmaterial von Bedeutung ist, sondern auch mit Texten, Bildern, Noten, oder symbolischen Materialien gearbeitet wird. Mayring

(2022, S. 12) erläutert diesbezüglich: „Das heißt, die Kommunikation liegt in irgendeiner Form protokolliert, festgehalten vor. Gegenstand der Analyse ist somit fixierte Kommunikation“.

Somit wird die Inhaltsanalyse im Kontext des Kommunikationsprozesses existent, wobei Rückschlüsse auf determinierte Aspekte der Kommunikationen gezogen werden können.

Im Vergleich zu anderen hermeneutischen Verfahrenstechniken verfolgt die Inhaltsanalyse eine systematische und regelgeleitete Vorgehensweise, mit dem Ziel, dass auch Außenstehende den Analyseprozess nachvollziehen und überprüfen können. Die systematische Vorgehensweise ist dementsprechend theoriegeleitet, sodass das zu analysierende Material auf den entwickelten Analysekatoren und an den Erfahrungen anderer an den Untersuchungsgegenstand anknüpft. Bei der Methode der Inhaltsanalyse kann zwischen einer qualitativen und quantitativen Vorgehensweise differenziert werden. Aufgrund der Tatsache, dass im Kontext der Inhaltsanalyse sowohl Techniken der qualitativen und quantitativen Analyse, also ein Mixed-Methods-Ansatz verfolgt wird, ist es passender den Terminus qualitativ-orientierte Inhaltsanalyse anzuwenden. Nichtsdestotrotz ist die qualitative Inhaltsanalyse auch ohne den Ansatz der Quantifizierung möglich, beispielsweise bei Kategorienbildung induktiver Art (Mayring, 2022). Die rein quantitative Vorgehensweise in den Sozialwissenschaften kann zunehmend als unzureichend gelten, denn statt Testverfahren, die lediglich der Überprüfung und Messung von Repräsentanzen dienen, wird vermehrt der Fokus auf den Gegenstand und somit auf die inhaltliche Qualität gelegt. Insbesondere in den letzten 10 bis 20 Jahren hat die qualitative Forschung, beziehungsweise das qualitative Denken, einen Aufschwung erlebt, wobei der Ursprung historisch betrachtet weit zurückgeht (Mayring, 2023).

Ein zentraler Punkt am Ende von empirischen Forschungsprojekten ist es, anhand von Gütekriterien die Ergebnisse zu interpretieren, einzuschätzen und zu überprüfen, um die Qualität überprüfbar zu machen. Im Regelfall werden dabei in der quantitativen Forschung die Kriterien der Validität (Gültigkeit) und der Reliabilität (Genauigkeit) herangezogen. Jedoch können diese Gütekriterien nicht einfach auf qualitative Forschung umgemünzt werden. Diesbezüglich bedarf es einer Neudefinition von Gütekriterien im qualitativen Forschungssetting, die einerseits flexibler in der Geltungsbegründung der Ergebnisse sein müssen und eine argumentative Vorgehensweise verfolgen. Somit kann die Begründbarkeit, die Belege liefert und nachvollziehbar sein muss, gewährleistet werden (Mayring, 2023).

Flick (2020) bezieht sich auf die Reformulierung herkömmlicher Kriterien und erläutert, dass das Gütekriterium Reliabilität in der qualitativen Forschung mit einer verstärkten prozeduralen Konzeption die Überprüfbarkeit von Daten ermöglicht, da eine Differenzierung zwischen vorliegenden Daten (z.B. Aussagen) und die Interpretation der forschenden Person stattfindet. Einen weiteren Beitrag zur Festlegung expliziter Gütekriterien in der qualitativen Sozialforschung leisten Strübing et al. (2018), wobei fünf Kriterien vorgeschlagen werden: Gegenstandsangemessenheit, empirische Sättigung, theoretische Durchdringung, textuelle Performanz und Originalität. Es ist festzuhalten, dass die Frage der Gütekriterien im wissenschaftlichen Kontext durchaus kontrovers diskutiert wird und keine einheitlichen und allgemeingültigen Gütekriterien in der qualitativen Forschung vorliegen. Dies ist darauf begründet, dass die Zugänge der empirischen Gegenstände der Soziologie einer großen Bandbreite unterliegen und eine hohe Diversität der Gegenstände vorherrscht (Strübing et al., 2018). Diesbezüglich erwähnen Przyborski und Wohlrab-Sahr (2022, S. 123): „Für die quantitative Forschung gilt: Untersuchungen müssen auf dem Niveau durchgeführt werden, das auf dem entsprechenden methodischen Gebiet erreicht ist“.

4.4.1 Gütekriterien qualitativer Forschung nach Mayring (2023)

Mayring (2023) stellt sechs allgemeingültige und übergreifende Gütekriterien qualitativer Forschung orientiert an Steinke (1999) und Flick (2020) auf. Als erstes Gütekriterium nennt er die Verfahrensdokumentation, in welcher im Gegensatz zur quantitativen Forschung nicht nur die verwendeten Techniken und Instrumente dokumentiert werden, sondern auch unter Berücksichtigung eigens konzipierter Methoden detailliert Bezug zum jeweiligen Gegenstand genommen wird. Ziel der Verfahrensdokumentation ist es, den Forschungsprozess, der die Explikation des Vorverständnisses, Verwendung der Analyseinstrumente sowie die Durchführung und Auswertung der Datenerhebung inkludiert, für Außenstehende nachvollziehbar zu machen. In weiterer Folge ist es notwendig, Interpretationen argumentativ zu begründen und schlüssig darzulegen (argumentative Interpretationsabsicherung). Das Kriterium der Regelgeleitetheit beschreibt die systematische Vorgehensweise. Die Schritte der Analyse unterliegen Verfahrensregeln, werden vorab festgelegt und nähern sich im Forschungsprozess dem zu untersuchenden Gegenstand an. Die Nähe zum beforschten Subjekt beziehungsweise die Nähe zum Gegenstand ist ein Kernelement der qualitativ-interpretativen Forschung. Die Nähe zur Lebenswelt soll einen möglichst ‚natürlichen‘ und

„unverfälschten“ Zugang zur befragten Person ermöglichen und zielt auf die Interessenübereinstimmung ab. Das fünfte Gütekriterium, die kommunikative Validierung, befasst sich mit einer wiederholten Auseinandersetzung der Analyseergebnisse und Interpretationen. Dabei werden die Ergebnisse auf deren Gültigkeit überprüft, den Befragten erneut dargelegt und über die gewonnenen Ergebnisse diskutiert. Die Triangulation stellt das sechste Gütekriterium dar. Indessen soll die Qualität der Forschung durch Verknüpfung mehrerer Analyseschleifen maximiert werden. In Rahmen der Triangulation geht es nicht darum einen Konsens zu finden, sondern darum, dass verschiedene Lösungswege und Perspektiven sichtbar werden, die neue Ergebnisse liefern können, was zur hohen Forschungsqualität beiträgt (Mayring, 2023).

Die von Mayring (2023) allgemeingültigen und übergreifenden Gütekriterien qualitativer Forschung werden im Rahmen des empirischen Teils der vorliegenden Masterarbeit verwendet, um die Qualität der Forschung sicher zu stellen. Bezugnehmend zum ersten Gütekriterium, der Verfahrensdokumentation, wurde detailliert der Prozess der Forschung dokumentiert. In die Verfahrensdokumentation fallen diesbezüglich der Prozess der Recherche nach Unterrichtsmaterialien, inklusive der Auswahlkriterien und der Begründungsdarlegung für Materialauswahl sowie die Entwicklung des Kodierleitfadens, welche in mehreren Schleifen erfolgte (siehe Anhang 10.1 und 10.2). Durch die Zusammenarbeit und den regelmäßigen Austausch mit der Betreuerin wurde die argumentative Interpretationsabsicherung erfüllt. In diesem Rahmen wurde mittels konstruktiven Feedback, Ideenaustausch und Vorschlägen zu Überarbeitungen entscheidend zur Präzisierung der Inhalte beigetragen. Aufgrund der Tatsache, dass die systematische Vorgehensweise bei dem zu analysierenden Unterrichtsmaterial klaren Regeln unterliegt und für jede Kategorie Definitionen erläutert wurden, die bereits vorab festgelegt wurden und ein sukzessives Vorgehen verfolgt wurde, gilt das Gütekriterium der Regelgeleitetheit als erfüllt (vgl. den eigens entwickelten Kodierleitfaden im Anhang 10.2). Die Nähe zum Gegenstand gilt als gegeben, da die Forschungsarbeit einerseits das Vorgehen bei der Suche nach Unterrichtsmaterialien seitens der Lehrperson für Schüler*innen der Sekundarstufe 1 und 2 verfolgt und demnach den Praxisbezug und Gegenstandsbezug herstellt. Andererseits ist die Nähe zum Gegenstand auch deshalb gegeben, weil das Ziel dieser Forschungsarbeit jenes ist, den Lehrpersonen eine Übersicht von verfügbaren Unterrichtsmaterialien zum vorgegebenen Unterrichtsthema zu

liefern, wobei eine systematische Vorgehensweise verfolgt wird und wichtige didaktische und fachdidaktische Überlegungen und Prinzipien miteingeschlossen werden.

Das Gütekriterium der Triangulation wurde insofern erfüllt, da für die Auswertung der Ergebnisse eine Verknüpfung von quantitativen und qualitativen Daten erfolgte. Es wurde mittels unterschiedlicher Darstellungen (Screenshots, Codewolke, Code-Trends) auf quantitative Daten Bezug genommen und zusätzlich dazu qualitative Aspekte berücksichtigt, wie beispielsweise durch Aufschlüsselungen der Kategorien und die Darlegung der codierten Segmente. Durch den Austausch mit der Betreuerin der Masterarbeit konnten verschiedene Perspektiven beleuchtet werden und Überarbeitungen und Verbesserungsvorschläge eingearbeitet werden, was schlussendlich für die Verfassung der Masterarbeit besonders relevant und hilfreich war.

4.4.2 Qualitative Datenanalyse mit MAXQDA nach Rädiker und Kuckartz (2019)

Rädiker und Kuckartz (2019) geben einen umfassenden Überblick über die Analyse qualitativer Daten und eine schrittweise und detaillierte Einführung in das Programm MAXQDA. MAXQDA ist das englische Akronym für „Computer assisted qualitative data analysis software“ und ermöglicht die computerunterstützte Analyse einer großer Bandbreite von Daten. Im Rahmen dieser Masterarbeit wird lediglich das Datenformat „Text“ und „Bild“, bezogen auf die Unterrichtsmaterialien, im PDF-Datenformat verwendet. Die recherchierten und ausgewählten Unterrichtsmaterialien können mittels MAXQDA qualitativ und quantitativ ausgewertet und analysiert werden, indem über Codes (Kategorien), die deduktiv oder induktiv erstellt werden, ausgewählte Teile der Daten (Wörter, Textpassagen, Bildausschnitte etc.) zugeordnet werden und schlussendlich ein Codesystem (Kategoriensystem) entsteht. In diesem Codesystem können Subkategorien (Subcodes) auf bis zu 10 Ebenen erstellt werden. Insgesamt kann der Schritt des Codierens induktiv oder deduktiv stattfinden. Werden Codes festgelegt, bevor das zu analysierende Datenmaterial gesichtet wurde, spricht man von einer deduktiven Codierung. Das heißt, dass vorab Klassifizierungen und Zuordnungen getroffen werden. Bei der induktiven Vorgehensweise werden die Codes direkt anhand des vorliegenden Materials erarbeitet (Rädiker & Kuckartz, 2019). Beide Vorgehensweisen wurden im Rahmen der qualitativen Datenanalyse der vorliegenden Arbeit angewendet.

4.5 Entwicklung des Kodierleitfadens

Im Kapitel 4.3 erfolgte die Darlegung der vier fachdidaktischen Prinzipien nach Angele et al. (2021), die die theoretische Grundlage für die Entwicklung des Kodierleitfadens darstellen. Der Kodierleitfaden enthält die jeweiligen Kategorien, welche definiert werden, sowie Subkategorien und gegebenenfalls Subsubkategorien, Analysefragen und Ankerbeispiele. Dieser Kodierleitfaden stellt für die qualitative Inhaltsanalyse den zentralen Punkt der Forschungsarbeit dar, grenzt Begrifflichkeiten klar voneinander ab und soll für Außenstehende die Vorgehensweise nachvollziehbar und transparent machen. Diesbezüglich erläutern Rädiker und Kuckartz (2019, S. 101): „Kategoriendefinitionen haben eine doppelte Funktion, sie dokumentieren erstens das Gerüst der Analyse für die Scientific Community (und ggf. für die Gutachter*innen einer Forschungsarbeit) und zweitens bilden sie die Basis des Kodierleitfadens, der von den Codierenden benutzt wird“.

Die Kategorien „Wissenschaftsorientierung“, „Subjektorientierung“, „Kompetenzorientierung“ und „Subjektorientierung“ wurden deduktiv als Hauptcodes festgelegt. Aufgrund der Tatsache, dass die fachdidaktischen Prinzipien von Angele et al. (2021) anhand von weiterer Literatur ergänzt wurde, konnten deduktiv Subkategorien gebildet werden. In diesem Forschungsschritt wurde außerdem Bezug zu den Forschungsfragen der vorliegenden Masterarbeit genommen. Auch Rädiker und Kuckartz (2019) heben die Wichtigkeit der Orientierung an den Forschungsfragen zur Kategorienbildung hervor, auch deshalb, um die Struktur für den nachfolgenden Forschungsbericht gewährleisten zu können.

Daher wurden die Kategorien „Thema“, „Inhalt“, „Zielgruppe“, „Umfang“ und „Erkennbare didaktisch-methodische Hinweise für die Lehrperson“ deduktiv generiert.

Die Subcodes, die deduktiv zum Hauptcode der „Wissenschaftsorientierung“ gebildet wurden, sind „Fundort“ (Name des Instituts/Ministerium/der Website) und „Hintergrundinformationen zum Thema“. Die deduktiv angefertigten Subcodes zur „Subjektorientierung“ lauten: „Lebensweltbezug SuS“ und „Darstellung der Geschlechter“. Ebenfalls deduktiv festgelegt wurden die Subkategorien „Reproduktion“, „Transfer“, „Reflexion“, welche auf dem Referenzrahmen der Ernährungs- und Verbraucher*innenbildung basieren (TNE, 2018), und „Spezifische Aussagen zu Kompetenzziele“ zur Kategorie der „Kompetenzorientierung“.

Zum Code „Handlungsorientierung“ konnten deduktiv Subcodes formuliert werden, die sich an Bender (2013) orientieren, nämlich: „Selbsttätigkeit und Führung“, „Verbindung von Kopf- und Handarbeit“, „Einübung in solidarisches Handeln“ und „Produktorientierung“.

Mittels induktiver Vorgehensweise wurden zum Hauptcode „Thema“ eine Vielzahl an Subkategorien festgelegt. Dabei handelt es sich um die Titel der Unterrichtsmaterialien und bestimmte Überthemen, welche einzelne Arbeitsblätter und Übungen für Schüler*innen der Sekundarstufe 1 und 2 beinhalten. Die Subkategorien zum Hauptcode „Inhalt“ wurden ebenfalls induktiv gebildet. „Essverhalten/Essgewohnheiten“, „Schönheitsideale/Körperbilder“, „Körperzufriedenheit/Körperunzufriedenheit“, „Wohlbefinden/Ressourcenstärkung“, „Sport“ und „Medienbezug“ mit den Unterteilungen in „Einfluss der Medien“ und „bearbeitete Bilder“ sind Inhalte, die in dieser Kategorie Berücksichtigung finden. Zur Angabe der Zielgruppe wurden die Unterrichtsmaterialien untersucht und drei Ebenen gebildet: „Sekundarstufe 1 und 2“, „Sekundarstufe 2“ und „keine Angabe“. Im Untersuchungsprozess wurden die Schulstufe 5 bis Schulstufe 8 zur Subkategorie „Sekundarstufe 1 und 2“ zugeordnet. Für die Sekundarstufe 2 wurden Unterrichtsmaterialien mit der Zielgruppe „ab 9. Schulstufe“ induktiv festgelegt. Nachträglich erfolgte induktiv eine zusätzliche Subkategorie, nämlich „weiterführende Informationen“ zum Hauptcode „Wissenschaftsorientierung“. „Geschlechtergetrenntes Arbeiten“ und „Burschen und Mädchen gemeinsam“ sind Kategorien, welche im Hauptcode „Subjektorientierung“ hinzugefügt wurden. Außerdem wurde die Subkategorie „Darstellung der Geschlechter“ um drei weitere Kategorien, „Mädchen/Frauen“, „Burschen/Männer“ und „beide“ erweitert, sodass eine genauere Auswertung der Geschlechterdarstellung erfolgen kann. Mit am häufigsten erfolgten Erweiterungen der Codes im Hauptcode „Kompetenzorientierung“, wobei anhand der analysierten Unterrichtsmaterialien zu den Subkategorien „Reproduktion“, „Transfer“ und „Reflexion“ induktiv Subsubcodes erstellt wurden. Diese lauten für „Reproduktion“: „Inhalte einkreisen“, „Inhalte benennen“, „Inhalte zuordnen“ und „Inhalte ankreuzen“. „Inhalte vergleichen“, „Informationen ableiten“, „Inhalte unterscheiden“ und „Verkostung durchführen“ sind Subkategorien zum Kompetenzbereich „Transfer“. Zur „Reflexion“, was den umfangreichsten Teil der Kompetenzorientierung darstellt, werden nur einige Beispiele der induktiven Kategorien genannt: „Inhalte/Themen interpretieren/deuten/analysieren“, „Inhalte/Themen reflektieren“, „Inhalte/Themen bewerten“, „Inhalte diskutieren/an Diskussionen teilnehmen“, etc. Die genaue Übersicht des

Kodierleitfadens ist dem Anhang zu entnehmen (Kodierleitfaden aktualisierte Version, im Anhang unter 10.2). Im Rahmen der Durchführung der qualitativen Inhaltsanalyse mit MAXQDA wurde gemäß dem zirkulären Vorgehen bei qualitativer Inhaltsanalyse der Kodierleitfaden sukzessive aktualisiert. Insbesondere wurden induktiv, bzw. mittels in-vivo Codierung, die Kategorien präzisiert und erweitert. Diese Überarbeitungen sind ebenso dem Anhang (Kodierleitfaden aktualisiert) zu entnehmen. Der entwickelte Kodierleitfaden kann für Lehrpersonen sowohl für das Thema „Körperbilder und Essstörungen“ als auch in adaptierter Form für andere Themeninhalte eine Hilfestellung bei der Auswahl und Beurteilung von Unterrichtsmaterialien unter Berücksichtigung wichtiger fachdidaktischen Prinzipien und Überlegungen darstellen und bietet somit einen Mehrwert für zukünftige Unterrichtsplanungen in diesem Themenfeld.

5 Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse der ausgewählten Unterrichtsmaterialien

5.1 Datenauswertung mit Hilfe von MAXQDA

Im weiteren Verlauf wird auf das in MAXQDA generierte Codesystem Bezug genommen und mittels grafischer Darstellungen veranschaulicht. Überdies wird das generierte Codesystem in MAXQDA mit dessen Codierungen sowie den Häufigkeiten (Quantität) im Detail präsentiert. Anschließend erfolgt die Bezugnahme auf die zentralen Ergebnisse, wobei insgesamt ein Überblick über die ersten Analyseergebnisse geschaffen wird. Indessen erfolgt ein genereller Überblick über die verwendeten Hauptcodes sowie eine Übersicht über die Inhalte, die in den Unterrichtsmaterialien bearbeitet werden. Dabei wird die Häufigkeit der Codierungen insgesamt betrachtet und anhand dieser Ergebnissen erfolgt eine Aufschlüsselung nach Dokumenten, aus welchen die Unterrichtsmaterialien entnommen wurden. Darüber hinaus werden codierte Segmente der Analysetätigkeiten veranschaulicht, sodass Einblicke in die Inhalte und Aufgabenstellungen in den Unterrichtsmaterialien und der Kodierungsprozesse nachvollziehbar werden.

In weiterer Folge werden in separaten Teilkapiteln die Detailergebnisse präsentiert und ein besonderer Fokus auf die Ergebnisse in Anbetracht der fachdidaktischen Prinzipien nach

Angele et al. (2021) sowie auf deren Subkategorien gelegt. Für die grafische Darstellungen werden verschiedene Visual Tools von MAXQDA herangezogen.

5.1.1 Überblick über das generierte Codesystems

Das Codesystem in MAXQDA, ist das zentrale Forschungsinstrument für den analytischen Part dieser Arbeit und stellt, da es verschiedene Stadien in einem mehrstufigen Entwicklungsprozesses durchlaufen hat, bereits ein wesentliches Ergebnis der Forschungsarbeit dar (Rädiker & Kuckartz, 2019).

