



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Subjektive Wahrnehmung und Bedeutung der schulischen
Gesundheitsförderung aus Sicht von SchülerInnen der
Sekundarstufe II am Beispiel einer WieNGS-Schule“

verfasst von / submitted by

Mag. rer. nat. Franz Josef Weber BSc

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Science (MSc)

Wien, 2023 / Vienna 2023

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

A 066 826

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Masterstudium Sportwissenschaft

Betreut von / Supervisor:

Ass.-Prof. Mag. Dr. Rosa Diketmüller

Kurzfassung

Schaut man sich die Entwicklung des Gesundheitsverhaltens von Kindern und Jugendlichen an, so ist diese im Allgemeinen recht negativ zu bewerten. Da diese Altersgruppe einen Großteil ihrer Zeit in der Schule verbringt, nimmt Gesundheitsförderung im Setting Schule eine besonders wichtige Rolle ein. Es existieren zahlreiche Publikationen zu diesem Thema, die jedoch den Anschein erwecken, dass der Fokus gesundheitsfördernder Maßnahmen vor allem auf die jüngeren SchülerInnen der Primar- und Sekundarstufe I gerichtet ist. Daher hat es sich die Masterarbeit zur Aufgabe gemacht, die Wahrnehmung und Bewertung schulischer Gesundheitsförderung von SchülerInnen der Sekundarstufe II am Beispiel einer WieNGS-Schule zu untersuchen.

Um die Forschungsfrage zu beantworten, wurde zunächst überwiegend deutschsprachige Literatur einer hermeneutischen Analyse unterzogen. Diese hat gezeigt, dass zwischen der Institution Schule und der Gesundheit von Kindern und Jugendlichen ein Zusammenhang besteht. Die Rahmenbedingungen der Schule können sich sowohl positiv als auch negativ auf die Gesundheit von SchülerInnen auswirken. Umso wichtiger erscheint eine effektive Gesundheitsförderung im Setting Schule.

Die empirische Untersuchung zur subjektiven Wahrnehmung der Gesundheitsförderung von SchülerInnen der Sekundarstufe II hat gezeigt, dass es zwar viele gesundheitsfördernde Projekte, Programme und Maßnahmen gibt, die für alle Altersgruppen konzipiert wurden, jedoch vor allem die jüngeren SchülerInnen der Sekundarstufe I bedienen. Demnach sollten die Angebote entsprechend angepasst werden, um auch für OberstufenschülerInnen attraktiv zu werden. Ein besonderer Fokus sollte zudem auf die psychische Gesundheit gelegt werden. Des Weiteren zeigte sich, dass den SchülerInnen viele gesundheitsfördernde Angebote nicht bekannt sind. Hier besteht dringender Informations- und Aufklärungsbedarf. Dies gilt sowohl für Angebote im Bereich Bewegung und Ernährung, viel mehr jedoch noch hinsichtlich der Angebote für die psychische Gesundheit von SchülerInnen. Es wäre schade, wenn gesundheitsfördernde Maßnahmen nur deshalb nicht genutzt werden, weil die SchülerInnen nichts über deren Existenz wissen.

Schlüsselwörter: Gesundheit, Gesundheitsförderung, Setting, Schule, physische Belastung, psychische Belastung

Abstract

The development of health behaviour of children and teenagers can generally be considered relatively negatively. Since these age groups spend the majority of their time at school, health promotion within the setting of schools takes on an important role. Numerous publications about this topic exist, however, these make it seem as if the focus of health promoting measures are mainly aimed at younger students of primary and lower secondary school levels. Therefore, the focus of this master thesis was to analyse the perception and evaluation of school-related health promotion of upper secondary students (following the example of a WieNGS school).

To answer the research question, mainly German literature was analysed hermeneutically as a first step. The result was that there is a link between schools as an institution and the health of children and teenagers. The framework of schools can either impact students' health in positive or negative way. Therefore, effective health promotion in schools seems even more important.

The empirical analysis of the subjective perception of health promotion for upper secondary level students revealed that there are a number of health promoting projects, programs and measures which were designed for the target age group, however, are used mainly for younger lower secondary level students. As a result, the offers should be adapted to become more attractive for upper secondary students. A special focus should be put on mental health. Additionally, the students were unfamiliar with a multitude of health promoting programs and projects. Information on these is urgently needed. This pertains to movement and nutrition but even more to offers for mental health promotion for students. It would be a shame if health promoting measures were not made use of simply because students had no idea about their existence.