In der folgenden Tabelle 2 ist das Codesystem inklusive Subcodes auf mehreren Ebenen ersichtlich, das der Letztversion des Kodierleitfadens entspricht und auf Basis der aktualisierten Version des Kodierleitfadens erstellt sowie im Prozess der qualitativen Inhaltsanalyse schrittweise erweitert und überarbeitet wurde. Beim Analyseprozess wurden die Codierungen induktiver Art teilweise adaptiert und sowohl das in-vivo Codierungsverfahren – das bedeutet, dass die Kategorien aus dem Text heraus generiert wurden – als auch die individuelle Zuordnung von Codes zu Teilen einer Textstelle oder eines Bildes (offenes Codieren) angewendet (Rädiker & Kuckartz, 2019). Die deduktiven Kategorien wurden nicht mehr verändert oder erweitert und entsprechen der aktualisierten Version des Kodierleitfadens, welcher dem Anhang zu entnehmen ist.

Tabelle 2: Codesystem MAXQDA

Liste der Codes

Thema	
Barbie – Ken <ul style="list-style-type: none"> Barbie – Close up 	Schönheit und Schönheitsideale <ul style="list-style-type: none"> Tatort Schönheit im 20. Jahrhundert Die Geschichte des Body-Mass-Index
Was ist Schönheit? <ul style="list-style-type: none"> Schönheit im Wandel der Zeit 	Wirrwarr bei den Kleidergrößen <ul style="list-style-type: none"> Fragebogen
Mister und Miss Perfekt	Schönheitsideale im Wandel der Zeit
Szenenbeispiele für die Rollenspiele	Bei dir bin ich schön
Ernährung und Essgewohnheiten <ul style="list-style-type: none"> Gründe, etwas zu essen Gründe, etwas nicht zu essen take-5 „Esstörungen“ 	Ich und mein Aussehen
	Ich steh zu mir!
	Ich und mein Aussehen

<ul style="list-style-type: none"> • Bevor es losgeht • Fakten und Irrtümer zu Ernährung und Diäten 	Fragekarten Essverhalten
Körper und Schönheit <ul style="list-style-type: none"> • Körpersilhouetten bewerten • Was würdest du dafür tun? • Pro und Contra • Thesen zum Thema: „Essen, Körper und Schönheit“ • Experiment mit Kartoffelchips 	Hungern, Fressen, Kotzen <ul style="list-style-type: none"> • Vorrat an Vergnüglichem • Fallbeispiel Magersucht • Fallbeispiel Bulimie • Fallbeispiel Binge Eating Störung • Aussagen zu Essstörungen
Inhalt	
Essverhalten/Essgewohnheiten	Schönheitsideale/Körperbilder
Wohlbefinden/Ressourcenstärkung	Körperzufriedenheit/Körperunzufriedenheit
Sport	Essstörungen
Medienbezug <ul style="list-style-type: none"> • Einfluss der Medien • bearbeitete Bilder 	
Zielgruppe	
keine Angabe	
Sekundarstufe 1 und 2 <ul style="list-style-type: none"> • ab 5. Schulstufe • ab 6. Schulstufe • ab 7. Schulstufe • ab 8. Schulstufe 	Sekundarstufe 2 <ul style="list-style-type: none"> • ab 9. Schulstufe
Umfang	
Erkennbare didaktisch-methodische Hinweise für die Lehrperson	
Methodische Hinweise	Sachinformationen
Didaktische Hinweise	Lösungen
Wissenschaftsorientierung	
Hintergrundinformationen zum Thema	
weiterführende/vertiefende Hinweise	
Fundort	
Subjektorientierung	
Darstellung der Geschlechter <ul style="list-style-type: none"> • beide • Burschen/Männer • Mädchen/Frauen 	Lebensweltbezug S*S
Burschen und Mädchen gemeinsam	geschlechtergetrenntes Arbeiten
Kompetenzorientierung	
Reproduktion <ul style="list-style-type: none"> • Inhalte einkreisen • Inhalte benennen 	Transfer <ul style="list-style-type: none"> • Inhalte vergleichen • Informationen ableiten

<ul style="list-style-type: none"> • Inhalte zuordnen • Inhalte ankreuzen 	<ul style="list-style-type: none"> • Inhalte unterscheiden • Verkostung durchführen
Reflexion <ul style="list-style-type: none"> • Inhalte/Themen interpretieren/deuten/analysieren • Inhalte/Themen reflektieren • Inhalte/Themen bewerten • Inhalte diskutieren/an Diskussionen teilnehmen • Pro und Contra Argumente abwägen • Vermutungen anstellen • Folgen ableiten • Gedanken notieren • Mögliche Lösungen/Vorschläge erarbeiten/formulieren • Meinung darlegen • Meinung begründen 	spezifische Aussagen zu Kompetenzzielen <ul style="list-style-type: none"> • formulieren, was ihnen gut tut, wenn es ihnen schlecht geht • Über Spielzeugfiguren wahrnehmen, wie Idealbilder transportiert werden und unsere Gedanken zu Körperformen mit beeinflussen • Überprüfen, ob Schönheitsideale wiederkehren • Erkennen, dass, das was Menschen als schön empfinden, sich im Lauf der Geschichte immer wieder verändert • Dem Wandel von Schönheitsidealen begegnen • kritische Auseinandersetzung • Sich bewusst werden, dass unser Ess- und Bewegungsverhalten häufig nur in geringem Masse vernunftgesteuert ist und oft von Aspekten psychischer Gesundheit, emotionaler Befindlichkeit und der Fähigkeit Emotionen zu regulieren, abhängt. • Auseinandersetzung damit, dass Essen, Bewegung und psychische Gesundheit/Emotionsregulation sich im Alltag eines Menschen gegenseitig bedingen und beeinflussen, in einer Wechselwirkung zueinander stehen und somit als Einheit gedacht und verstanden werden können.
Handlungsorientierung	
Verbindung von Kopf und Handarbeit	Einübung in solidarisches Handeln
Selbsttätigkeit und Führung	Produktorientierung

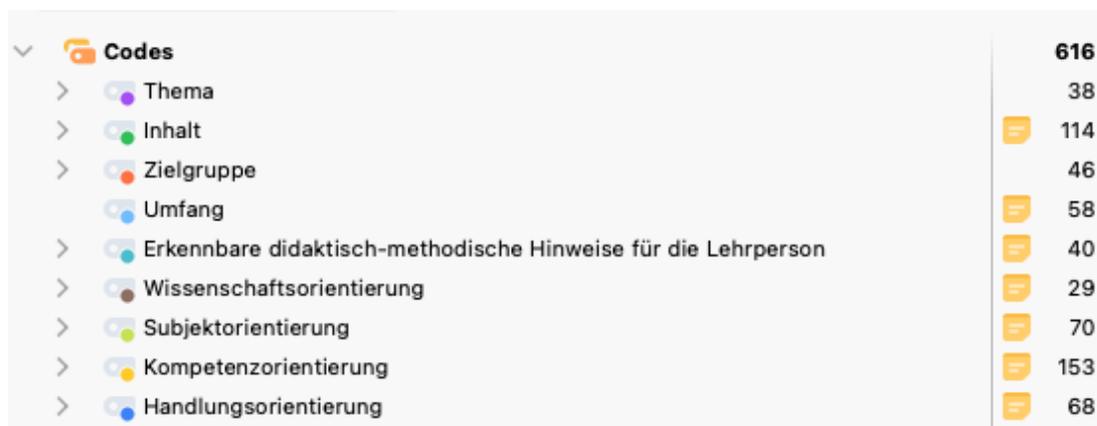
Quelle: eigene Darstellung aus MAXQDA

5.1.2 Überblick über die Ergebnisse

5.1.2.1 Überblick über die Codierungen

Im Prozess der Analysetätigkeiten in der Software MAXQDA wurden insgesamt fünf Dokumente im PDF-Format analysiert, wobei jedoch nur ausgewählte Materialien herangezogen wurden. In der Abbildung 1 ist ersichtlich, dass im Rahmen der analysierenden Tätigkeiten insgesamt 616 Codierungen durchgeführt wurden. Gleichermassen ist die Häufigkeit der Codierungen nach Hauptkategorie nachvollziehbar, wobei mehrheitlich die Kategorien „Inhalt“ mit 114 Codierungen und „Kompetenzorientierung“ mit 153 getätigten Codierungen auffallen. Am wenigsten Codierungen, 29 in der Anzahl, wurde für den Code

„Wissenschaftsorientierung“ getätigt, gefolgt von „Erkennbare didaktisch-methodische Hinweise für die Lehrperson“ mit 40 Codierungen. Dieses Ergebnis des letztgenannten Codes ist vergleichsweise niedrig, aber in Anbetracht der Tatsache, dass einige der Unterrichtsmaterialien Teil einer Unterrichtsmaterialsammlung sind, welche aufeinander aufbauen, werden für Lehrkräfte in komprimierter Weise Hinweise in Form von Anleitungen, methodische Vorgehensweise, Ziele, benötigte Materialien, vorgesehene Unterrichtszeit oder auch didaktisch-methodische Hinweise verschiedenen Umfangs angeführt. Diese Leitfäden stellen für Lehrpersonen eine wichtige Hilfestellung für die Unterrichtsplanung und den Unterricht dar, dennoch sind diese nicht in allen analysierten Materialien vorhanden.



Code	Anzahl
Codes	616
Thema	38
Inhalt	114
Zielgruppe	46
Umfang	58
Erkennbare didaktisch-methodische Hinweise für die Lehrperson	40
Wissenschaftsorientierung	29
Subjektorientierung	70
Kompetenzorientierung	153
Handlungsorientierung	68

Abbildung 1: Anzahl der Codierungen in MAXQDA (Screenshot aus der Software MAXQDA)

5.1.2.2 Übersicht der verwendeten Dokumente

Für die qualitative Inhaltsanalyse mit MAXQDA wurden im Rahmen dieser Masterarbeit verschiedene Unterrichtsmaterialien zum Thema „Essstörungen und Körperbilder“ analysiert. Für die detailliertere Betrachtung der Ergebnisse, die in den nachfolgenden Kapiteln erfolgt, ist es relevant den Umfang der ausgewählten Unterrichtsmaterialien in den jeweiligen Dokumenten zu beachten, mit der Intention Rückschlüsse auf die Ergebnisse unter Berücksichtigung der Dimension des Umfangs zu ziehen. Die ausgewählten Dokumente, in welchen sich die Unterrichtsmaterialien befinden, sind in der Abbildung 2 ersichtlich.

Folgende Dokumente wurden in die Analyse einbezogen:

- „Fühl dich wohl“ Ergänzende Arbeitsblätter zum Lehrmittel (Gesundheitsamt Graubünden und Fachstelle PEP (Prävention Essstörungen Praxisnah), 2016)
 - Umfang der ausgewählten Materialien: 2 Seiten

- Eine Materialsammlung für Jugendliche mit dem Fokus auf die Stärkung eines positiven Körpergefühls und die Prävention von Essstörungen
 - Enthält praktische Übungen in Form von Gruppenarbeiten und Einzelaufträgen
 - Ohne methodisch-didaktischen Hinweise für die Lehrperson
 - Zielgruppe: Schüler*innen (ohne genaue Angabe der Schulstufe)
- „Essenslust und Körperfrust“ Essstörungen vorbeugen - Leitfaden zur Prävention von Essstörungen in der Schule. (Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung, SuchtPräventionsZentrum (SPZ), 2011)
 - Umfang der ausgewählten Materialien: 16 Seiten
 - Beinhaltet theoretische und umfassende Hintergrundinformationen für Lehrpersonen zum Thema Essstörungen und Gesundheitsförderung
 - Enthält Unterrichtsvorschläge zum Thema Essstörungen und Schönheitsideale
 - Mit methodisch-didaktischen Hinweise für die Lehrperson
 - Zielgruppe: Lehrpersonen und Schüler*innen der Sekundarstufe 1 und 2
- „Selbstdarstellung von Mädchen und Jungs im Internet“ Unterrichtsmaterialien mit Übungen für den Unterricht (Sekundarstufe I + II). (Österreichisches Institut für angewandte Telekommunikation (ÖIAT), 2021)
 - Umfang der ausgewählten Materialien: 2 Seiten
 - Eine Sammlung von Unterrichtsmaterialien, welches Insgesamt 14 Übungen und vier Arbeitsblätter enthält
 - Enthält Module zum Umgang mit digitalen Medien und Schönheitsidealen
 - Ohne methodisch-didaktischen Hinweise für die Lehrperson
 - Zielgruppe: Lehrpersonen und Schüler*innen der Sekundarstufe 1 und 2
- „X-Act Essstörungen“ Materialien zur Prävention von Essstörungen in der Schule - inklusive Unterrichtseinheiten und Arbeitsblättern. Materialien zur Prävention von Essstörungen in der Schule. (Institut Suchprävention, pro mente OÖ, 2022)
 - Umfang der ausgewählten Materialien: 14 Seiten
 - Bietet für Lehrpersonen Basisinformationen zum Thema Essstörungen

- Beinhaltet Unterrichtsmaterialien zum Thema Ernährung und Essgewohnheiten und Schönheitsideale
 - Mit methodisch-didaktischen Hinweisen für die Lehrperson
 - Zielgruppe: Lehrpersonen und Lernende der Sekundarstufe 1 und 2
- „PEP Bodytalk“ Bausteine für die Arbeit an einem gesunden Selbstwert- und positiven Körpergefühl. (Fachstelle PEP (Prävention Essstörungen Praxisnah), 2014)
 - Umfang der ausgewählten Materialien: 19 Seiten
 - Teil eines Workshops für Jugendliche und junge Erwachsene
 - Befasst sich inhaltlich mit Schönheitsidealen, Körperbildern, Emotionsregulation und Gesundheitsförderung und mit Essen, Bewegung und psychischer Gesundheit
 - Mit methodisch-didaktischen Hinweisen für die Lehrperson
 - Zielgruppe: Lehrperson (als Workshopleitung) und Schüler*innen der Sekundarstufe 1 und 2

Dokumente		616
📄	Fühl dich wohl	46
📄	Essenslust und Körperfrust	231
📄	Selbstdarstellung von Mädchen und Jungs im Internet	39
📄	X-Act Essstörungen	115
📄	PEP Bodytalk	185

Abbildung 2: Screenshot aus MAXQDA - verwendete Dokumente für die Analyse (eigene Darstellung in MAXQDA)

5.1.2.3 Codewolke

Um einen detaillierteren Einblick in die einzelnen Codes zu erhalten, wurde mittels der Visual Tools von MAXQDA eine Codewolke aus den Codes, inklusive Subcodes auf allen Ebenen, mit einer minimalen Häufigkeit von 3 Codierungen erstellt, welche in der Abbildung 3 abgebildet wird. Ausgeschlossen aus der Darstellung wurden die Kategorien „Thema“, da es lediglich die Titel der Materialien veranschaulicht und „Umfang“, welche sich auf die Seitenanzahl bezieht. Die Subcodes, die demnach in grün dargestellt werden, für die Kategorie „Inhalt“ sind: „Medienbezug“, „Wohlbefinden/Ressourcenstärkung“, „Schönheitsideale/Körperbilder“, „Körperzufriedenheit/Körperunzufriedenheit“, „Sport“, „Essstörungen“ und

„Essverhalten/Essgewohnheiten“. In roter Farbe dargestellt wird die Hauptkategorie „Zielgruppe“ mit den Subcodes „keine Angabe“, „Sekundarstufe 1 und 2“ und „Sekundarstufe 2“. Die Wissenschaftsorientierung wird braun dargestellt mit den Subkategorien „Hintergrundinformationen zum Thema“, „weiterführende/vertiefende Hinweise“ und „Fundort“. Hellgrün dargestellt wird der Code „Subjektorientierung“, der die Subcodes „Burschen und Mädchen gemeinsam“, „geschlechtergetrenntes Arbeiten“, „Lebensweltbezug SuS“ und „Darstellung der Geschlechter“, mit den Subkategorien „beide“, „Burschen/Männer“ und „Mädchen/Frauen“ umfasst. „Kompetenzorientierung“ inkludiert die Subcodes „Reproduktion“, „Transfer“, „Reflexion“ und „spezifische Aussagen zu Kompetenzziele“ und wird gelb hervorgehoben. Die Kategorie, „Handlungsorientierung“ wird in blau abgebildet und inkludiert die Subcodes „Verbindung von Kopf und Handarbeit“, „Selbsttätigkeit und Führung“, „Produktorientierung“ und „Einübung in solidarisches Handeln“. „Erkennbare didaktisch-methodische Hinweise für die Lehrperson“ mit den Subkategorien „Methodische Hinweise“, „Didaktische Hinweise“, „Sachinformationen“ und „Lösungen“ werden türkis markiert.



Abbildung 3: Codewolke aller Codes (eigene Darstellung, erstellt in MAXQDA)

Die Codewolke gibt eine Übersicht über die Häufigkeiten der verwendeten Codes. Je größer die Begriffe sind, desto häufiger wurde der Code verwendet, je kleiner die Wörter, desto weniger häufig kommt dieser Code vor. Im Zentrum der Codewolke befindet sich der Code

„Kompetenzorientierung“, welcher besonders hervorsticht und darauf verweist, dass diese Kategorie am häufigsten in den Unterrichtsmaterialien vorkommt. Der Subcode „Reflexion“ wird im Vergleich zu den anderen Subcodes der Kompetenzorientierung („Reproduktion“ und „Transfer“) beinahe doppelt so groß dargestellt und lässt darauf schließen, dass die Unterrichtsmaterialien besonders die Kompetenz der Reflexion anvisieren. „Inhalte/Themen reflektieren“, ein Teilaspekt der Reflexion, ist unter allen Subcodes der Reflexion der mit am größten abgebildete Begriff. „Reproduktion“ und „Transfer“ werden nahezu gleich präsentiert und kommen dementsprechend ausgeglichen in den Materialien vor. Gleichermassen ragt der Begriff „Inhalt“ hervor. Es ist ersichtlich, dass der Subcode „Schönheitsideale/Körperbilder“ mit am größten abgebildet ist und somit den Inhalt repräsentiert, der am häufigsten in den Unterrichtsmaterialien behandelt wird, gefolgt von „Essverhalten/Essgewohnheiten“. In der Dimension relativ ident in der Größe dargestellt werden zum Code „Inhalt“ die Unterkategorien „Körperzufriedenheit/Körperunzufriedenheit“ sowie „Wohlbefinden/Ressourcenstärkung“. Ein weiterer zentraler Begriff der Wolke ist „Handlungsorientierung“ sowie die dazugehörigen Subcodes „Selbsttätigkeit und Führung“ und der Subcode „Sekundarstufe 1 und 2“, dazugehörig zur Kategorie „Zielgruppe“, was zeigt, dass die analysierten Unterrichtsmaterialien sowohl für die Sekundarstufe 1 als auch für die Sekundarstufe 2 konzipiert sind.

5.1.2.4 Code-Trends

In der Abbildung 4 wird mittels des Visual Tools „Code-Trends“ die absolute Häufigkeit der Codierungen zu den vier fachdidaktischen Prinzipien nach Angele et al. (2021) dargestellt. Die jeweiligen Kategorien werden farblich dargestellt: Wissenschaftsorientierung (braun), Subjektorientierung (grün), Kompetenzorientierung (gelb) und Handlungsorientierung (blau). Für die Auswertung der Trends wurden alle analysierten Dokumente ausgewählt. Auf der y-Achse wird die absolute Häufigkeit (Anzahl der Codierungen) und auf der x-Achse werden die verschiedenen Dokumente dargestellt.

Die Abbildung zeigt klare Unterschiede und Schwerpunktsetzungen der jeweiligen Dokumente. Ersichtlich ist jedoch eine Gemeinsamkeit, und zwar, dass die Anzahl der Codierungen für den Code „Wissenschaftsorientierung“ in allen Dokumenten mit am geringsten ist und auf diesem niedrigem Niveau verhältnismäßig gleich verteilt ist, mit minimalem Anstieg bei den Dokumenten „Essenslust und Körperfrust“ und „PEP Bodytalk“.

Die geringe Präsenz zum Code „Wissenschaftsorientierung“ kann sich daraus erklären, dass sich die Auseinandersetzung mit dem Themengebiet „Essstörungen und Körperbilder“ überwiegend auf der individuellen und persönlichen Ebene bewegt. Diese Annahme bestätigt sich ebenfalls in den analysierten Unterrichtsmaterialien, in welchen verstärkt die Reflexion und somit persönliche Wahrnehmungen und individuelle Erfahrungen im Zentrum stehen. Die höchste Anzahl der Codierungen der Kategorie „Subjektorientierung“ befindet sich in „Essenslust und Körperfrust“ und „PEP Bodytalk“. Im Hauptcode „Kompetenzorientierung“ sind starke Schwankungen ersichtlich sowie die höchste Anzahl an Codierungen, mit dem Höhepunkt in „Essenslust und Körperfrust“ und ein weiterer starker Anstieg in „PEP Bodytalk“. Die Kategorie „Handlungsorientierung“ hat ebenfalls die meisten Codierungen im Dokument „Essenslust und Körperfrust“ sowie einen moderaten Anstieg in „X-Act Essstörungen“. Im Wesentlichen zeigt die Darstellung, dass je nach Dokument verschiedene Schwerpunkte gesetzt werden und mit deutlicher Mehrheit die Handlungsorientierung und Kompetenzorientierung eine zentrale Rolle in den Unterrichtsmaterialien spielen.

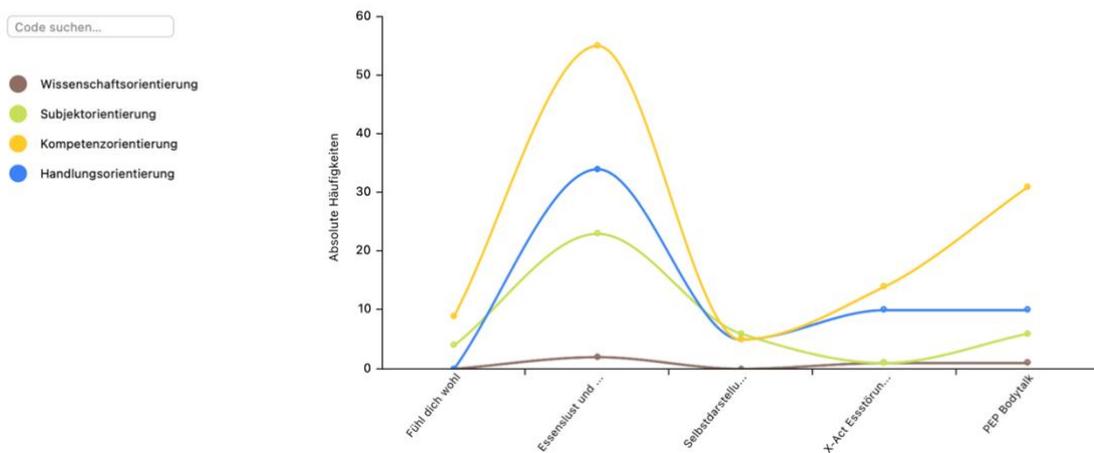


Abbildung 4: Code-Trends der fachdidaktischen Prinzipien nach Angele et al. (2021) (eigene Darstellung aus MAXQDA)

5.1.2.5 Übersicht der Inhalte

Insgesamt wurden fünf Dokumente, die verschiedene Unterrichtsmaterialien beinhalten, analysiert. Der Umfang der Unterrichtsmaterialien beläuft sich auf 58 Seiten, inklusive erkennbarer didaktisch-methodischer Hinweise für die Lehrperson. Die Inhalte, die in den Materialien behandelt werden, werden in der Codewolke (Abbildung 5) veranschaulicht. Häufig verwendete Codierungen werden groß dargestellt, während kleiner dargestellte

Begriffe darauf verweisen, dass hierzu weniger Codierungen getätigt wurden. Insgesamt wurden in der Kategorie „Inhalt“ 114 Codierungen getroffen. Der zentrale Begriff ist „Schönheitsideale/Körperbilder“ und verweist darauf, dass die Inhalte der Unterrichtsmaterialien am häufigsten Schönheitsideale und Körperbilder bearbeiten. Die Zahl der Codierungen dieses Codes beläuft sich auf 34. Auch die Kategorie „Essverhalten/Essgewohnheiten“ mit 27 Codierungen sowie „Körperzufriedenheit/Körperunzufriedenheit“ mit 19 getätigten Codierungen und „Wohlbefinden/Ressourcenstärkung“ mit 12 Codierungen sind adressierte Inhalte. Am wenigsten kommen die Inhalte „Sport“, mit nur 4 Treffern, „Medienbezug“, mit insgesamt 8 Codierungen mit den Subkategorien „bearbeitete Bilder“ und „Einfluss der Medien“, und „Essstörungen“ mit 8 Treffern vor, die in der Abbildung dementsprechend kleiner demonstriert werden.



Abbildung 5: Übersicht der Inhalte (eigene Darstellung in MAXQDA)

5.1.2.6 Häufigkeit der Inhalte in den Unterrichtsmaterialien

Es wurde bereits die Quantität der vorkommenden Inhalte in den Unterrichtsmaterialien präsentiert. Wie häufig die ausgewählten Inhalte in den analysierten Materialien vorkommen und welche Inhalte in den ausgewählten Dokumenten bearbeitet werden, wird in der Abbildung 6 in Form eines Diagramms dargestellt. In zwei von fünf Dokumenten und demnach zu 100 % wurden die Inhalte „Schönheitsideale/Körperbilder“ und „Körperzufriedenheit/Körperunzufriedenheit“ aufgegriffen. Zu 80 %, was vier von fünf Dokumenten entspricht, wurde der Bezug zu den Medien, welcher die Bearbeitung von Bildern und den Medieneinfluss beinhaltet, geschaffen und auch das Essverhalten und die

Essgewohnheiten wurden in vier von fünf Dokumenten inhaltlich bearbeitet. Zu 60 %, was den Wert drei von fünf Dokumenten entspricht, wurde sich auf das Wohlbefinden, beziehungsweise die Stärkung von Ressourcen und auf Sport bezogen. In lediglich zwei von fünf Dokumenten, 40 %, wurde sich inhaltlich mit dem Thema Essstörungen befasst. Bezüglich der Kategorie „Essstörungen“ ist hinzuzufügen, dass in dieser Kategorie lediglich Codierungen getätigt wurden, wenn explizit eine Art der Essstörungen (BN, AN, BES) thematisiert wurde und das Thema Essstörungen aufgegriffen wurde.

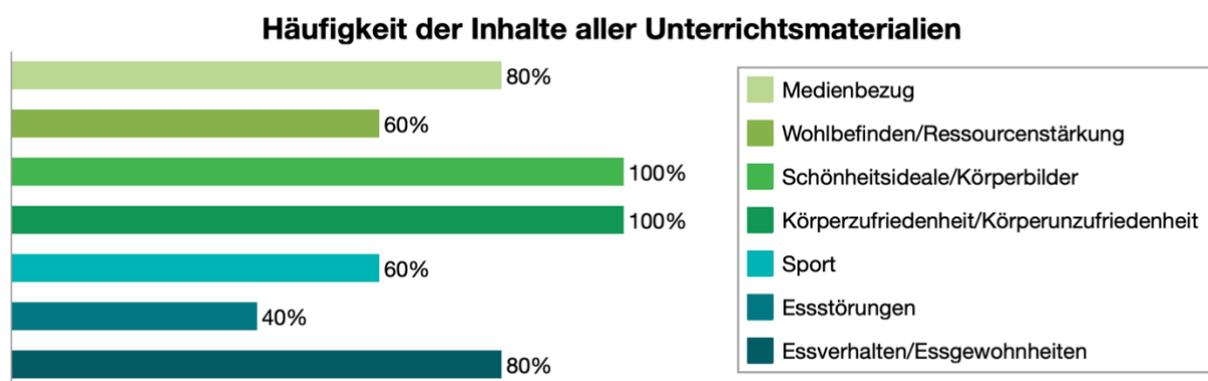


Abbildung 6: Häufigkeit in Prozent unter Verwendung des Codes "Inhalt" inklusiver Subcodes (eigene Darstellung aus MAXQDA)

5.1.2.7 Häufigkeit der Inhalte nach Dokument

Nach erläuterten Inhalten der gesamten Unterrichtsmaterialien werden die vorkommenden Inhalte je nach Dokument differenziert betrachtet. Reihum wurden die Subcodes der Kategorie „Inhalt“ exploriert und auf deren Häufigkeit untersucht. Dabei wird sich limitiert auf die Inhalte, welche in allen Unterrichtsmaterialien behandelt werden (Häufigkeitsbereich 100 %) und bereits im vorherigen Kapitel (5.1.2.6) bearbeitet wurden, da sich diese im Rahmen der Analyse als die relevanteste Größe herausstellten. In der Abbildung 7 wird der Code „Schönheitsideale/Körperbilder“ nach deren Häufigkeit in den Dokumenten veranschaulicht. Mit einer relativen Häufigkeit von 12 Codierungen wurden Schönheitsideale und/oder Körperbilder im Dokument „PEP Bodytalk“ behandelt. 11 Codierungen zum erläuterten Inhalt wurden in „Essenslust und Körperfrust“, fünf Treffer im Dokument „X-Act Essstörungen“ und jeweils drei Codierungen in den übrigen Dokumenten getätigt.

Am häufigsten in diesen Dokumenten

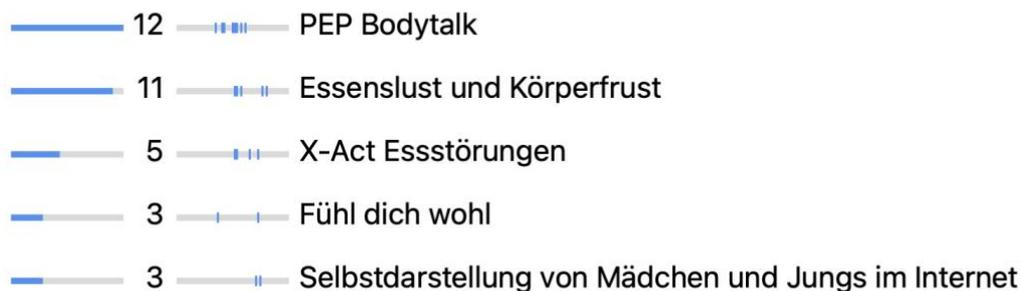


Abbildung 7: Häufigkeit des Codes "Schönheitsideale/Körperbilder" in den Dokumenten (eigene Darstellung aus MAXQDA)

Um einen Einblick in die Inhaltsanalyse zu erhalten, erfolgt eine tabellarische Darstellung (Tabelle 3) in welcher die codierten Segmenten zum Code „Schönheitsideale und Körperbilder“ veranschaulicht werden. Schüler*innen befassen sich in den Unterrichtsmaterialien mit herrschenden Schönheitsidealen und erlernen eine kritische Auseinandersetzungen mit diesen. Gleicheweise wird sich mit Assoziationen zu Körperbildern befasst sowie mit dem Einfluss verschiedener Ebenen (Gesellschaft, Kultur, Medien) auf das eigene Körperbild und die Körperwahrnehmung. Überdies befassen sich die Lernenden mit Schönheitsidealen im Wandel der Zeit, Bedeutung von „Schönheit“, Relevanz des eigenen Aussehens, und setzen sich mit Rollenspielen auseinander, die das Thema „Körper“ und Bemerkungen dazu beinhalten. Ziel dabei ist das Hinterfragen bestehender Normen, Ideale, Stereotypen von Körperformen und auch der Bezug darauf, dass sich Schönheitsideale ständig verändern. Konkrete Beispiele aus den Unterrichtsmaterialien sind der Tabelle 3 zu entnehmen.

Tabelle 3: ausgewählte Segmente der Codierungen zur Kategorie Inhalt mit dem Subcode „Schönheitsideale/Körperbilder“

Dokument	Segment	Zusammenfassung
Essenslust und Körperfrust	Dünn sein zu wollen, ist normal. Die meisten Frauen und Männer sind schlank und haben eine Super-Figur. Wenn man dünn ist, ist man glücklich.	Schlanksein wird als normal angesehen und wird gleichgesetzt mit Glück.
Essenslust und Körperfrust	Ihre Eltern kritisieren ihre Kleidung, ihre Figur und ihre Hautprobleme.	Aussagen von Eltern zum Aussehen kann zur Körperunzufriedenheit beitragen.

X-Act Essstörungen	Jede/r will schön sein. Doch Schönheitsideale sind relativ bzw. vor allem stark kulturabhängig. Gerade junge Menschen sind besonders leicht in Bezug auf ihren Körper und ihr Aussehen zu verunsichern. Da schlank sein noch immer eng verknüpft wird mit „erfolgreich und begehrt“ zu sein, ist es zudem wichtig sich mit den herrschenden Schönheitsidealen kritisch auseinanderzusetzen. So wird es möglich, sich davon zu distanzieren.	Eine kritische Auseinandersetzung mit kulturellen Schönheitsidealen ist notwendig, um Verunsicherungen zu minimieren und ein positives Körperbild zu fördern.
Essenslust und Körperfrust	Schlank sein ist sexy. Es macht mir nichts aus, auch mal mehr zu wiegen. Dünne Menschen werden bevorzugt behandelt. Gut trainierte Jungen sind für Mädchen attraktiver... etc.	Schlank zu sein, wird mit Attraktivität und gesellschaftlichen Vorteilen gleichgesetzt.
Selbstdarstellung von Mädchen und Jungs im Internet	Jugendliche werden in Sozialen Netzwerken mit einem Schönheitsideal konfrontiert, dem sie oft nicht entsprechen (können). Das hat Auswirkungen auf die eigene Körperwahrnehmung	Aufgrund der Diskrepanz zwischen realitätsfernen und realem Aussehen, können soziale Medien die Körperwahrnehmung negativ beeinflussen.
PEP Bodytalk	...wie Idealbilder transportiert werden und unsere Gedanken zu Körperformen mit beeinflussen.	Auswirkungen von Idealbildern auf die eigene Körperwahrnehmung

Quelle: eigene Darstellung aus MAXQDA

In gleicher Weise wurde in der Inhaltsanalyse der Code „Essverhalten/Essgewohnheiten“ im Detail und in Relation zu deren Häufigkeit betrachtet. Ein Dokument, „Selbstdarstellung von Mädchen und Jungs im Internet“, wurde aus der Analyse ausgeschlossen, da keine Inhalte dieser Kategorie vorkamen. Die meisten Übereinstimmungen wurden in den Unterrichtsmaterialien zum Inhalt „Essverhalten und Essstörungen“ in „X-Act Essstörungen“ mit 10 Treffern gesichtet, gefolgt von neun Treffern in „PEP Bodytalk“. Im Dokument „Essenslust und Körperfrust“ wurden sieben Treffer dieses Inhalts gezählt, während vergleichsweise nur eine Codierung im Material von „Fühl dich wohl“ getätigt wurde (siehe Abbildung 8). Die geringe Häufigkeit der Codierungen in der Materialsammlung von „Fühl dich wohl“ lässt sich damit begründen, dass nur wenige Unterrichtsmaterialien aus diesem Dokument für die Analyse ausgewählt wurde, was auch in der Darstellung ersichtlich ist.

Am häufigsten in diesen Dokumenten

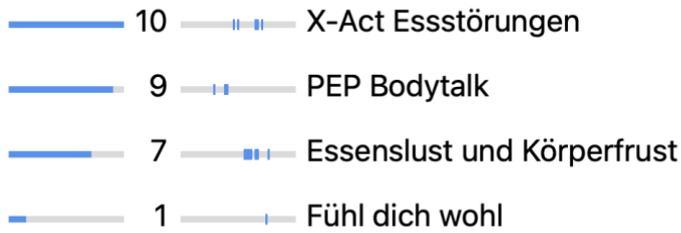


Abbildung 8: Häufigkeit des Codes "Essverhalten / Essgewohnheiten" in den Dokumenten (eigene Darstellung aus MAXQDA)

In der Tabelle 4 werden codierte Segmente der verschiedenen Materialien aufgelistet. Diese Daten wurden aus MAXQDA heruntergeladen und in zusammengefasster Form in eine Tabelle übertragen (Kuckartz & Rädiker, 2022). Aus den codierten Segmenten geht hervor, worum es in diesen Unterrichtsmaterialien geht. In die Kategorie fallen individuelle Essgewohnheiten, die beispielsweise Essen als Belohnung, Essverhalten in Stresssituationen, Vorlieben für bestimmte Speisen, Emotionen und Essen im Allgemeinen, Bedeutung von Essen und die Funktionen von Essen thematisieren. Schüler*innen lernen dabei, dass das Essverhalten häufig von Emotionen gesteuert wird und Essen, beziehungsweise Lebensmittel nicht in „gesund“ und „ungesund“ kategorisiert werden sollen. Mittels der Behandlung von Fallbeispielen, welche als Zielgruppe Jugendlichen hat, soll das Bewusstsein für Essgewohnheiten unter Berücksichtigung verschiedener Einflussfaktoren gestärkt werden.

Tabelle 4: ausgewählte Segmente der Codierungen zur Kategorie Inhalt mit dem Subcode "Essverhalten/Essgewohnheiten"

Dokumentname	Segment	Zusammenfassung
PEP Bodytalk	Gibt es Situationen, in denen du nichts essen kannst? Nenne ein Beispiel. Bei welchen Gelegenheiten isst du gerne Schokolade? Isst du manchmal etwas nur, weil es dick macht? Welche Speisen sind das? Isst du manchmal etwas nicht, weil es dick macht? Welche Speisen sind das? Isst du manchmal, um Frust abzubauen? Wenn ja, schildere eine typische Situation. Hast du manchmal Angst vor einem Essen? Isst du manchmal aus Langeweile? Wenn ja, schildere eine typische Situation. Isst du manchmal, um dich zu trösten? Wenn ja, schildere eine typische Situation.	Diverse emotionale und situative Gründe für ein bestimmtes Essverhalten werden in diesem Segment erfragt.

PEP Bodytalk	Hörst du manchmal auf zu essen, obwohl du nicht genug hast und noch nicht satt bist? Isst du manchmal weiter, obwohl du schon genug hast und satt bist	Einfluss von externen Faktoren und Sättigungsgefühl auf das Essverhalten.
PEP Bodytalk	Isst du manchmal, um dich zu belohnen? Wenn ja, schildere eine typische Situation. Isst du manchmal etwas, nur weil es gesund ist? Isst du immer, wenn du Hunger hast? Welche Speisen isst du gar nicht gerne? Was machst du, wenn man sie dir anbietet? Isst du eher mehr, wenn du gestresst bist, oder verschlägt Stress dir den Appetit?	Essverhalten als Belohnung, aus gesundheitlichen Gründen und in Stresssituationen.
Essenslust und Körperfrust	Ich esse, worauf ich Appetit habe. Ich nehme regelmäßige Mahlzeiten zu mir. Ich frühstücke jeden Tag.	Regelmäßigkeit in der Nahrungsaufnahme und den eigenen Appetit wahrnehmen als gesundheitsfördernde Essgewohnheiten.
Fühl dich wohl	Wie denkst du über das Essverhalten der drei Jugendlichen?	Die Reflexion und ein kritisches Bewusstsein wird gefördert.
X-Act Essstörungen	Gibt es Gefühle/Stimmungen, die mein Essverhalten beeinflussen?	Reflexion des eigenen Essverhaltens unter Berücksichtigung von Emotionen und Stimmung.
X-Act Essstörungen	Gibt es Gründe für dich, etwas NICHT zu essen, obwohl du hungrig bist?	Reflexion zu restriktivem Essverhalten.

Quelle: eigene Darstellung aus MAXQDA

In der Abbildung 9 wird die Quantität der Codierungen zum Subcode „Körperzufriedenheit/Körperunzufriedenheit“ präsentiert. Auf Grund der Tatsache, dass die Inhalte der Unterrichtsmaterialien zum Themengebiet „Körperzufriedenheit und Körperunzufriedenheit“ sehr divers thematisiert werden, gestaltete sich die Differenzierung der Begriffe schwierig. Zwar können Jugendliche mit ihrem Körper und ihrem Aussehen insgesamt zufrieden sein, aber in bestimmten Phasen können sie auch Unzufriedenheit empfinden. Auf Grund dessen wurde der Entschluss gefasst, diese beiden Begriffe in einer Subkategorie zusammenzufassen. Aus der Analyse der Daten geht hervor, dass das Dokument „PEP Bodytalk“ am häufigsten, mit 12 Codierungen, diesen Inhalt adressiert. Drei Codierungen zum Thema wurden im Dokument „Fühl dich wohl“ getätigt und zwei in „Essenslust und Körperfrust“. In den übrigen Dokumenten wurde der Inhalt nur ein Mal aufgegriffen.