Key words: health, health promotion, setting, school, physical strain, mental load

Vorwort

In dieser Masterarbeit widme ich mich einem Thema, das mich sowohl privat als auch beruflich sehr beschäftigt. Gerade bei meinen SchülerInnen sehe ich negative Entwicklungen im Ernährungs- und Bewegungsverhalten, aber auch hinsichtlich der psychischen Gesundheit, welche sich durch die Corona-Pandemie nochmals verstärkt haben. Es ist mir daher ein persönliches Anliegen, meine Schule als gesundheitsfördernden Ort für SchülerInnen als auch Lehrkräfte mitzugestalten. In den letzten Jahren wurden einige Maßnahmen, Programme und Projekte im Bereich Gesundheitsförderung umgesetzt und unsere Schule ist dem Wiener Netzwerk Gesundheitsfördernde Schulen (WieNGS) beigetreten. Mein Anliegen in dieser Masterarbeit bestand nun darin zu untersuchen, wie diese Maßnahmen von SchülerInnen der Sekundarstufe II subjektiv wahrgenommen werden. Die Ergebnisse waren teilweise überraschend, aber sehr aufschlussreich. Mit den gewonnenen Erkenntnissen gilt es jetzt, gesundheitsfördernde Bereiche unserer Schule weiter auszubauen bzw. neu zu etablieren.

Bedanken möchte ich mich in erster Linie bei den acht SchülerInnen der Oberstufe, die sich die Zeit für die Einzelinterviews und die Gruppendiskussion genommen und mir die notwendigen Einblicke in ihre Wahrnehmung der Gesundheitsförderung an unserer Schule ermöglicht haben.

Des Weiteren gilt mein Dank auch meiner Direktorin, die mir die Durchführung der empirischen Forschung an unserer Schule ermöglichte.

Ein großer Dank gilt Ass.-Prof. Mag. Dr. Rosa Diketmüller für die Betreuung und für die professionelle und persönliche Beratung bei dieser Masterarbeit.

Ein ganz besonderer Dank gilt meiner Freundin Anne, die mich tagtäglich unterstützt und ohne die vieles nicht möglich wäre. Ihr und unserem gemeinsamen Sohn Nils Levi widme ich diese Arbeit.

Nicht zuletzt danke ich meinen Eltern, Franz und Marianne, die mir während meiner gesamten Studienzeit jegliche Unterstützung und Vertrauen zukommen ließen. Sie sind maßgeblich dafür verantwortlich, dass ich heute noch immer meinen Interessen, sowohl privat als auch beruflich, nachgehen kann.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung.....	8
2. Einführung Gesundheitsförderung	12
2.1. Entwicklung der Gesundheitsförderung	12
2.2. Gesundheit	15
2.3. Gesundheitsförderung.....	16
3. Gesundheitsförderung im Setting Schule	19
3.1. Die Rolle der Schule in Bezug auf die Gesundheit von SchülerInnen	20
3.2. Bedeutung der Gesundheitsförderung im Setting Schule	21
4. Gesundheitsförderung im Setting Schule am Beispiel einer WieNGS-Schule	26
5. Empirische Untersuchung zur subjektiven Wahrnehmung der Gesundheitsförderung von SchülerInnen der Sekundarstufe II am Beispiel einer WieNGS-Schule	33
5.1. Untersuchungsmethode Interview und Gruppendiskussion.....	33
5.1.1. Interviewleitfaden.....	35
5.1.2. Vorstellung der interviewten Personen	35
5.1.3. Forschungsfrage	36
5.2. Auswertung der Interviews und der Gruppendiskussion	37
5.2.1. Übersicht	37
5.2.2. Auswertung der Einzelinterviews	43
5.2.2.1. Assoziationen mit den Begriffen „Gesundheit“ und „Krankheit“	43
5.2.2.2. Gesundheitliche Belastungen im Jugendalter wie Stress, Leistungsdruck oder Schlafmangel und deren Folgen	44
5.2.2.3. Gesundheitsfördernde Angebote wie Klassenfrühstück, Gesunde Jause, Wasserschule und bewegte Pause sowie deren Nutzen.....	48
5.2.2.4. Herausforderungen und Hindernisse der Gesundheitsförderung im Setting Schule	56
5.2.2.5. Verbesserungspotential der Gesundheitsförderung im Setting Schule in den Bereichen Aufklärung, Stressreduktion und Anpassung des Ernährungsangebots..	58
5.2.3. Auswertung der Gruppendiskussion	61
5.2.3.1. Gesundheitliche Belastungen wie die Corona-Pandemie, Stress, Leistungsdruck oder Schlafmangel und deren Folgen	61
5.2.3.2. Gesundheitsfördernde Angebote wie Klassenfrühstück, Gesunde Jause, Wasserschule und bewegte Pause sowie deren Nutzen.....	67
5.2.3.3. Ideen und Möglichkeit der Umsetzung gesundheitsfördernder Angebote wie Ausflüge, Workshops und kostenloses Obst und Wasser.....	76
5.3. Zusammenfassung der Einzelinterviews und der Gruppendiskussion.....	82
6. Fazit und Ausblick.....	90