Am häufigsten in diesen Dokumenten

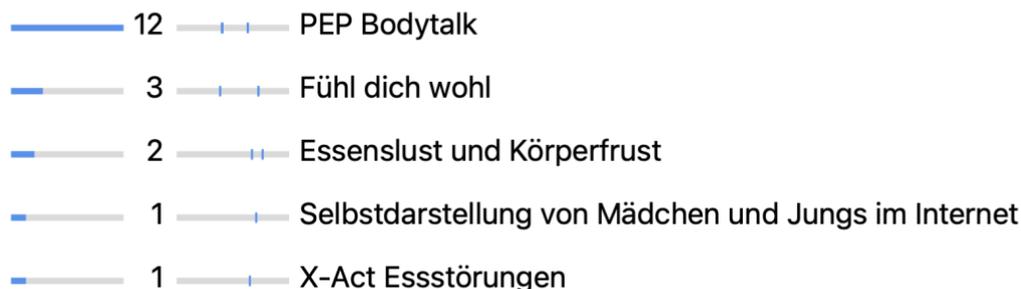


Abbildung 9: Häufigkeit des Codes "Körperzufriedenheit/Körperunzufriedenheit" in den Dokumenten (eigene Darstellung aus MAXQDA)

Im Subcode „Körperzufriedenheit/Körperunzufriedenheit“ werden verschiedene Aspekte berücksichtigt, welche in der Inhaltsanalyse differenziert betrachtet wurden. Es werden Themen bearbeitet, die sich nicht konkret mit dem Thema „Körperzufriedenheit“ oder „Körperunzufriedenheit“ befassen, aber sich inhaltlich damit auseinandersetzen. Schüler*innen befassen sich mit Fragen, welche Aspekte wie Körpergewicht, „Problemzonen“, Körperveränderungen und auch Diäten auf Grund von Unzufriedenheit mit den eigenen Körper beinhalten. Insgesamt soll eine kritische Auseinandersetzung mit den gesetzten Normen erfolgen und die Reflexion sowie eine positive Körperwahrnehmung gefördert werden. Vorwiegend wird in den Unterrichtsmaterialien mit Fragen, die sich mit den genannten Inhalten beschäftigen, gearbeitet. Beispiele zu diesem Inhaltsschwerpunkt sind der Tabelle 5 zu entnehmen.

Tabelle 5: ausgewählte Segmente der Codierungen zur Kategorie Inhalt des Subcodes "Körperzufriedenheit/Körperunzufriedenheit"

Dokument	Segment	Zusammenfassung
PEP Bodytalk	Was gefällt dir selber an dir?	Förderung eines positives Körperbildes durch Nennung positiver Aspekte.
PEP Bodytalk	Bist du mit deinem Körpergewicht zufrieden?	Befragung nach Körperzufriedenheit und Körperwahrnehmung.
PEP Bodytalk	Dein Freund oder deine Freundin findet, dass dir ein paar Kilos weniger gut stehen würden. Was machst du?	Einflussnahme von Meinungen des näheren Umfeldes auf die

PEP Bodytalk	Dein Freund oder deine Freundin findet, dass dir ein paar Kilos mehr gut stehen würden. Was machst du?	eigene Körperwahrnehmung und Reaktion.
PEP Bodytalk	Wie groß bist du? Wie schwer bist du? Bei welcher Frage fällt dir die Antwort schwerer? Warum?	Schwierigkeiten über Körpergröße und -gewicht zu sprechen und mögliche Gründe dafür.
PEP Bodytalk	Wie oft wiegst du dich? Welche Diäten hast du schon ausprobiert? Bei welchen Gelegenheiten denkst du, du könntest ruhig etwas zunehmen? Möchtest du lieber 2 Kilo zunehmen oder abnehmen? Bei welcher Gelegenheit denkst du: «Eigentlich müsste ich abnehmen!»	Untersuchung anhand von Fragen wie Schüler*innen ihren Körper wahrnehmen und wie sich ihre Wahrnehmung und ihre Gedanken auf ihr Verhalten auswirken.
Selbstdarstellung von Mädchen und Jungs im Internet	Bereits 11-jährige Mädchen finden sich – laut der internationalen HBSC Untersuchung - zu dick.	Das extrahierte Segment befasst sich mit der Problematik der Körperunzufriedenheit von jungen Mädchen.
X-Act Essstörungen	Warum ist es wichtig, seinen eigenen Körper zu mögen?	Relevanz eines positiven Körperbildes.

Quelle: eigene Darstellung aus MAXQDA

5.1.3 Detaillierte Darstellung der Ergebnisse

Im Nachfolgenden werden die Ergebnisse im Detail präsentiert. Aufgrund der Tatsache, dass die fachdidaktischen Prinzipien nach Angele et al. (2021) deduktiv als Hauptcodes festgelegt wurden, die insofern legitim sind, da diese in der Literatur von Angele et al. (2021) theoretisch zusammengefasst und anschlussfähig an die allgemeine Fachdidaktik sind und eine wichtige Grundlage für die Beurteilung und Analyse von Unterrichtsmaterial darstellen, wird nun nach bereits erfolgtem Überblick im Detail auf die vier Prinzipien Bezug genommen. Es werden die Ergebnisse der Codes „Subjektorientierung“, „Wissenschaftsorientierung“, „Kompetenzorientierung“ und „Handlungsorientierung“ mit deren Häufigkeiten in den untersuchten Unterrichtsmaterialien erläutert und dargestellt.

5.1.3.1 Subjektorientierung

Zum Hauptcode Subjektorientierung wurden induktiv insgesamt vier Subcodes gebildet: „Lebensweltbezug SuS“, „Burschen und Mädchen gemeinsam“, „geschlechtergetrenntes Arbeiten“ und „Darstellung der Geschlechter“. Beim ersten Subcode „Lebensweltbezug SuS“ wurde inhaltlich analysiert, ob die Lebenswelt, beispielsweise mittels Fallbeispielen zu

Alltagssituationen im Leben der Jugendlichen, berücksichtigt wurde. Die beiden Subcodes „Burschen und Mädchen gemeinsam“ und „geschlechtergetrenntes Arbeiten“ wurden im Rahmen der Analyse erstellt, denn für einige der Unterrichtsmaterialien, die sich insgesamt auf 17 Codierungen belaufen, wurde darauf hingewiesen, dass das Unterrichtsvorhaben entweder gemeinsam (13 Codierungen), das heißt Burschen und Mädchen bleiben in einer Klasse, oder geschlechtergetrennt (4 Codierungen), also, in zwei nach Geschlechtern getrennten Gruppen, geplant ist. Außerdem ist zum Subcode „Darstellung der Geschlechter“ zu erläutern, dass diese Kategorie in drei Unterkategorien des Hauptcodes „Subjektorientierung“ geteilt wurde und zwar in „beide“, „Burschen/Männer“ und „Mädchen/Frauen“, dabei wurde detailliert untersucht, welches Geschlecht primär angesprochen oder dargestellt wurde. Im Prozess der Analysetätigkeiten wurde demnach beispielsweise in Fallbeispielen zum Thema Essverhalten auch darauf geachtet, ob die Personen in den geschilderten Situationen weiblich oder männlich sind. In der Unterkategorie „beide“ erfolgte eine Codierung, sobald Begriff wie „Jugendliche“, „Schülerinnen und Schüler“ und „Burschen und Mädchen“ vorkamen und beide Geschlechter gleichermaßen und explizit angesprochen wurden.

In der Abbildung 10 erfolgt eine quantitative Darstellung der verwendeten Subcodes zum Code „Subjektorientierung“ unter Berücksichtigung aller untersuchten Dokumente. Aus der Darstellung geht hervor, dass in allen analysierten Unterrichtsmaterialien und somit zu 100 % ein Bezug zur Lebenswelt der Schüler*innen hergestellt wurde. In vier von fünf Dokumenten und daher zu 80 % wurden spezifisch Burschen/Männer und Mädchen/Frauen angesprochen, was in der Grafik unter „Darstellung der Geschlechter“ vermerkt wird. In lediglich zwei Dokumenten wurde explizit zu geschlechtergetrenntem Arbeiten im Unterricht verwiesen und in nur einem Dokument wurde spezifisch darauf hingewiesen und für die Unterrichtsplanung vorgesehen, dass Burschen und Mädchen gemeinsam und nicht getrennt voneinander arbeiten.

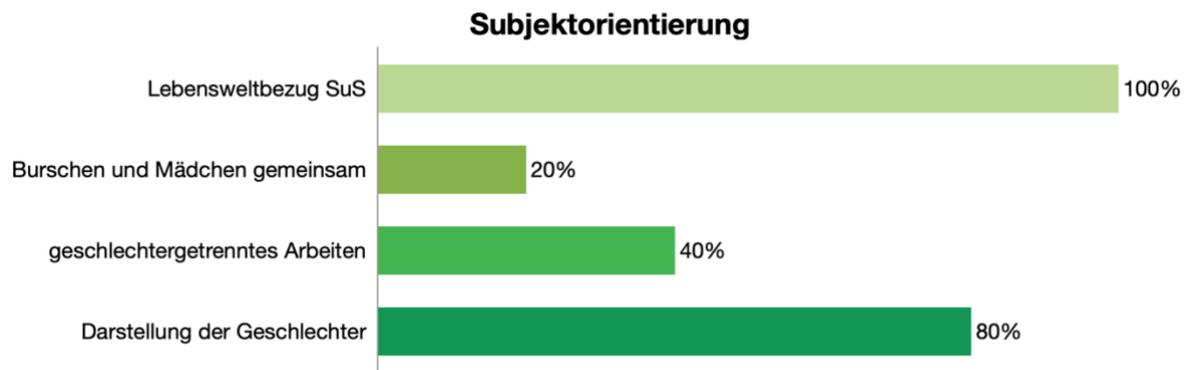


Abbildung 10: Häufigkeit in Prozent des Codes "Subjektorientierung" in den analysierten Unterrichtsmaterialien (eigene Darstellung aus MAXQDA)

Anschließend, mit dem Ziel Einblick in die einzelnen Dokumente zu erhalten, wird die Häufigkeit des Subcodes „Lebensweltbezug SuS, welcher in allen Dokumenten vertreten ist, in der Abbildung 11 demonstriert. Aus der Grafik lässt sich feststellen, dass der Lebensweltbezug der Schüler*innen mehrheitlich in den Unterrichtsmaterialien von „Essenslust und Körperfrust“ und in den Unterrichtsmaterialien „PEP Bodytalk“ hergestellt wurde.

Am häufigsten in diesen Dokumenten

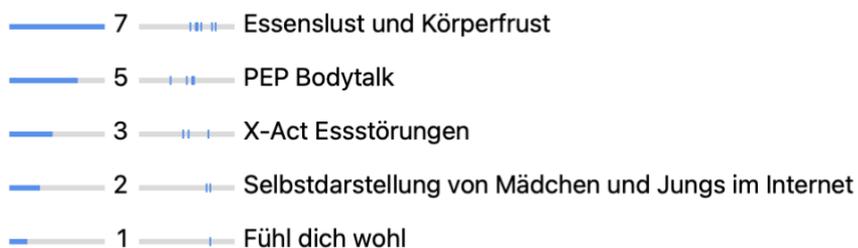


Abbildung 11: Häufigkeit in Prozent des Subcodes "Lebensweltbezug" in den analysierten Unterrichtsmaterialien (eigene Darstellung aus MAXQDA)

5.1.3.2 Wissenschaftsorientierung

„Hintergrundinformationen zum Thema“, „weiterführende/vertiefende Hinweise“ und „Fundort“ sind Subcodes der Kategorie „Wissenschaftsorientierung“. Zu den Hintergrundinformationen der Themen wurden Inhalte miteingeschlossen, welche Lernenden eine Einführung in ein Thema geben, wissenschaftliche Erkenntnisse aufgreifen sowie angeführte Quellen bearbeiten, aus denen diese Informationen stammen. Zu

„weiterführende/vertiefende Hinweise“ zählen angeführte Webseiten und Links, mithilfe derer Schüler*innen sich in einen Themenbereich bei Interesse vertiefen können. Ebenfalls werden auf diesen Webseiten für Lernende dazugehörige Themen zur Verfügung gestellt. Der Subcode „Fundort“ bezieht sich auf den Fundort (Quelle) der jeweiligen Dokumente. Im Kontrast zu anderen Hauptcodes, stellt die Wissenschaftsorientierung einen geringeren Bereich bezogen auf Häufigkeit der Codierungen dar. In welchen Dokumenten und mit welcher Häufigkeit die Subcodes zum Code „Wissenschaftsorientierung“ vertreten sind, wird in der Abbildung 12 veranschaulicht. Aus den Ergebnissen lässt sich feststellen, dass in allen fünf Dokumenten und somit in allen Unterrichtsmaterialien Hintergrundinformationen zu den Themeninhalten vorliegen und der Fundort angegeben wird. In 60 %, also in drei von fünf Dokumenten, werden weiterführende Hinweise zur Vertiefung angeführt.



Abbildung 12: Häufigkeit in Prozent des Codes "Wissenschaftsorientierung" in den analysierten Unterrichtsmaterialien (eigene Darstellung aus MAXQDA)

In der Abbildung 13 erfolgt die Aufschlüsselung der Codierungen nach Dokumente zum Code „Hintergrundinformationen“. Mit sieben Codierungen von insgesamt 21 wurden im Unterrichtsmaterial „Essenslust und Körperfrust“ am häufigsten Hintergrundinformationen zum Thema angeführt. Jeweils sechs Codierungen wurden in den Materialien „X-Act Essstörungen“ und „PEP Bodytalk“ getätigt. In den Dokumenten „Fühl dich wohl“ und „Selbstdarstellung von Mädchen und Jungs im Internet“ mit jeweils einer Codierung zu Hintergrundinformationen, stellen diese im Vergleich die Minderheit dar.

Am häufigsten in diesen Dokumenten

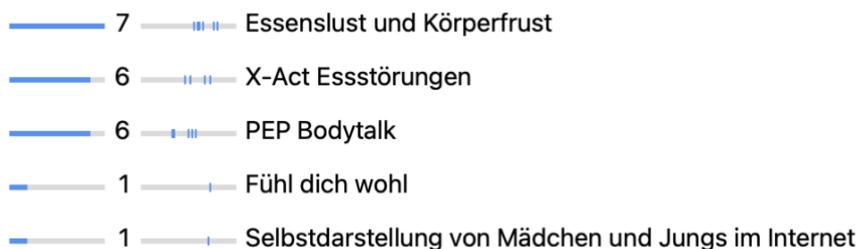


Abbildung 13: Häufigkeit des Subcodes "Hintergrundinformationen" in den Dokumenten (eigene Darstellung aus MAXQDA)

5.1.3.3 Kompetenzorientierung

Im überblickgebenden Kapitel zu den Ergebnissen konnte bereits festgestellt werden, dass die Kompetenzorientierung in den Unterrichtsmaterialien eine zentrale Rolle einnimmt. In den Hauptcode wurden die Subkategorien „Reproduktion“, „Transfer“, „Reflexion“ und „spezifische Aussagen zu Kompetenzziele“ in die Analyse einkalkuliert. Die Ergebnisse (Abbildung 14) zeigen, dass die Reflexion in allen Unterrichtsmaterialien gefordert und gefördert wird und mit 100 % und insgesamt 96 Codierungen den höchsten Wert einnimmt. In drei von fünf Dokumenten, mit einem Prozentsatz von 60, waren die Kompetenzen „Reproduktion“ und „Transfer“ vorhanden. In ebenfalls drei von fünf Dokumenten wurden spezifische Aussagen zu Kompetenzziele formuliert. Beispiele dazu sind „Die Schüler*innen haben formuliert, was ihnen gut tut, wenn es ihnen schlecht geht“ (Essenslust und Körperfrust, S. 32), „Neben der Wissensvermittlung zum Thema Ernährung, Lebensmittel und Diäten soll ein kritischer Umgang mit fragwürdigen Informationen (Zeitschriften, Internet, soziales Umfeld) gefördert werden“ (X-Act Essstörungen, S. 57), „Schülerinnen setzten sich mit den herrschenden Schönheitsidealen kritisch auseinanderzusetzen. So wird es möglich, sich davon zu distanzieren.“ (X-Act Essstörungen, S. 63), „Wichtig ist aber den Schüler/innen eine kritische Auseinandersetzung zu ermöglichen und Wissen über die Aussagekraft des BMI zu vermitteln, da der BMI sehr weit verbreitet ist und auf vielen Internetseiten berechnet werden kann“ (X-Act Essstörungen, S. 63), etc.

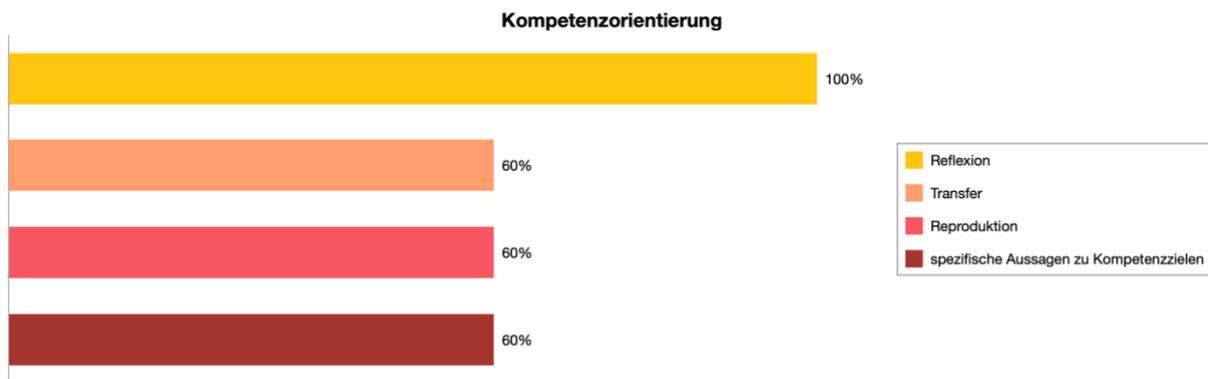


Abbildung 14: Häufigkeit in Prozent der Subcodes des Codes "Kompetenzorientierung" in den analysierten Unterrichtsmaterialien (eigene Darstellung aus MAXQDA)

In einem Kreisdiagramm (Abbildung 15) wird die Häufigkeit in Prozentsätzen und in absoluten Zahlen zu den Codierungen zu den Subcodes „Reproduktion“, „Transfer“, „Reflexion“ und „spezifische Aussagen zu Kompetenzzielen“ abgebildet. Die Mehrheit der Codierung (96) mit 63 % nimmt der Subcode „Reflexion“ ein. Deutliche geringere Anteile nehmen „Reproduktion“ mit 16 % und 24 Codierungen, „Transfer“ mit 14 % und 22 Codierungen und „spezifische Aussagen zu Kompetenzzielen“ mit dem kleinsten Anteil von 7 % und 11 Codierungen ein.

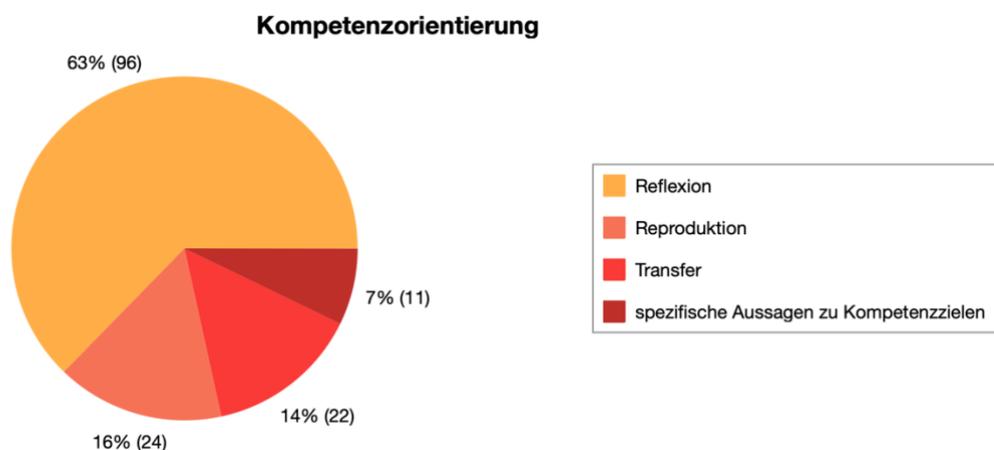


Abbildung 15: Häufigkeit in Prozent und absoluten Zahlen zu den Subcodes von "Kompetenzorientierung" (eigene Darstellung aus MAXQDA)

In Abbildung 16 wurde aus den Kompetenzbereichen die Kompetenz „Reflexion“ und deren Subcodes ausgewählt und das Visual Tool „Code-Trends“ unter Einbezug aller Dokumenten erstellt. Die Ergebnisse geben somit einen Überblick über die getätigten Codierungen der jeweiligen Dokumente. Im Dokument „Fühl dich wohl“ beträgt die Anzahl der Codierungen zur

Reflexion insgesamt 9, in den Unterrichtsmaterialien von „Essenslust und Körperfrust“ mit 29 Codierungen und somit am meisten Übereinstimmungen zur Reflexion. In „Selbstdarstellung von Mädchen und Jungs im Internet“ wurden am wenigsten Treffer (2) gefunden, in „X-Act Essstörungen“ 7 und in „Pep Bodytalk“ 19. Der Subcode „Inhalte/Themen reflektieren“, dargestellt in dunkelblau, ist von allen Subkategorien am häufigsten vertreten mit insgesamt 40 Codierungen und der höchsten Codierhäufigkeit in den Unterrichtsmaterialien von „Essenslust und Körperfrust“ mit 8 Codierungen und in „PEP Bodytalk“ mit 7 Codierungen. „Vermutungen anstellen“ (orange) mit einer Codierhäufigkeit von 13 ist in den Materialien kaum vertreten, mit Ausnahme der Unterrichtsmaterialien in „Essenslust und Körperfrust“ mit 6 Treffern. Verteilt über die Dokumente wird die Subkategorie „Meinung begründen“ gering, aber im Kontrast zu anderen Subkategorien häufiger, mit insgesamt 11 Codierungen, in den Materialien gefordert. Die Grafik zeigt, dass, bezugnehmend auf die Subkategorien zur „Reflexion“ verschiedene Schwerpunkte gesetzt werden, die Reflexion als Teil der Kompetenzorientierung besonders stark in den Materialien von „Essenslust und Körperfrust“ und „Pep Bodytalk“ vertreten ist und sich der Fokus der Subkategorien in den Unterrichtsmaterialien divers gestaltet.

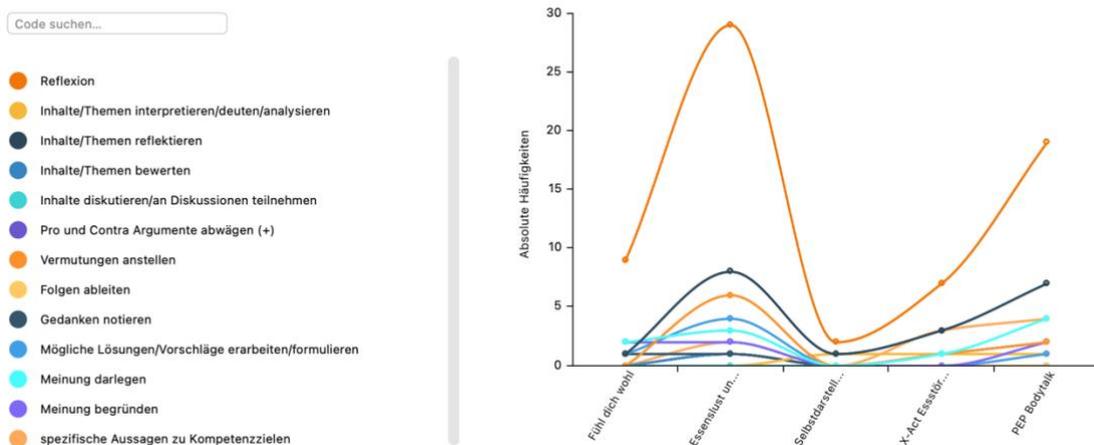


Abbildung 16: Code-Trends zum Subcode "Reflexion" dargestellt nach Dokumenten (eigene Darstellung aus MAXQDA)

5.1.3.4 Handlungsorientierung

Der Kompetenzbereich „Handlungsorientierung“ findet, wie in Abbildung 17 dargestellt, in allen untersuchten Unterrichtsmaterialien statt. In allen fünf Dokumenten und somit zu 100 % wurde der Subcode „Selbsttätigkeit und Führung“ codiert. In jeweils vier von fünf analysierten Unterrichtsmaterialsammlungen (80 %) erfolgte die „Verbindung von Kopf- und Handarbeit“

und „Produktorientierung“. „Einübung in solidarisches Handeln“ war zu 60 %, also in drei der fünf Dokumente, Teil der Aufgabenstellungen.

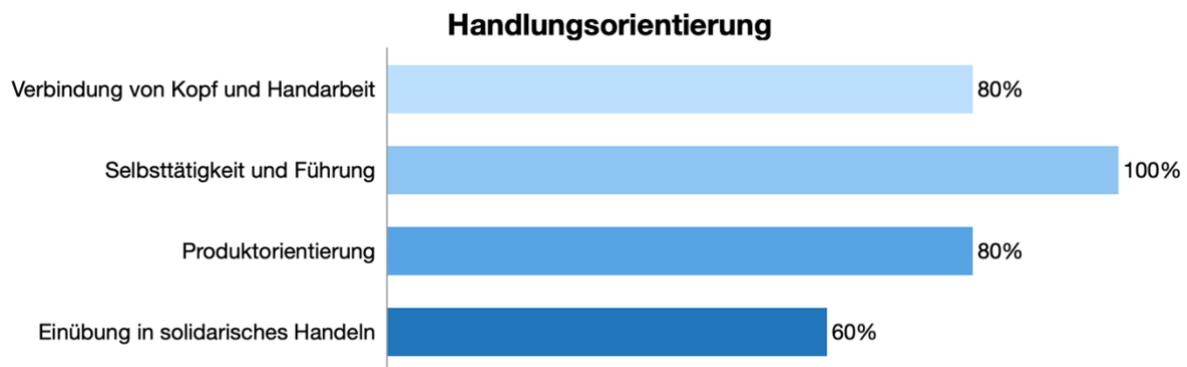


Abbildung 17: Häufigkeit des Codes "Handlungsorientierung" in Prozent in den untersuchten Dokumenten (eigene Darstellung aus MAXQDA)

In Abbildung 18 erfolgt die Darstellung einer Codewolke zum Code „Handlungsorientierung“. Im gesamten erfolgten 68 Codierungen im Bereich „Handlungsorientierung“. Aus der Codewolke ist ersichtlich, dass „Selbsttätigkeit und Führung“ (25 Codierungen), „Einübung in solidarisches Handeln“ (17 Codierungen) und „Verbindung von Kopf- und Handarbeit“ (14 Codierungen) am häufigsten in den untersuchten Materialien vorkam, während „Produktorientierung“ in den Unterrichtsmaterialien einen geringeren Stellenwert einnimmt.



Abbildung 18: Häufigkeit der Subcodes zum Hauptcode "Handlungsorientierung" (eigene Darstellung aus MAXQDA)

6 Diskussion der Ergebnisse und Ausblick

Die Diskussion der Ergebnisse erfolgt systematisch entlang der Forschungsfragen. Im Rahmen der Diskussion der Ergebnisse werden Teile aus dem Theorieteil und dem analytischen Teil der vorliegenden Masterarbeit herangezogen, um die Forschungsfragen zu beantworten. Außerdem werden die aus der Analyse hervorgehenden Ergebnisse, bewertet und diskutiert sowie Verweise angeführt, in welchem Kapitel detaillierte Informationen diesbezüglich vorzufinden sind. Abschließend werden didaktische Konsequenzen erläutert, welche sich im Prozess der Analyse der Unterrichtsmaterialien ergeben haben.

6.1 Beantwortung der Forschungsfragen

Im Folgenden werden die Forschungsfragen erneut präsentiert, sukzessive bearbeitet und beantwortet.

- **Wie beeinflussen kulturelle, soziale und medienvermittelte Körperideale das Verständnis von Körperbildern und Essstörungen bei Kindern und Jugendlichen?**

Wer schlank ist, ist erfolgreich, glücklich, schön, diszipliniert und erfreut sich sozialer Anerkennung. Übergewichtige Personen hingegen sind faul, unkontrolliert und disziplinos, zumindest ist es das, was die westliche Gesellschaft und Medien im 21. Jahrhundert suggerieren und das Phänomen Lookismus beschreibt (Grogan, 2017; Mason, 2021). Es wird also ein Dreieck aus Kultur, Medien und Gesellschaft generiert, welches sich gegenseitig beeinflusst, kulturelle Schönheitsideale verstärkt und die Entwicklung von Essstörungen begünstigt. Diese vorgegebenen und verinnerlichten Ideale werden Kindern und Jugendlichen im sozialen Setting, sei es im familiären oder schulischen Kontext oder im Freundeskreis, vorgelebt und durch die Omnipräsenz in den Medien zusätzlich intensiviert. Dabei stellt sich die Frage nach den Auswirkungen dieser Ansprüche auf diese Altersgruppe (Hausbichler, 2023). Die Diskrepanz zwischen den prädominanten Körperideal und dem Durchschnittskörper kann bei Kindern und Jugendlichen einen Anpassungs- und Leistungsdruck (Resmark, 2015; Rabeder-Fink et al., 2016) sowie Angst auslösen. Mit dem Ziel diese negativen Emotionen zu vermeiden, versuchen Kinder und Jugendliche die Distanz zu diesen Idealbildern möglichst zu minimieren (Hausbichler, 2023). Die Konsequenz daraus ist, dass ein Umfeld, in welchem „diet

culture“ (Alizadeh, 2024) gelebt und glorifiziert wird, die Entwicklung von Essstörungen fördert. Eine ausführliche Darlegung der Thematik zur Forschungsfrage ist dem Kapitel 2.3 zu entnehmen.

- **Welche Essstörungen liegen häufig bei dieser Zielgruppe vor und welche Faktoren spielen dabei eine Rolle?**

In der MHAT-Studie wurde sich im Rahmen der psychischen Erkrankungen auf Essstörungen bezogen und festgestellt, dass 5,47 % der Mädchen und 0,64 % der Burschen zwischen 10 und 18 Jahren an einer Essstörung leiden (Wagner et al., 2017). Darüber hinaus laufen 30,9 % der Mädchen und 14,6 % der männlichen Jugendlichen Gefahr eine Essstörung zu entwickeln (Rabeder-Fink et al., 2016; Zeiler et al., 2016), besonders dann, wenn ein erhöhter BMI vorliegt (Zeiler et al., 2016). In Hinblick auf die Arten von Essstörungen konnte anhand von Studien ein Geschlechterverhältnis von Mann zu Frau von 10:1 bei Anorexia Nervosa, 4:1 bei Bulimia Nervosa und 3:2 bei Binge-Eating-Störung bestätigt werden. Die mehrheitliche Diagnostik bei Mädchen und Frauen von Anorexia Nervosa und Bulimia Nervosa begründet sich dadurch, dass die Diagnostikverfahren vermehrt auf das weibliche Geschlecht adaptiert sind. Außerdem suchen sich Burschen und Männer weniger häufig Hilfe, beziehungsweise nehmen diese seltener in Anspruch (Mangweth-Matzek, 2015). Aufgrund dessen kann keine exakte Aussage zur Prävalenz getroffen werden. Es wird von einer hohen Dunkelziffer ausgegangen, genauer gesagt wird vermutet, dass von den von Essstörung Betroffenen, jede zwölfte Person männlichen Geschlechts ist. Die Ursachen und Risikofaktoren für die Entwicklung von Essstörungen sind bei beiden Geschlechtern ähnlich (Schuch, 2021).

Insgesamt betrachtet unterliegt der Prozess der Entwicklung einer Essstörung einem multifaktoriellen Geflecht an Faktoren. Eine wesentliche Rolle spielt das gesellschaftlich propagierte Schönheitsideal und die Verbreitung dieses Ideals in den sozialen Medien (Cohen et al., 2017). Ebenfalls stellt die Pubertät für Jugendliche einen Risikofaktor für die Entwicklung von Essstörungen dar, da viele Veränderungen auf biologischer, psychischer und sozialer Ebene zeitgleich passieren (Schuch, 2019). Besonders durch die Veränderungen des Körpers, die außerhalb des Kontrollraums des Individuums liegen, werden bei Jugendlichen häufig Unsicherheiten hervorgerufen, was zur Verstärkung der Körperunzufriedenheit beiträgt

(Schuch, 2021). Die physischen Veränderungen in der Pubertät unter Anbetracht der Körperfettverteilung sind bei Mädchen weitaus drastischer als bei Burschen (Klump, 2013), weshalb pubertierende Mädchen besonders gefährdet sind und dem propagierten Schlankheitsideal nacheifern, beziehungsweise Angst davor haben, sich von diesem Ideal zu entfernen (Blake, 2015). Individuelle Faktoren wie ein mangelndes Selbstwertgefühl, übertriebener Ehrgeiz und Perfektionismus oder auch Umbruchssituationen sind Aspekte, die zur Entwicklung von Essstörungen beitragen können (Kühl-Frese & Deloch, 2018). Zur Beantwortung der Forschungsfrage wurde sich auf die Kapitel 2.3 und 2.4 gestützt.

- **Wie zufrieden/unzufrieden sind die Schüler*innen mit ihrem Körperbild?**

Obwohl Jugendliche normalgewichtig sind, empfinden sie sich nicht selten als zu dick oder zu dünn, das heißt, sie haben ein verzerrtes Körper selbstbild (Shagar et al., 2017). Aus der HBSC-Studie aus dem Schuljahr 2021/22 (BMSGPK, 2023b) geht hervor, dass Schüler*innen im Altersbereich von 11 bis 17 Jahren unzufrieden mit ihrem Körperbild sind, genauer gesagt empfinden sich 40 % der Mädchen und 30 % der Burschen, trotz Normalgewicht, als zu dick. Als zu dünn empfinden sich 15 % der Mädchen und 24 % der Burschen in dieser Altersgruppe. Beinahe die Hälfte der Mädchen (45 %) und Burschen (46 %) sind mit ihrem Körperbild zufrieden.

Die Ergebnisse der HBSC-Studie zur Körperunzufriedenheit sind mit den Ergebnissen von Deutschland (HBSC-Studienverbund Deutschland, 2015) ident. Mehrheitlich, mit 43 %, finden sich die Mädchen, aber auch die Burschen mit ca. 26 % zu dick, weshalb in etwa die Hälfte der Betroffenen Gegenmaßnahmen, wie restriktives Essverhalten und exzessives Sporttreiben, ergreift (HBSC-Studienverbund Deutschland, 2015). Die Unzufriedenheit mit dem eigenen Körper zählt als ein Hauptrisikofaktor für die Entwicklung von Essstörungen (Shagar et al., 2017). Felder-Puig et al. (2020b) stellen fest, dass 34 % der Kinder und Jugendliche in Österreich ein negatives Körperbild haben und diese Prävalenz im internationalen Vergleich besonders hoch ist. Ausführliche Informationen zu dieser Forschungsfragen sind im Kapitel 2.3 zu finden.

- **Wie werden Essstörungen und Körperbilder in den vorhandenen Unterrichtsmaterialien für die Sekundarstufe dargestellt und thematisiert?**

Aus der Analyse der verschiedenen Unterrichtsmaterialien konnte eine umfassende Sammlung an Materialien festgestellt werden. In allen Dokumenten, ausgenommen im Dokument von „Selbstdarstellung von Mädchen und Jungs im Internet“, wurden in die Aufgabenstellungen Fragebögen miteingeschlossen, die sich mit verschiedenen Themeninhalten befassen. Unter anderem folgende: Schönheitsideale und Körperbilder, Essverhalten und Essgewohnheiten, Essstörungen, Emotionen, Sport und Wohlbefinden. Diese Fragebögen decken verschiedene Kompetenzbereiche ab und legen vermehrt den Fokus auf die Reflexion, während Reproduktion und Transfer weniger, aber ausgeglichen in ihrer Häufigkeit, vorkommen. In den Dokumenten „Fühl dich wohl“ und „Essenslust und Körperfrust“ wurde mittels Fallbeispielen aus dem Leben von Jugendlichen die Themen Essstörungen und Essverhalten aufgegriffen. Mittels grafischer Darstellungen und Bildern zur Thematik „Essstörungen und Körperbilder“ wurde in den Dokumenten „Fühl dich wohl“, „Selbstdarstellung von Mädchen und Jungs im Internet“ und „PEP Bodytalk“ gearbeitet, wobei die Bilder analysiert, Gedanken notiert und auf die historische Veränderungen von Schönheitsidealen Bezug genommen wird. Im Material von „PEP Bodytalk“ wird mittels Fragekarten versucht die Eigenwahrnehmung zu stärken, den Umgang mit Gefühlen zu lernen, Ressourcen zu erkennen und diese zu stärken. Insgesamt wird sich in den analysierten Arbeitsmaterialien vermehrt mit dem Thema Körperbilder, Schönheitsideale und dem Essverhalten befasst. Der Begriff „Essstörung“ wurde in den Unterrichtsmaterialien vergleichsweise wenig identifiziert, lediglich bei den Fallbeispielen zu den Essstörungen (AN, BN, BES) (Essenslust und Körperfrust, S. 46-49) und bei einer Fragestellung nach Einflussfaktoren, welche die Entstehung einer Essstörungen begünstigen (Fühl dich wohl, 13).

- **Welche spezifischen pädagogischen und fachbezogenen Ziele sind in den bestehenden Materialien zu diesem Thema erkennbar?**

Aus den Ergebnissen der Analyse geht hervor, dass im Bereich der Kompetenzorientierung am meisten Codierungen, 153 in der Anzahl, getätigt wurden und somit der Kompetenzbereich,

mit den Subkategorien „Transfer“, „Reproduktion“ und „Reflexion“, in den Unterrichtsmaterialien einen zentralen Stellenwert einnimmt. Eine eindeutigen Mehrheit der Codierungen (96) zum Subcode „Reflexion“ mit vielen Arten der Reflexion (Kapitel, 5.1.3.3) konnte in den Ergebnissen festgestellt werden. Die Kompetenzbereiche „Reproduktion“ und „Transfer“ kommen im Kontrast zur „Reflexion“ wesentlich seltener, aber dennoch auf einem konstantem Niveau, unter Anbetracht des gesamten Umfangs der Arbeitsmaterialien, in den Unterrichtsmaterialien vor.

Dass die Kompetenzorientierung einen Schwerpunkt in den Unterrichtsmaterialien darstellt, wurde bereits erläutert. Ebenfalls wird in den Lehrplänen der Mittelschule (BMBWF, 2023a) und der allgemeinbildenden höheren Schulen (BMBWF, 2023b) ein besonderes Augenmerk auf die Kompetenzorientierung gelegt, sodass ein positiver Konnex zwischen den Lehrplänen und den Aufgabenstellungen der analysierten Unterrichtsmaterialien besteht. Aus den quantitativen Ergebnissen, dargestellt in einer Codewolke (Abbildung 4), ist gleichfalls ersichtlich, dass der Kompetenzerwerb in allen Unterrichtsmaterialien an inhaltlichen und themenspezifischen Aspekten anknüpft.

Ein weiterer zentraler Fokus der Unterrichtsmaterialien liegt im Bereich der Handlungsorientierung, mit insgesamt 68 Codierungen, mit dem Schwerpunkt auf „Selbsttätigkeit und Führung“. Auf gleicher Ebene, mit 70 Codierungen, wurde das Prinzip der Subjektorientierung in den Materialien festgestellt. Die exakte Darstellung der Ergebnisse zu den fachdidaktischen Prinzipien nach Angele et al. (2021) ist im Kapitel 5.1.3 vorzufinden. Beides – der Fokus auf Kompetenzorientierung und der Fokus auf Handlungsorientierung in den analysierten Dokumenten – ist vor dem Hintergrund aktueller didaktischer Anforderungen an Unterrichtsmaterialien als positiv einzuschätzen.

- **Wie gestaltet sich der Umfang der verfügbaren Unterrichtsmaterialien bezüglich des Themas "Körperbilder und Essstörungen"?**

Aus den insgesamt fünf verwendeten Dokumenten für die Analyse beträgt der Gesamtumfang der Unterrichtsmaterialien 58 Seiten. Es ist hinzuzufügen, dass in den Dokumenten wesentlich mehr Unterrichtsmaterialien vorhanden sind, aber nur einige der Materialien ausgewählt wurden. Darüber hinaus sind in der Gesamtseitenanzahl erkennbare didaktisch-methodische

Hinweise für die Lehrperson in Form von Lösungen, Anleitungen oder auch durch Sachinformationen enthalten. Eine generelle Aussage zur Verfügbarkeit von Unterrichtsmaterialien zu diesem Themenschwerpunkt kann nicht getroffen werden, da täglich Unterrichtsmaterialien und Vorschläge, sei es von Privatpersonen oder Fachdidaktiker*innen, auf verschiedene Plattformen hochgeladen werden kann.

- **Welche Inhaltsaspekte bezüglich dieses Themas werden in den vorhandenen Materialien nicht vermittelt oder werden unzureichend behandelt? Welche Bereiche sollten weiterentwickelt werden?**

Die Quantität der Inhalte wird im Ergebnisteil im Kapitel 5.1.3 spezifisch erläutert. Das Ziel war es, Unterrichtsmaterialien zu analysieren, welche sich mit den Themenschwerpunkt „Essstörungen und Körperbilder“ auseinandersetzen. Im Rahmen der Analyse der Unterrichtsmaterialien konnte festgestellt werden, dass der Fokus auf die Inhalte „Schönheitsideale/Körperbilder“ und „Körperzufriedenheit/Körperunzufriedenheit“ gelegt wurde. Es ist positiv hervorzuheben, dass sich intensiv mit diesen Themeninhalten befasst wird, denn das Essverhalten und die Essgewohnheiten in Kombination mit dem eigenen Körperbild und den vorherrschenden Schönheitsidealen ist ein relevantes Fundament, auf welchem Prävention und Gesundheitsförderung stattfinden kann. Befasst sich das Individuum mit der eigenen Körperwahrnehmung und dem Essverhalten und reflektiert die komplexen Einflussfaktoren, kann der Entwicklung einer Essstörungen präventiv entgegengewirkt werden. Außerdem erfolgt in den Materialien eine reflektive Auseinandersetzung mit dem Essverhalten und Essgewohnheiten. Seltener wurde sich explizit auf Essstörungen und deren Arten bezogen sowie ein Medienbezug hergestellt.

Dem ist anzumerken, dass Essstörungen per se ein äußerst sensibles und intimes Thema für Betroffene darstellen, sodass Lehrpersonen gefordert sind, sich umfassend zu informieren, beispielsweise bei Beratungsstellen. Das Heranziehen von Expert*innen in diesem Fachbereich ist ebenfalls hilfreich. Einerseits kann so eine gewisse Distanz beibehalten werden und auf Fragen können Expert*innen richtige Antworten geben. Es ist wichtig, an unterschiedlichen Lebensbereichen Präventionsmaßnahmen zu integrieren, so auch in Schulen (Schuch, 2021). Darüber hinaus ist es erforderlich den Einfluss, den Medien auf das Konsumverhalten, die

eigene Körperwahrnehmung und die Gedanken der Lernenden haben können, intensiver und bewusster in die Unterrichtsmaterialien zu integrieren, sodass ein Bewusstsein dafür geschaffen werden und ein Umdenken stattfinden kann.

- **Enthalten die ausgewählten Unterrichtsmaterialien Aufgabenstellungen, die kritisches Denken erfordern beziehungsweise dieses fördern können?**

In den unterschiedlichen Unterrichtsmaterialien erfolgt eine kritische Auseinandersetzung, anhand der Reflexion verschiedener Themeninhalte. Beispielsweise wird im Dokument „X-Act Essstörungen“ ein kritischer Umgang mit fragwürdigen Informationen (Zeitschriften, soziales Umfeld, Internet) gefördert und sich kritisch mit den herrschenden Schönheitsidealen auseinandergesetzt. Die untersuchten Unterrichtsmaterialien legen im Rahmen der Kompetenzorientierung einen Schwerpunkt auf die Reflexion. Mit Hinblick auf die Thematik „Essstörungen und Körperbilder“, welche das Individuum betrifft, ist es adäquat und sinnvoll, die Reflexion als Zielkompetenz zu fördern. Mit dem Ziel ein Bewusstsein für die Thematik zu schaffen, ist es notwendig sich als Individuum reflektierend mit der eigenen Haltung und dem eigenen Körperbild auseinanderzusetzen und diese auch wahrzunehmen. Dadurch kann ein Umdenken erfolgen und ein positives Körperbild sowie ein positiver Zugang zum eigenen Körper im Allgemeinen gefördert werden. Der Pool der Operatoren zur Reflexion ist äußerst umfangreich und kann in zwei Ebenen gegliedert werden: die individuelle Ebene und die soziale Ebene. Häufig werden die Aufgabenstellungen in den analysierten Materialien in einen individuellen Part (Einzelarbeit) und in einem darauffolgenden kollektiven Part (Gruppenarbeit) gegliedert. Damit erfolgt die Reflexion einerseits auf individueller Ebene, sodass Lernende für sich ihre eigene Haltung zum gegebenen Thema ergründen und im Anschluss erfolgt ein Austausch in der Gruppe. Bezugnehmend zur Forderung und Förderung des kritischen Denkens wurde im Kapitel 5.1.3 ausführlicher berichtet.

- **Inwiefern erfolgt eine ausgewogene Darstellung der Geschlechter in den Materialien? Werden männliche Schüler angemessen berücksichtigt, und welches Geschlecht wird vorrangig angesprochen?**

In der Analyse des Unterrichtsmaterials (Kapitel 5.1.3) wurde sich in der Hauptkategorie „Subjektorientierung“ genauer mit der Thematik der Darstellung der Geschlechter befasst. Es wurde daraufhin untersucht, inwiefern Burschen/Männer, Mädchen/Frauen oder beide Geschlechter in den Unterrichtsmaterialien berücksichtigt, dargestellt oder erwähnt wurden. In die Analyse wurden auch grafische Darstellungen innerhalb der Unterrichtsmaterialien miteinbezogen, denn auch die Bildauswahl für Unterrichtsmaterialien ist ein relevanter Aspekt. Durch die Darstellung der Geschlechter mittels Bilder können Geschlechterstereotype entweder verstärkt oder aufgebrochen werden.

Insgesamt erfolgten für den Subcode „Darstellung der Geschlechter“ 35 Codierungen, für beide Geschlechter 13 Codierungen, 14 Ergebnisse wurden für Mädchen/Frauen und sieben für Burschen/Männer gefunden. Zusammengefasst wurden in den Arbeitsaufgaben doppelt so häufig das weibliche Geschlecht angesprochen. Dieser Tatbestand spiegelt sich ebenso in der Prävalenz von Essstörungen, aus dieser hervorgeht, dass häufiger Mädchen und junge Frauen von Essstörungen betroffen sind als Burschen und junge Männer (Wagner et al., 2017). Dennoch sind die Heterogenität einer Lerngruppe, in welcher beide oder mehrere Geschlechter vertreten sind, und die Diversität unbedingt zu berücksichtigen, unabhängig von der Prävalenz. Darüber hinaus ist zu beachten, dass von einer weitaus höheren Dunkelziffer der von Essstörung betroffenen Burschen und jungen Männern auszugehen ist (Booch, 2017), auch deshalb, weil es im sozialen Kontext nicht toleriert wird. Dadurch, dass der Themenkomplex Essstörung so weiblich behaftet ist, was sich auch aus den Ergebnissen der Analyse der Unterrichtsmaterialien zeigt, wird das männliche Geschlecht noch mehr in diese Grauzone geschoben. Zusätzlich wird der Gedanke, dass Essstörungen „typische Frauenerkrankungen“ sind, verstärkt.

6.2 Konsequenzen aus den Ergebnissen

In diesem Kapitel wird sich damit befasst, was Lehrpersonen beim Umgang mit diesem konzipierten Unterrichtsmaterial beachten sollten und was es zusätzlich benötigt.

Im Kontext der Handlungsorientierungen nach Bender (2013) blieb das Prinzip der Interessenorientierung bewusst unberücksichtigt. Im Rahmen der vorliegenden Masterarbeit wurde lediglich eine fachdidaktische Analyse der Materialien durchgeführt. Eine konkrete Lerngruppe, für welche die Unterrichtsmaterialien ausgewählt werden soll, war demnach nicht vorhanden. Die Auswahl der Unterrichtsmaterialien, oder auch Teile davon, liegt nicht im Rahmen der Möglichkeit dieser Auswertung, da es dafür die fachdidaktische Kompetenz und Entscheidungsfähigkeit der Lehrperson vor dem Hintergrund der Situation ihrer konkreten Lerngruppe benötigt. Durch die Analyse der Unterrichtsmaterialien und der Erläuterung des Unterrichtsmaterials wurde für Lehrpersonen eine Art Steckbrief erstellt, welcher eine Hilfestellung bietet und einen Überblick schafft, um welche Art von Unterrichtsmaterial es sich handelt, für welche Schulstufe das Unterrichtsmaterial konzipiert wurde und welche Themeninhalte darin vorkommen. Ob die Unterrichtsmaterialien schlussendlich ausgewählt werden und ob diese für eine konkrete Lerngruppe adäquat sind, muss die Lehrperson fachdidaktisch prüfen und entscheiden. Zur Zielgruppe ist anzumerken, dass in den Materialien keine klaren Grenzen der Altersgruppen angegeben werden. Häufig erfolgt die Deklaration „ab Schulstufe x“. Lerngruppen derselben Altersgruppe sind bereits äußerst heterogen innerhalb einer Gruppe, auch die Interessen der Lernenden verändern sich, sodass das Jahr der Publikationen berücksichtigt werden soll. Aufgrund dessen ist die Einschätzung und fachdidaktische Kompetenz der Lehrperson unerlässlich.

Darüber hinaus wurde im Rahmen der Analyse der Unterrichtsmaterialien ein Pool von Operatoren, die auf kognitiver-individueller und kommunikativer-sozialer Ebene basieren, sowohl deduktiv als auch induktiv generiert, welcher für Lehrpersonen differenziert nach Kompetenzen sowohl eine Hilfestellung für die Auswahl an Unterrichtsmaterialien als auch für die Erstellung von eigenem Unterrichtsmaterial bietet.

Aus der Analyse hat sich ergeben, dass die Einbindung von Medienkompetenz erforderlich ist. Das Smartphone und die Nutzung sozialer Netzwerke ist für Heranwachsende nicht mehr wegzudenken (MPFS, 2023). Beinahe 25 % der Altersgruppe der 11- bis 17-Jährigen in Österreich verbringen mindestens fünf Stunden vor ihrem Handybildschirmen und befinden sich somit ständig im Konsumverhalten, sei es aktiv oder passiv (Felder-Puig et al., 2020a). Mit dem starken Anstieg der Möglichkeiten und der Nutzung Künstlicher Intelligenz werden zunehmend Personen wie Influencer*innen generiert, die nicht nur unreal sind und auch nicht als diese deklariert werden, sondern es erfolgt auch eine wiederholte Konfrontation von

realitätsfernen Schönheitsidealen, was für Kinder und Jugendliche wiederum einen Verunsicherungs- und Risikofaktor darstellt (Buechegger, 2024). Der Erwerb der Medienkompetenz hilft Lernenden beim bewussten und verantwortungsbewussten Umgang mit Medien und zielt auf einen kritischen Umgang medialer Inhalte und des eigenen Medienkonsums ab (Jugend und Medien, 2019). Doch nicht nur in den sozialen Medien, sondern in Bezug auf die gesamten Medien, werden Produkte und Emotionen hervorgerufen, die gezielt etwas bewerben und suggerieren und auf das Konsumverhalten Einfluss nehmen. In diesem Kontext kann auf Ebene von Consumer Citizenship angeknüpft werden. Consumer Citizenship ist Teil der demokratischen Bildung und befasst sich mit „der aktiven Teilnahme an der Gesellschaft Geschehen durch Wahrnehmung der Rechte und Verantwortlichkeiten von Verbraucher*innen“ (TNE, 2018, S. 26).

7 Kritische Methodendiskussion

In diesem Abschnitt erfolgt die kritische Auseinandersetzung bezugnehmend auf die Wahl der Forschungsmethoden in der vorliegenden Arbeit. Die Forschungsfragen der vorliegenden Masterarbeit stützten sich zum Teil auf die fachwissenschaftliche und fachdidaktische Literatur zum Thema „Essstörungen und Körperbilder“ für die Sekundarstufe 1 und 2 und somit auf den theoretischen Part dieser Arbeit, während sich der Großteil der Forschungsfragen auf den empirischen Teil dieser Arbeit beziehen. Alle Forschungsfragen konnten im Kapitel 6.1 präzise und vollständig beantwortet werden.

In Referenz zu den Analysetätigkeiten erfolgte die Erfüllung aller Gütekriterien für die qualitative Forschung nach Mayring (2023) und eine mehrfache Analyse der ausgewählten Unterrichtsmaterialien. Inwiefern die Gütekriterien nach Mayring (2023) erfüllt wurden, kann im Kapitel 4.4.1 im Detail nachgelesen werden.

Zur Auswahl der Unterrichtsmaterialien ist anzumerken, dass es schwierig war zu diesem Themengebiet fertige Unterrichtsmaterialien, welche über Unterrichtsvorschläge hinausgehen, zu finden. Insgesamt gestalten sich die Materialien zu diesem Thema vielfältig, dennoch war es schwierig aus der gegebenen Menge gut aufbereitete und inhaltlich sowie didaktisch ausgearbeitete Material herauszufiltern. Einige der Materialien waren kostenpflichtig oder wurden von Privatpersonen hochgeladen, was den Zugang limitierte. Weiters wurden Erklärvideos und Kurvideos zu diesem Thema gesichtet, doch es fehlte der

Kontext für den Umgang im Unterricht. Aus diesen Erkenntnissen geht hervor, dass es notwendig ist, diese Lücke zu füllen, beispielsweise indem didaktisch und professionell aufbereitete und frei zugängliche Unterrichtsmaterialien erstellt und diese gesammelt auf einer Plattform abrufbar gemacht werden, mit dem Ziel Lehrpersonen bei der Suche nach adäquaten Unterrichtsmaterialien sowie bei der Unterrichtsgestaltung zu unterstützen.

Für die Analyse der Unterrichtsmaterialien wurde die Software MAXQDA verwendet, welche sich besonders für die Darstellung der Ergebnisse mittels der Funktion der Visual Tools hervorragend eignet. Somit konnten die Daten und Ergebnisse in deren Quantität und Qualität umfassend dargestellt werden.

8 Fazit

Mit der vorliegenden Arbeit wurde mittels systematischer Vorgehensweise das Ziel verfolgt, Lehrpersonen und Fachkolleg*innen bei der komplexen Aufgabe der Suche nach adäquatem Unterrichtsmaterial zum Thema „Essstörungen und Körperbilder“, welche relevanten fachdidaktischen Kriterien entsprechen, eine Hilfestellung zu leisten und einen Überblick über vorhandene Materialien zu geben. Geeignete Unterrichtsmaterialien schnell zu finden, stellt auf Grund des Überflusses vorhandener Ressourcen für Lehrpersonen im Schulalltag häufig eine Herausforderung dar, kann durch Recherchetätigkeiten viel Zeit in Anspruch nehmen und ist trotzdem nicht immer zielführend, was die Relevanz der vorliegenden Masterarbeit deutlich macht. Somit ist der Erkenntnisgewinn der Forschungsarbeit von Bedeutung für Lehrpersonen in der Unterrichtspraxis. Der entwickelte Kodierleitfaden enthält relevante fachdidaktische Prinzipien, an welchen sich sowohl fachspezifisch als auch fächerübergreifend orientiert werden kann. Gleichzeitig verdeutlicht der Kodierleitfaden die Relevanz der vorliegenden Arbeit für weiter fachdidaktische Forschungsarbeiten, da er auch für weitere Analysen herangezogen werden kann.

Aus der Inhaltsanalyse der Unterrichtsmaterialien resultieren vielfältige Ergebnisse auf unterschiedlichen Ebenen. Es erfolgte eine Verknüpfung von Inhalten und Kompetenzen und auch spezifische Aussagen zu Kompetenzziele werden formuliert. Besonders auffallend war das Vorkommen des Kompetenzbereichs der Reflexion, welche sich in den Aufgabenstellungen auf verschiedene Arten zeigten (Kapitel 5.1.3.3). In der Zielsetzung wurde die Frage des

Vorkommens der Kompetenz „kritisches Denken“ aufgeworfen, ein fächerübergreifendes Bildungsziel (Kohnen & Rott, 2023), ein Bestandteil der Consumer Citizenship (TNE, 2018) und eine Unterkategorie der Reflexion, welche laut den Ergebnissen zur Reflexion in den Unterrichtsmaterialien gefordert und gefördert wird. Darüber hinaus wurde sich damit befasst, welche Bereiche weiterentwickelt werden sollten, beziehungsweise unzureichend behandelt werden. Es konnte festgestellt werden, dass ein Mangel an Unterrichtsmaterialien zum Thema „Essstörungen“ vorliegt. Inhalte, wie das Essverhalten, Essgewohnheiten, Körperzufriedenheit, Körperwahrnehmung, Schönheitsideale und Körperbilder, setzen auf der Präventionsebene und der Ebene der Gesundheitsförderung an und werden in den Unterrichtsmaterialien ausführlich behandelt. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, Unterrichtsmaterialien, die sich spezifisch mit den Arten von Essstörungen befassen, inklusive der Risikofaktoren und Folgen, weiterzuentwickeln und tiefer zu beleuchten. Referenziell zum Thema Essstörungen wird in den untersuchten Unterrichtsmaterialien mehrheitlich das weibliche Geschlecht angesprochen. Zwar besagt die Prävalenz, dass häufiger Mädchen und jungen Frauen von Essstörungen betroffen sind (Rabeder-Fink et al., 2016; Zeiler et al., 2016), dennoch ist es essentiell, das männliche Geschlecht gleichermaßen zu berücksichtigen.

Ebenfalls konnte festgestellt werden, dass der Einfluss der Medien auf das Konsumverhalten näher beleuchtet werden sollte. Kinder und Jugendliche verbringen einen Großteil ihrer Zeit auf sozialen Medien und werden ständig konfrontiert mit Content zu vermeintlich makellosen Körpern, stoßen auf Influencer*innen, welche Ratschläge zu einer „gesunden“ und „schlankmachenden“ Ernährung erteilen, wie beispielsweise in der Rubrik „What I eat in a day“, sodass das Essen mit Identität gleichgesetzt wird (Theißl, 2024). Umso mehr ist es erforderlich Schüler*innen Werkzeuge für einen verantwortungsbewussten und kritischen Umgang im Netz mitzugeben, die Medienkompetenz zu stärken und diese vermehrt im Unterricht zu inkludieren.

Hinsichtlich der Kompetenzorientierung ist es positiv hervorzuheben, dass die Reflexion in den Unterrichtsmaterialien gefördert wird, was in Anbetracht der Thematik nachvollziehbar und sinnvoll ist. Dieses Ergebnis überschneidet sich mit dem Bereich der Handlungsorientierung, in welcher „Selbsttätigkeit und Führung“ in allen untersuchten Unterrichtsmaterialien vorkommt. Die Reflexion findet immer beim Individuum selbst statt und erfordert selbsttätiges Denken und Handeln, sodass das Ergebnis durchaus Sinn ergibt und als positiv zu bewerten ist.

Anhand dieser gewonnen Erkenntnisse der durchgeführten Analyse der ausgewählten Unterrichtsmaterialien werden für Fachstellen der Unterrichtsmaterialentwicklung wichtige und wertvolle Hinweise zur Überarbeitung, Weiterentwicklung, Ergänzung und Vervollständigung von Unterrichtsmaterialien geliefert, sodass diese Forschungsarbeit nicht nur einen Output für die fachdidaktische Forschung, für Lehrpersonen in der Unterrichtspraxis, sondern auch für Fachzentren und Ministerien der Unterrichtsentwicklung darstellt.

9 Literaturverzeichnis

- Alizadeh, M. D. [dariadaria]. (2024, 4. April). Diet Culture. [Post]. Instagram. https://www.instagram.com/reel/C5V4EihN5hu/?utm_source=ig_web_copy_link&igsh=MzRIODBINWFIZA==
- American Psychiatric Association (APA). (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (5th ed.) (DSM-5TM). American Psychiatric Publishing.
- Angele, C., Buchner, U., Michenthaler, J., Obermoser, S. & Salzmann-Schojer, K. (2021). *Fachdidaktik Ernährung. Ein Studienbuch*. UTB.
- Bartsch, S. & Methfessel, B. (2014). Der subjektive Faktor“. Bildung in einem lebensweltorientierten Fach. *Haushalt in Bildung & Forschung*, 3(3), 3–32. <https://doi.org/10.3224/hibifo.v3i3.16665>
- Bender, U. (2013). *Ernährungs- und Konsumbildung. Perspektiven und Praxisbeispiele für den Hauswirtschaftsunterricht. Fachdidaktische Entwicklungen in Deutschland, Österreich und der Schweiz*. Schulverlag plus AG.
- Beyer, K. (2014). *Didaktische Prinzipien: Eckpfeiler guten Unterrichts. Ein theoriebasiertes und praxisorientiertes Handbuch in Tabellen für den Unterricht auf der Sekundarstufe II*. Schneider Verlag Hohengehren.
- Blake, C. (2015). *Wie mediale Körperdarstellungen die Körperzufriedenheit beeinflussen. Eine theoretische Rekonstruktion der Wirkungsursachen*. Springer.
- Booch, M. (2017). Zwischen Therapie und Beratung. Zur Rolle der Lehrkraft bei der Präventions- und Interventionsarbeit von Essstörungen in der Schule. *Haushalt in Bildung & Forschung*, 6(1), 21–32. <https://doi.org/10.3224/hibifo.v6i1.03>
- Brandl, W. (2008). Unterricht/en in der Ernährungs- und Verbraucherbildung. *Haushalt & Bildung*, 85(3), 3-20.

Brandl, W. (2014). Bausteine und Baustelle einer Didaktik subjektorientierten Lernens und Lehrens. *Haushalt in Bildung & Forschung*, 3(3), 33–53. <https://doi.org/10.3224/hibifo.v3i3.1666>

Brunner, R. & Resch, F. (2015). Diätverhalten und Körperbild im gesellschaftlichen Wandel. In S. Herpetz, M. de Zwaan & S. Zipfel (Hrsg.), *Handbuch Essstörungen und Adipositas* (2. Auflage, 9-14). Springer.

Buchegger, B. (2024, 04. April). Wie schütze ich mein Kind vor dem Schönheitswahn im Internet? *Der Standard*. <https://www.derstandard.at/story/3000000213483/wie-schuetze-ich-mein-kind-vor-dem-schoenheitswahn-im-internet>

Buchner, U., Kernbichler, G. & Leitner, G. (2011). Methodische Leckerbissen. Beiträge zur Didaktik der Ernährungsbildung. Studienverlag. <https://schulheft.at/wp-content/uploads/2018/02/schulheft-141.pdf>

Buchner, U. (2013). Ernährungspraxis: Eine Taxonomie der Lernwege in der Schulküche. *Haushalt in Bildung & Forschung*, 2(4), 3-17. <https://doi.org/10.25656/01:21145>

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF). (o. D.). Gesundheitsförderung. <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/prinz/gesundheitsfoerderung.html>

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF.) (2023a). Lehrplan der Mittelschule. https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2023_II_1/Anlagen_0005_6_02132D5_6AB7_4D68_B4E4_6CF508085BA2.pdfsig

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF.) (2023b). Lehrplan der allgemeinbildenden höheren Schulen.

<https://www.ris.bka.gv.at/NormDokument.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568&Artikel=&Paragraf=&Anlage=1&Uebergangsrecht=>

Bundesministerium für Soziales, Gesundheit, Pflege und Konsumentenschutz (BMSGPK).

(2022a). Essstörungen. Öffentliches Gesundheitsportal Österreich.
<https://www.gesundheit.gv.at/krankheiten/psyche/essstoerungen/was-ist-das.html>

Bundesministerium für Soziales, Gesundheit, Pflege und Konsumentenschutz (BMSGPK).

(2022b). Gesundheitsförderung in der Schule.
<https://www.gesundheit.gv.at/leben/lebenswelt/schule/in-der-schule.html#ottawa-charta-fuer-gesundheitsfoerderung>

Bundesministerium für Soziales, Gesundheit, Pflege und Konsumentenschutz (BMSGPK).

(2023a). ICD-10 BMSGPK 2024 – Systematisches Verzeichnis. Internationale statistische Klassifikation der Krankheiten und verwandter Gesundheitsprobleme, 10. Revision – BMSGPK-Version 2024+.
<https://www.sozialministerium.at/Themen/Gesundheit/Gesundheitssystem/Krankenanstalten/LKF-Modell-2024/Kataloge-2024.html>

Bundesministerium für Soziales, Gesundheit, Pflege und Konsumentenschutz (BMSGPK).

(2023b). *Gesundheit und Gesundheitsverhalten von österreichischen Schülerinnen und Schülern. Ergebnisse des WHO-HBSC-Survey 2021/22.* Unter: [Ergebnisse des HBSC-Survey 2022 - Gesundheit und Gesundheitsverhalten von österreichischen Schülerinnen und Schülern](#)

Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA). (2021). *Essstörungen – ein Überblick.*

<https://www.bzga-essstoerungen.de/weitere-informationen/materialien/broschuere-essstoerungen-ein-ueberblick/>

Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BzGA). (2022). *Fördern soziale Medien*

Essstörungen? https://www.bzga-essstoerungen.de/fileadmin/user_upload/bzga-

[essstoerungen/bilder/7_material_publicationen/Themenblatt_Essstoerungen_Soziale_Medien_Stand_10.22.pdf](#)

Cohen, R., Newton-John, T., & Slater, A. (2017). The relationship between Facebook and Instagram appearance-focused activities and body image concerns in young women. *Body Image*, 23, 183–187. <https://doi.org/10.1016/j.bodyim.2017.10.002>

Chromy, C. (2023, 25. September). *Essstörungen: Großteil nicht diagnostiziert*. Österreichische Ärztezeitung - ÖÄZ. <https://aerztezeitung.at/2023/oaz-artikel/medizin/essstoerungen-grossteil-nicht-diagnostiziert/>

De Zwaan, M. & Mühlhans, B. (2015). Atypische Essstörungen und Binge-Eating-Störung. In S. Herpetz, M. de Zwaan & S. Zipfel (Hrsg.), *Handbuch Essstörungen und Adipositas* (2. Auflage, 21-26). Springer.

Dixey, R., Heindl, I., Loureiro, I., Pérez-Rodrigo, C., Snel, J., Warnking, P. (1999). *Healthy eating für young people in Europe: A school-based nutrition education guide*. WHO. https://ec.europa.eu/health/ph_projects/2004/action3/docs/2004_3_7_2_en.pdf

Essstörungen – Update 2020. (2020). *Pädiatrie und Pädologie*, 55(2), 56–59. <https://doi.org/10.1007/s00608-020-00765-6>

European Commission. (2008). *European Pact for Mental Health and Well-being*. EU high-level conference together for mental health and wellbeing. https://ec.europa.eu/health/ph_determinants/life_style/mental/docs/pact_en.pdf

European Communities. (2005). Green paper. Improving the mental health of the population: Towards a strategy on mental health for the European Union. https://ec.europa.eu/health/ph_determinants/life_style/mental/green_paper/mental_gp_en.pdf

- Fatt, S. J. & Fardouly, J. (2023). Digital social evaluation: Relationships between receiving likes, comments, and follows on social media and adolescents' body image concerns. *Body Image*, 47, 101621–101621. <https://doi.org/10.1016/j.bodyim.2023.101621>
- Felder-Puig R., Quehenberger V. & Teufl L. (2020a). *Nutzung von Smartphones und sozialen Medien durch österreichische Schülerinnen und Schüler. HBSC-Factsheet 03: Ergebnisse der HBSC-Studie 2018*. BMSGPK.
- Felder-Puig, R., Quehenberger, V. & Ramelow, D. (2020b). *Österreichische HBSC-Ergebnisse im internationalen Vergleich. HBSC-Factsheet 06: Ergebnisse der HBSC-Studie 2018*. BMSGPK.
- Felder-Puig, R., Soede, I. & Maier, G. (2021). *Ernährungsverhalten und Körperselbstbild österreichischer Schülerinnen und Schüler. HBSC-Factsheet 08: Ergebnisse der HBSC-Studie 2018*. Wien: BMSGPK.
- Fuchs, M., Kemmler, G., Steiner, H., Marksteiner, J., Haring, C., Miller, C., Hausmann, A. & Sevecke, K. (2016). Child and adolescent psychiatry patients coming of age: a retrospective longitudinal study of inpatient treatment in Tyrol. *BMC psychiatry*, 16, 225. <https://doi.org/10.1186/s12888-016-0910-x>
- Gerlinghoff, M., & Backmund, H. (2000). *Essen will gelernt sein: Essstörungen erkennen und behandeln*. Beltz.
- Grittmann, E., Lobinger, K., Neverla, I. & Pater, M. (Hrsg.). (2018). *Körperbilder Körperpraktiken: Visualisierung und Vergeschlechtlichung von Körpern in Medienkulturen*. Herbert von Halem.
- Grogan, S. (2017). *Body Image: Understanding body dissatisfaction in men, women and children (3. Ausgabe)*. Routledge.
- Gudjons, H. (2001). *Handlungsorientiert lehren und lernen*. Klinkhardt.

- Gudjons, H. (2008). *Handlungsorientiert lehren und lernen: Schüleraktivierung, Selbsttätigkeit, Projektarbeit* (7., aktualisierte Aufl.). Klinkhardt.
- Habermas, T. (2015). Klassifikation und Diagnose: Eine historische Betrachtung. In S. Herpetz, M. de Zwaan & S. Zipfel (Hrsg.), *Handbuch Essstörungen und Adipositas* (2. Auflage, 3-8). Springer.
- Häfelinger, U. & Schuba, V. (2013). *Koordinationstherapie: Propriozeptives Training* (6. Auflage). Meyer & Meyer.
- Halliwell, E. & Harvey, M. (2006). Examination of a sociocultural model of disordered eating among male and female adolescents. *British Journal of Health Psychology*, 11(2), 235–248. <https://doi-org.uaccess.univie.ac.at/10.1348/135910705X39214>
- Hallmann, J. (2020). Lebenskompetenzen und Kompetenzförderung. In Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA) (Hrsg.). *Leitbegriffe der Gesundheitsförderung und Prävention. Glossar zu Konzepten, Strategien und Methoden*. <https://doi.org/10.17623/BZGA:Q4-i070-2.0>
- Hausbichler, B. (2023, 15. Juni). Vom hartnäckigen Gefühl, nicht schön genug zu sein. *Der Standard*. <https://www.derstandard.at/story/3000000174717/vom-hartnaeckigen-gefuehl-nicht-schoen-genug-zu-sein>
- Hausbichler, B. (2024a, Juni 18). Essstörungen: Mehr und immer jüngere Mädchen sind betroffen. *Der Standard*. <https://www.derstandard.at/story/3000000224763/essstoerungen-mehr-und-immer-juengere-maedchen-sind-betroffen>
- Hausbichler, B. (2024b, Juli 1). Gesund und wohltuend? Oder doch nur ein krankes Körperbild? *Der Standard*. <https://www.derstandard.at/story/3000000226352/gesund-und-wohltuend-oder-doch-nur-ein-krankes-koerperbild>

- HBSC-Studienverbund Deutschland. (2015). *Studie Health Behaviour in School-aged Children – Faktenblatt „Körperbild und Diätverhalten von Kindern und Jugendlichen“*. https://www.gbe-bund.de/pdf/Faktenbl_koerperbild_diaetverhalten_2013_14.pdf
- Helmke, A. (2015). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität: Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*; Franz Emanuel Weinert gewidmet (6. Aufl.). Klett Kallmeyer.
- Herpertz-Dahlmann, B. (2015). Anorexia nervosa im Kindes- und Jugendalter. In S. Herpertz, M. de Zwaan & S. Zipfel (Hrsg.), *Handbuch Essstörungen und Adipositas* (2. Auflage, 71-78). Springer.
- Herpertz-Dahlmann, B. & Hagenah, U. (2015). Essstörungen in Kindheit und Adoleszenz. *Monatsschrift Kinderheilkunde*, 163(7), 688–695. <https://doi-org.uaccess.univie.ac.at/10.1007/s00112-014-3241-3>
- Hölling, H., Schlack, R. (2007). *Essstörungen im Kindes- und Jugendalter. Erste Ergebnisse aus dem Kinder- und Jugendgesundheitsurvey (KiGGS)*. *Bundesgesundheitsblatt - Gesundheitsforsch - Gesundheitsschutz*, 5(6), 794-799.
- Jacobi, C. & Fittig, E. (2015). Psychosoziale Risikofaktoren. In S. Herpertz, M. de Zwaan & S. Zipfel (Hrsg.), *Handbuch Essstörungen und Adipositas* (2. Auflage, 119-132). Springer.
- Jank, W. & Meyer, H. (2011). *Didaktische Modelle* (10. Aufl.). Cornelsen Scriptor Verlag.
- Jugend und Medien. (2019). *Medienkompetenz. Tipps zum sicheren Umgang mit digitalen Medien* (7. Auflage). Herausgegeben von Jugend und Medien. Nationale Plattform zur Förderung von Medienkompetenzen, Bundesamt für Sozialversicherung, Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften (ZHAW). https://www.jugendundmedien.ch/fileadmin/PDFs/Broschueren/Brosch_Medienkompetenz_ZHAW_0919_DE_bf.pdf

- Karwautz, A. & Wagner, G. (2015). Prävention der Essstörungen. In S. Herpetz, M. de Zwaan & S. Zipfel (Hrsg.), *Handbuch Essstörungen und Adipositas* (2. Auflage, 239-246). Springer.
- Kessler, R. C., Berglund, P., Demler, O., Jin, R., Merikangas, K. R. & Walters, E. E. (2005). Lifetime prevalence and age-of-onset distributions of DSM-IV disorders in the National Comorbidity Survey Replication. *Archives of General Psychiatry*, 62(6), 593–602. <https://doi.org/10.1001/archpsyc.62.6.593>
- Klasen, F., Meyrose, A.-K., Otto, C., Reiss, F. & Ravens-Sieberer, U. (2017). Psychische Auffälligkeiten von Kindern und Jugendlichen in Deutschland: Ergebnisse der BELLA-Studie. *Monatsschrift Kinderheilkunde*, 165(5), 402–407. <https://doi.org/10.1007/s00112-017-0270-8>
- Klump, K. L. (2013). Puberty as a critical risk period for eating disorders: A review of human and animal studies: Puberty and Adolescence. *Hormones and Behavior*, 64(2), 399–410.
- Kohnen, M. & Rott, D. (2023). Kritisches Denken lehren und lernen. Schulische Partizipation und Teilhabe aller Schülerinnen in der Bildung für nachhaltige Entwicklung. *Gemeinsam leben*, (2), 118–125. <https://doi.org/10.3262/GL2302118>
- Krapscha, R. (2023, 23. März). Social Media bergen Risiko für Essstörungen. *ORF* <https://science.orf.at/stories/3218337/>
- Kühl-Frese, H. & Deloch, A. (2018). *Essstörungen in der Schule. Handlungsleitfaden für den Umgang mit Betroffenen von Essstörungen*. Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein (IQSH) (Hrsg.). <https://publikationen.iqsh.de/paedagogik-praevention/essstoerungen.html>
- Kuckartz, U., & Rädiker, S. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung: Grundagentexte Methoden* (5. Auflage). Beltz Verlagsgruppe Beltz Juventa.

- Maier, U., Kleinknecht, M. & Metz, K. (2010). Ein fächerübergreifendes Kategoriensystem zur Analyse und Konstruktion von Aufgaben. In H. Kiper, W. Meints, S. Peters, S. Schlump & S. Schmit (Hrsg.), *Lernaufgaben und Lernmaterialien im kompetenzorientierten Unterricht* (S. 28-43). Verlag W. Kohlhammer.
- Mangweth-Matzek, B. (2015). Essstörungen bei Männern. In S. Herpetz, M. de Zwaan & S. Zipfel (Hrsg.), *Handbuch Essstörungen und Adipositas* (2. Auflage, 91-98.). Springer.
- Mason, A. (2021). What's wrong with everyday lookism? *Politics, Philosophy & Economics*, 20(3), 315–335. <https://doi.org/10.1177/1470594X20982051>
- Mayring, P. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. (13. Aufl.). Beltz.
- Mayring, P. (2023). *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zum qualitativen Denken*. (7. Aufl.). Beltz.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (MPFS). (2023). *JIM-Studie 2023 Jugend, Information, Medien: Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland*.
https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2022/JIM_2023_web_final.pdf
- Methfessel, B. & Schlegel-Matthies, K. (2014). Alltagskultur: viel beschworen, wenig wissenschaftlich durchdrungen?! *Hauswirtschaft und Wissenschaft*, 62(1), 28-37.
- Nutzinger, D.O. (2015). Selbstverletzendes Verhalten bei essgestörten Frauen. In S. Herpetz, M. de Zwaan & S. Zipfel (Hrsg.), *Handbuch Essstörungen und Adipositas* (2. Auflage, 165-174). Springer.
- Petermann, F. Petermann, U. & Nitkowski, D. (2016). *Das Emotionstraining in der Schule. Ein Programm zur Förderung der emotionalen Kompetenz*. Hogrefe.
- Pfister, J. (2020). *Kritisches Denken*. Philipp Reclam jun. Verlag.

- Pietrowsky, R. (2015). Hunger und Sättigung. In S. Herpertz, M. de Zwaan & S. Zipfel, (Hrsg.), *Handbuch Essstörungen und Adipositas*. (2. Auflage, 175-182). Springer.
- Platen, P. (2015). Essstörungen und Leistungssport. In S. Herpertz, M. de Zwaan & S. Zipfel (Hrsg.), *Handbuch Essstörungen und Adipositas* (2. Auflage, 99-112). Springer.
- Przyborski, A. & Wohlrab-Sahr, M. (2022). Forschungsdesigns für die qualitative Sozialforschung. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (3. Auflage, 123–142). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-37985-8_7
- Rabeder-Fink, I., Palka, V., Brandstetter, M., Schrattenecker, A. & Steininger, I. (2016). *X-Act Essstörungen. Materialien zur Prävention von Essstörungen in der Schule*. Institut Suchtprävention, pro mente OÖ (Hrsg.). https://www.praevention.at/uploads/media/x-act_Esstoeurungen2016.pdf
- Rädiker, S. & Kuckartz, U. (2019). *Analyse qualitativer Daten mit MAXQDA: Text, Audio und Video*. Springer VS.
- Resmark, G. (2015). Verhaltenstherapeutische Modellvorstellungen. In S. Herpertz, M. de Zwaan & S. Zipfel (Hrsg.), *Handbuch Essstörungen und Adipositas* (2. Auflage, 80-84). Springer.
- Riedl, A., & Schelten, A. (2012). *Handlungsorientierter Unterricht. In Grundbegriffe der Pädagogik und Didaktik beruflicher Bildung*. Franz Steiner Verlag.
- Rytz, T. & Wiesmann, S. (2013). *Essstörungen und Adipositas; Akzeptanz verkörpern. Formen körperorientierter Gruppentherapien*. Hans Huber.
- Saferinternet.at (2024, 5. Februar). *Neue Studie: Schönheitsideale im Internet*. <https://www.saferinternet.at/news-detail/neue-studie-schoenheitsideale-im-internet>

- Schilder, P. (1950). *The image and appearance of the human body; studies in the constructive energies of the psyche*. International Universities Press.
- Schneider, S. & Margraf, J. (2009). *Lehrbuch der Verhaltenstherapie. Bd. 3. Störungen im Kindes- und Jugendalter*. Springer Medizin.
- Schuch, S. (2019). *Positive Körperbilder fördern. Anregungen für Schulen. Alle Schulstufen*. GIVE– Servicestelle für Gesundheitsförderung an Österreichs Schulen (Hrsg.). Eine Initiative von BMBWF, BMASGK und ÖJRK. <https://www.give.or.at/material/positive-koerperbilder-foerdern/>
- Schuch, S. (2021). *Prävention von Essstörungen. 5.-13. Schulstufe*. GIVE - Servicestelle für Gesundheitsförderung an Österreichs Schulen (Hrsg.). Eine Initiative von BMBWF, BMSPGK und ÖJRK. <https://www.give.or.at/material/praevention-von-essstoerungen/>
- Schulte-Abel, B., Borrelli, C. T., Schär, C. & Schneiter, Q. (2013). *Gesundes Körperbild – Healthy Body Image*. Gesundheitsförderung Schweiz (Hrsg.). https://gesundheitsfoerderung.ch/sites/default/files/migration/documents/Arbeitspapier_003_GFCH_2013-03_-_Healthy-Body-Image.pdf
- Schweiger, U. (2015). Diagnostik von Essstörungen. In S. Herpetz, M. de Zwaan & S. Zipfel (Hrsg.), *Handbuch Essstörungen und Adipositas* (2. Auflage, 35-44). Springer.
- Schweitzer, J. (2024, 27. Februar). "Soziale Medien können ein Trigger für Essstörungen sein". *Zeit Online*. <https://www.zeit.de/gesundheit/2024-02/social-media-essstoerung-jugendliche-koerperbild-studie>
- Shagar P., Harris N., Boddy J. & Donovan C. (2017). The Relationship Between Body Image Concerns and Weight-Related Behaviours of Adolescents and Emerging Adults: A Systematic Review. *Behaviour Change*, 34, 208-252.

- Sharma, A. & Vidal, C. (2023). A scoping literature review of the associations between highly visual social media use and eating disorders and disordered eating: a changing landscape. *Journal of Eating Disorders*, 11(1), 170–170. <https://doi.org/10.1186/s40337-023-00898-6>
- Strübing, J., Hirschauer, S., Ayaß, R., Krähnke, U. & Scheffer, T. (2018). Gütekriterien qualitativer Sozialforschung. *Ein Diskussionsanstoß Zeitschrift für Soziologie*, 47(2), 83–100. <https://doi.org/10.1515/zfsoz-2018-1006>
- Teufel, M. & Zipfel, S. (2015). Klinische Aspekte der Anorexia nervosa und Bulimia nervosa im Erwachsenenalter. In S. Herpertz, M. de Zwaan & S. Zipfel (Hrsg.), *Handbuch Essstörungen und Adipositas* (2. Auflage, 15-20). Springer.
- Theißl, B. (2024, Juni 28). Keto, rohvegan und Co: Gefährlicher Diäthype auf Social Media. *Der Standard*. <https://www.derstandard.at/story/3000000226201/keto-rohvegan-und-co-gefaehrlicher-diaethype-auf-social-media>
- Thematisches Netzwerk Ernährung. (2018). *Referenzrahmen für die Ernährungs- und Verbraucher_innenbildung Austria. Handreichung zur überarbeiteten Neuauflage – Poster* 2015. https://www.thematischesnetzwerkernaehrung.at/?Berichte%2C_Publikationen_und_Downloads___Publikationen_TNE
- Tuschen-Caffier, B. (2015). Körperbildstörungen. In S. Herpertz, M. de Zwaan & S. Zipfel (Hrsg.), *Handbuch Essstörungen und Adipositas* (2. Auflage, 141-150). Springer.
- Verwaltungsvorschrift. (2014). *Prävention und Gesundheitsförderung in der Schule*. https://praevention.kultus-bw.de/site/pbs-bw-km-root/get/documents_E-750714913/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/Dienststellen/praevention-in-der-schule-bw/pdf/20141210_VwV%20Prävention%20und%20Gesundheitsförderung%20in%20der%20Schule.pdf

- Wabitsch, M. & Moß, A. (2019). *Therapie und Prävention der Adipositas im Kindes- und Jugendalter. Evidenzbasierte (S3-) Leitlinie der Arbeitsgemeinschaft Adipositas im Kindes- und Jugendalter (AGA) der Deutschen Adipositas-Gesellschaft (DAG) und der Deutschen Gesellschaft für Kinder -und Jugendmedizin (DGKJ)*. https://register.awmf.org/assets/guidelines/050-002l_S3_Therapie-Praevention-Adipositas-Kinder-Jugendliche_2019-11.pdf
- Wagner, G., Zeiler, M., Waldherr, K., Philipp, J., Truttmann, S., Dür, W., Treasure, J. L. & Karwautz, A.F. (2017). Mental health problems in Austrian adolescents: a nationwide, two-stage epidemiological study applying DSM-5 criteria. *European Child & Adolescent Psychiatry* 26, 1483–1499. <https://doi.org/10.1007/s00787-017-0999-6>
- Wagner-Kerschbaumer, R. & Angele, A. (2023). Urteilen lernen: Annäherungen an ein Verständnis von Urteilskompetenz in der Ernährungs- und Verbraucherinnenbildung (EVB). *Haushalt in Bildung & Forschung*, 12(1), 113–126. <https://doi.org/10.3224/hibifo.v12i1.08>
- Weinert, F. E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (2. Auflage, 17–31). Beltz.
- Werner, N. & Trunk, J. (2017). *Operante Verfahren. Techniken der Verhaltenstherapie*. Beltz.
- WHO. (1999). *Partners in Life Skills Education. Conclusions from a United Nations Inter-Agency Meeting*. http://www.who.int/mental_health/media/en/30.pdf
- WHO. (1986). *Ottawa-Charta zur Gesundheitsförderung, 1986. Weltgesundheitsorganisation. Regionalbüro für Europa*. <https://iris.who.int/handle/10665/349654>
- Williams, M. K. (2017). John Dewey in the 21st Century. *Journal of Inquiry and Action in Education* 9 (1), 91-102. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1158258.pdf>

- Wonderlich, S. A., Gordon, K. H., Mitchell, J. E., Crosby, R. D. & Engel, S. G. (2009). The validity and clinical utility of binge eating disorder. *The International journal of eating disorders*, 42(8), 687–705. <https://doi.org/10.1002/eat.20719>
- Wunderer, E. & Schnebel, A. (2008). *Interdisziplinäre Essstörungstherapie. Psychotherapie, Medizinische Behandlung, sozialpädagogische Begleitung, Ernährungstherapie*. Beltz.
- Zeiler, M., Waldherr, K., Philipp, J., Nitsch, M., Dür, W., Karwautz, A. & Wagner, G. (2016). Prevalence of Eating Disorder Risk and Associations with Health-related Quality of Life: Results from a Large School-based Population Screening. *European eating disorders review : the journal of the Eating Disorders Association*, 24(1), 9–18. <https://doi.org/10.1002/erv.2368>
- Zeiler, M., Wagner, G., Philipp, J., Nitsch, M., Truttmann, S., Dür, W., Karwautz, A. & Waldherr, K. (2018). The Mental Health in Austrian Teenagers (MHAT) Study: design, methodology, description of study population. Die Mental Health in Austrian Teenagers (MHAT) Studie: Design, Methodik und Beschreibung der Studienpopulation. *Neuropsychiatrie: Klinik, Diagnostik, Therapie und Rehabilitation: Organ der Gesellschaft Österreichischer Nervenärzte und Psychiater*, 32(3), 121–132. <https://doi.org/10.1007/s40211-018-0273-2>

10 Anhang

10.1 Kodierleitfaden Erstversion (eigene Darstellung)

Kategorie		Definition	Subkategorie	Analysefragen	Ankerbeispiele
	Thema und Inhalt des UM	Titel, Hauptthemen und Inhalte des UM werden in dieser Kategorie festgehalten		Welche Inhalte werden im UM behandelt? Werden alle relevanten Inhaltsaspekte berücksichtigt? Gibt es Inhaltsaspekte die unzureichend behandelt werden?	Das Unterrichtsmaterial befasst sich mit dem Thema „Selbstdarstellung von Mädchen und Jungs im Internet“
	Zielgruppe	In dieser Kategorie wird beschrieben, für welche Schulstufe das Unterrichtsmaterial erstellt wurde.		Für welche Schulstufe wurde das Unterrichtsmaterial konzipiert? Wird die Altersgruppe definiert?	Das Unterrichtsmaterial ist geeignet für die Altersgruppe ab der 7. Schulstufe. Zielgruppe: ab 10 Jahren
	Umfang des Materials	In dieser Kategorie wird der Umfang in Seitenzahlen bearbeitet		Auf welchen Umfang erstreckt sich das Material?	Das Unterrichtsmaterial/Arbeitsblatt erstreckt sich auf 2 Seiten.
	Erkennbare Leitfäden für die Lehrperson	Leitfäden im Sinne von Unterrichtsablauf, pädagogische und fachbezogene Ziele fallen in diese Kategorie.		Inwiefern werden Ziele definiert? Welche Anhaltspunkte werden der LP zum Unterrichtsverlauf gegeben?	Dauer, Methoden, Materialien, Beispielfragen für Diskussionen im Plenum
Fachdidaktische Prinzipien nach Angele et al. (2021)	Wissenschaftsorientierung	Vermitteltes Wissen in der Schule entspricht dem Erkenntnisstand der Wissenschaft	<ul style="list-style-type: none"> • Fundort • Hintergrundinformationen zum Thema 	<ul style="list-style-type: none"> • Wo wurde das Material gesichtet? (Name des Instituts, Ministeriums, der Website, etc.) • Entspricht der Inhalt dem Erkenntnisstand der 	Das UM wurde auf der Website saferinternet.at gefunden

				Wissenschaft? Werden Daten und Fakten verwendet? Werden die Quellen erläutert?	
Subjekt-orientierung	<ul style="list-style-type: none"> Berücksichtigung der Vorkenntnisse und der Lebenswelt der Schüler*innen Unterrichtsgestaltung findet schüler*innenorientiert statt Vorwissen, lebensweltliche Erfahrungen, Präkonzepte sowie entwicklungspsychologische und soziokulturelle Determinanten werden berücksichtigt 	<ul style="list-style-type: none"> Lebensweltbezug der SuS 	<ul style="list-style-type: none"> Inwiefern wird der auf die Lebenswelt der SuS aufgegriffen? 		
		<ul style="list-style-type: none"> Darstellung der Geschlechter (m,w) 	<ul style="list-style-type: none"> Erfolgt eine ausgeglichene Darstellung der Geschlechter? 		
Kompetenz-orientierung	Formulierung der Lernziele und Kompetenzerwartungen, die im Planungsprozess erfolgt.				
	Wiedergabe von Wissen, wobei beispielsweise folgende Operatoren angeführt werden: aufzählen, nennen, heraussuchen, beschreiben, wiederholen, etc. (TNE, 2018)	<ul style="list-style-type: none"> Reproduktion 	<ul style="list-style-type: none"> Inwieweit unterstützt das UM die Wiedergabe von Erlerntem? 		Die SuS haben ihre Essgewohnheiten benannt
	Übertragen des gelernten Wissens auf andere Kontexte/Aufgabenstellungen. Beispieloperatoren: interpretieren, erläutern Vergleiche und Zusammenhänge darstellen und diese zu begründen.	<ul style="list-style-type: none"> Transfer 	<ul style="list-style-type: none"> Inwiefern ermöglicht das UM den SuS das gelernte Wissen auf andere Kontexte zu transferieren? 		

		(TNE, 2018)			
		Ziehen eigener Schlussfolgerungen auf sich selbst und auf andere. Dabei werden Sachverhalte kritisch hinterfragt, Meinungen gebildet und Gegenüberstellungen von Pro- und Contra-Argumenten angestellt.	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexion 	<ul style="list-style-type: none"> • Bietet das UM den SuS die Möglichkeit über die Themeninhalte zu reflektieren? 	Schönheitsideale reflektieren
			<ul style="list-style-type: none"> • Spezifische Aussagen zu Kompetenzziele 	<ul style="list-style-type: none"> • Enthalten die ausgewählten UM Aufgabenstellungen, die kritisches Denken erfordern beziehungsweise dieses fördern können? 	
	Handlungsorientierung	Handlungsorientierter Unterricht basiert auf der Umsetzung der Prinzipien der Subjektorientierung, Kompetenzorientierung und Wissenschaftsorientierungen. Die Handlungen der SuS stehen im Vordergrund, mit Fokus auf selbstständiges Arbeiten und die Verantwortungsübernahme. (Angele et al., 2021)	Angelehnt an die didaktische Prinzipien nach Bender (2013)		
			<ul style="list-style-type: none"> • Interessenorientierung 	Werden die Interessen von SuS im UM berücksichtigt? Wenn ja, wie?	
			<ul style="list-style-type: none"> • Selbsttätigkeit und Führung 	Fördern die Inhalte des Materials die Selbsttätigkeit und die Entwicklung von Führungskompetenzen der SuS?	
			<ul style="list-style-type: none"> • Einüben in solidarisches Handeln 	Werden im UM Sozialformen angestrebt, die solidarisches Handeln fördern?	

				(Partner*innen-Arbeit, Teamarbeit, Projektarbeit)	
			<ul style="list-style-type: none"> • Produktorientierung 	Wird im UM auf die Erstellung eines Produkts abgezielt?	

UM=Unterrichtsmaterial

10.2 Kodierleitfaden aktualisierte Version (eigene Darstellung)

Kategorie	Definition	Subkategorie	Subsubkategorie	Analysefragen	Ankerbeispiele
deduktiv		Deduktiv und induktiv	induktiv		
Thema des Materials	Thema bzw. der Titel des Unterrichtsmaterials wird in dieser Kategorie festgehalten.	Was ist Schönheit?	Schönheit im Wandel der Zeit	Was ist das Thema des Unterrichtsmaterials?	Das Unterrichtsmaterial befasst sich mit dem Thema „Selbstdarstellung von Mädchen und Jungs im Internet“
		Ernährung und Essgewohnheiten	„take-5“ Essstörungen		
			Bevor es los geht		
			Fakten und Irrtümer zu Ernährung und Diäten		
			Funktion des Essens		
		Schönheit und Schönheitsideale	Die Geschichte des Body-Mass-Index (BMI)		
			Tatort Schönheit im 20. Jahrhundert		
		Körper und Schönheit	Was würdest du dafür tun?		
			Körpersilhouetten bewerten		
			Experiment mit Kartoffelchips		
	Thesen zum Thema „Essen, Körper, Schönheit“				
Hungern, Fressen, Kotzen	Fallbeispiel Magersucht				
	Fallbeispiel Bulimie				
	Fallbeispiel Binge Eating Störung				

			Aussagen zu Essstörungen		
			Was ist Schönheit?		
			Barbie und Ken	Barbie – Close up	
			Fragekarten		
			Wirrwar bei den Kleidergrößen		
			Schönheitsideale im Wandel der Zeit		
			Bei dir bin ich schön		
			Mister und Miss Perfekt		
			Essverhalten		
			Ich und mein Aussehen		
			Ich steh zu mir		
	Inhalt des Materials	In dieser Kategorie wird auf den Inhalt des Materials Bezug genommen.	Schönheitsideale/ Körperbilder		<ul style="list-style-type: none"> • Welche Inhalte werden im UM behandelt? • Gibt es Inhaltsaspekte die unzureichend behandelt werden?
			Essstörungen		
			Essverhalten/ Essgewohnheiten		
			Körperzufriedenheit/ Körperunzufriedenheit		
			Sport		
			Wohlbefinden/ Ressourcenstärkung		
	Schulstufe / Zielgruppe	In dieser Kategorie wird beschrieben, für welche Schulstufe das	Zielgruppe nicht definiert		<ul style="list-style-type: none"> • Für welche Schulstufe wurde das
			Sekundarstufe 1		Das Unterrichtsmaterial ist geeignet für

		Unterrichtsmaterial erstellt wurde.	Sekundarstufe 2		Unterrichtsmaterial konzipiert? <ul style="list-style-type: none"> Wird die Altersgruppe definiert? 	die Altersgruppe ab der 7. Schulstufe. Zielgruppe: ab 10 Jahren
			Sekundarstufe 1 und 2			
	Umfang des Materials	In dieser Kategorie wird der Umfang in Seitenzahlen bearbeitet			Auf welchen Umfang erstreckt sich das Material?	Das Unterrichtsmaterial/Arbeitsblatt erstreckt sich auf 2 Seiten.
	Erkennbare didaktisch-methodische Hinweise für die Lehrpersonen	Leitfäden im Sinne von Unterrichtsablauf, pädagogische und fachbezogene Ziele fallen in diese Kategorie.	Sachinformationen		<ul style="list-style-type: none"> Inwiefern werden Ziele definiert? Welche Anhaltspunkte werden der LP zur Gestaltung des Unterrichtsverlauf gegeben? Werden Methoden für die Arbeit mit dem UM vorgeschlagen? Gibt es fachliche Informationen zum UM? 	Dauer, Methoden, Materialien, Informationen zum Unterrichtsablauf, Hintergrundinformationen für die LP (z.B. Umgang mit dem Thema „Essstörungen“), Beispielfragen für Diskussionen im Plenum
			Didaktische Hinweise			
			Methodische Hinweise			
Fachdidaktische Prinzipien nach Angele et al. (2021)	Wissenschaftsorientierung	Das in den UM dargestellte Wissen entspricht dem Erkenntnisstand der Wissenschaft	Fundort		<ul style="list-style-type: none"> Wo wurde das Material gesichtet? (Name des Instituts, Ministeriums, der Website, etc.) Entspricht der Inhalt dem Erkenntnisstand der Wissenschaft, bzw. wird auf 	Das UM wurde auf der Website saferinternet.at gefunden.
			Hintergrundinformationen zum Thema			
			Weiterführende Informationen (Links, Literatur, etc.)			

					<p>wissenschaftliche Quellen verwiesen?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Werden Daten und Fakten verwendet? • Werden weiterführende Links/Informationen angeführt? 	
Subjekt-orientierung	<ul style="list-style-type: none"> • Berücksichtigung der Vorkenntnisse und der Lebenswelt der Schüler*innen • Unterrichtsgestaltung findet schüler*innenorientiert statt • Vorwissen, lebensweltliche Erfahrungen, Präkonzepte sowie entwicklungspsychologische und soziokulturelle Determinanten werden berücksichtigt 	Lebensweltbezug der SuS	<p>Darstellung der Geschlechter (m,w)</p> <p>beide</p> <p>Mädchen/Frauen</p> <p>Burschen/Männer</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Inwiefern wird Bezug auf die Lebenswelt der SuS aufgegriffen? • Werden authentische Situationen aus dem Alltag, die sich auf SuS beziehen, geschildert? 	<ul style="list-style-type: none"> • Erfolgt eine ausgeglichene Darstellung der Geschlechter? • Welches Geschlecht wird primär angesprochen? 	<p>Sowohl Mädchen als auch Burschen leiden an Essstörungen.</p>
		Geschlechtergetrenntes Arbeiten				
		Burschen und Mädchen gemeinsam				
Kompetenz-orientierung	Formulierung der Lernziele und Kompetenzerwartungen, die im Planungsprozess erfolgt.					
	Wiedergabe von Wissen, wobei beispielsweise folgende Operatoren	Reproduktion	<p>Inhalte einkreisen</p> <p>Inhalte benennen</p>	<p>Inwieweit unterstützt das UM die</p>	<p>Die SuS haben ihre</p>	

	angeführt werden: aufzählen, nennen, heraussuchen, beschreiben, wiederholen, etc. (TNE, 2018)		Inhalte zuordnen Inhalte ankreuzen	Wiedergabe von Erlerntem?	Essgewohnheiten benannt.
	Übertragen des gelernten Wissens auf andere Kontexte/Aufgabenstellungen. Beispieloperatoren: interpretieren, erläutern Vergleiche und Zusammenhänge darstellen und diese zu begründen. (TNE, 2018)	Transfer	Inhalte vergleichen Inhalte ableiten Inhalte unterscheiden Verkostung durchführen	Inwiefern ermöglicht das UM den SuS das gelernte Wissen auf andere Kontexte zu transferieren?	Die SuS können verschiedene Essstörungen erläutern und einen Vergleich darstellen.
	Ziehen eigener Schlussfolgerungen auf sich selbst und auf andere. Dabei werden Sachverhalte kritisch hinterfragt, Meinungen gebildet und Gegenüberstellungen von Pro- und Contra-Argumenten angestellt.	Reflexion	Inhalte/Themen reflektieren Inhalte diskutieren / an Diskussionen teilnehmen Pro & Contra Argumente abwägen Vermutungen anstellen Meinung darlegen Folgen ableiten Gedanken notieren Mögliche Lösungen/Vorschläge erarbeiten/ formulieren Meinung begründen	Bietet das UM den SuS die Möglichkeit über die Themeninhalte zu reflektieren?	Die SuS reflektieren die Schönheitsideale und Stereotypen von Männern und Frauen und können diese kritische hinterfragen.
		Spezifische Aussagen zu Kompetenzzielen	Kritische Auseinandersetzung Dem Wandel von Schönheitsidealen begegnen	Enthalten die ausgewählten UM Aufgabenstellungen,	

				<p>Formuliert, was ihnen gut tut, wenn es ihnen schlecht geht</p> <p>Auseinandersetzung damit, dass Essen, Bewegung und psychische Gesundheit/Emotionsregulation sich im Alltag eines Menschen gegenseitig bedingen und beeinflussen, in einer Wechselwirkung zueinander stehen und somit als Einheit gedacht und verstanden werden können.</p> <p>Sich bewusst werden, dass unser Ess- und Bewegungsverhalten häufig nur in geringem Masse vernunftgesteuert ist und oft von Aspekten psychischer Gesundheit, emotionaler Befindlichkeit und der Fähigkeit Emotionen zu regulieren, abhängt.</p> <p>Über Spielzeugfiguren wahrnehmen, wie Idealbilder transportiert werden und unsere Gedanken zu Körperformen mit beeinflussen.</p> <p>Dem Wandel von Schönheitsidealen begegnen</p> <p>Erkennen, dass, das was Menschen als schön empfinden, sich im Lauf der Geschichte immer wieder verändert.</p>	<p>die kritisches Denken erfordern beziehungsweise dieses fördern?</p>	
--	--	--	--	---	---	--

				Überprüfen, ob Schönheitsideale wiederkehren.		
	Handlungsorientierung	Handlungsorientierter Unterricht basiert auf der Umsetzung der Prinzipien der Subjektorientierung, Kompetenzorientierung und Wissenschaftsorientierung. Die Handlungen der SuS stehen im Vordergrund, mit Fokus auf selbstständiges Arbeiten und die Verantwortungsübernahme. (Angele et al., 2021)	Angelehnt an die didaktische Prinzipien nach Bender (2013)			
			Selbsttätigkeit und Führung		Fördern die Inhalte des Materials die Selbsttätigkeit und die Entwicklung von Führungskompetenzen der SuS?	Zuerst erarbeiten die SuS alleine die Inhalte, anschließend werden Gruppen gebildet und es erfolgt ein Austausch und die Klärung von offenen Fragen.
			Verbindung von Kopf- und Handarbeit.		Inwiefern werden die SuS gefordert, eine Verbindung von Kopf- und Handarbeit zu schaffen?	Die SuS verkosten ein Lebensmittel und reflektieren anschließend über ihre Erfahrungen.
			Einüben in solidarisches Handeln		Werden im UM Sozialformen angestrebt, die solidarisches Handeln fördern? (Partner*innen-Arbeit, Teamarbeit, Projektarbeit)	Die SuS arbeiten in Gruppen.
			Produktorientierung		Wird im UM auf die Erstellung eines Produkts abgezielt?	Am Ende des Unterrichts präsentieren die SuS ihr gestaltetes Plakat.

UM= Unterrichtsmaterial

Verwendete Literatur Kodierleitfaden:

Angele, C., Buchner, U., Michenthaler, J., Obermoser, S. & Salzmann-Schojer, K. (2021). *Fachdidaktik Ernährung. Ein Studienbuch*. UTB.

Bender, U. (2013). *Ernährungs- und Konsumbildung. Perspektiven und Praxisbeispiele für den Hauswirtschaftsunterricht. Fachdidaktische Entwicklungen in Deutschland, Österreich und der Schweiz*. Schulverlag plus AG.