7. Verzeichnisse.....	95
7.1. Literaturverzeichnis	95
7.2. Website-Beiträge.....	97
7.3. Abbildungsverzeichnis.....	98
7.4. Tabellenverzeichnis	98
8. Anhang.....	99
8.1. Interviewleitfaden Einzelinterviews	99
8.2. Interviewleitfaden Gruppendiskussion	100
8.3. Kodierleitfaden Einzelinterviews.....	102
8.4. Kodierleitfaden Gruppendiskussion.....	145

Glossar

ENHPS	Health-Promoting-Schools
EVA	Eigenverantwortliches Lernen
FGÖ	Fonds Gesundes Österreich
GfG	Gesundheitsförderungsgesetz
GRR	Generalized Resistance Resources/generalisierte Widerstandsressourcen
HBSC	Health Behaviour in School-aged Children
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development/ Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit
ÖGK	Österreichische Gebietskrankenkasse
ÖGS	Österreichische Gesellschaft für Sexualwissenschaften
PZI	Problemzentriertes Interview
SHE network	Schools for Health in Europe
Sipcan	Special Institute for Preventive Cardiology and Nutrition
SOC	Sense of coherence/Kohärenzgefühl
SWB	Subjective well-being/subjektives Wohlbefinden
WHO	World Health Organization/Weltgesundheitsorganisation
WieNGS	Wiener Netzwerk Gesundheitsfördernde Schulen
WiG	Wiener Gesundheitsförderung

1. Einleitung

„Gesundheit ist nicht alles, aber ohne Gesundheit ist alles nichts.“

(Arthur Schopenhauer)

Wenn man einen Blick auf Schulkinder, genauer gesagt in die Turnsäle oder Parks wirft, so fallen sicher viele Kinder mit Übergewicht, motorischen Dysbalancen und eingeschränkten Bewegungsfähigkeiten auf. Wird des Weiteren noch ein Blick auf das Freizeitverhalten, in die Jausensackerl und den Getränkekonsum geworfen, so ist diese Entwicklung leider wenig überraschend.

Da Kinder und Jugendliche einen Großteil ihrer Zeit in der Institution Schule verbringen, ist es offensichtlich, dass der Gesundheitsförderung im Schulbereich eine maßgebliche Rolle zukommt. Es gibt bereits zahlreiche Angebote der Gesundheitsförderung im Setting Schule, jedoch fällt bei näherer Betrachtung auf, dass der Fokus häufig auf den jüngeren SchülerInnen (Primarstufe und Sekundarstufe I) liegt. Das Gesundheitsverhalten von OberstufenschülerInnen wird dabei aber oftmals außer Acht gelassen. Die vorliegende Masterarbeit hat es sich daher zur Aufgabe gemacht, die subjektive Wahrnehmung und Bedeutung der schulischen Gesundheitsförderung aus Sicht von SchülerInnen der Sekundarstufe II am Beispiel einer WieNGS-Schule zu untersuchen.

Allgemein ist das Thema „Gesundheitsförderung im Setting Schule“ ein vielfach diskutierter Themenbereich, der bis heute nicht an Aktualität verloren hat. Dementsprechend finden sich auch zahlreiche Publikationen, die sich mit diesem Gebiet auseinandersetzen.

Von besonderer Relevanz für diese Arbeit sind die Ergebnisse der HBSC (Health Behaviour in School-aged Children) -Studien (2018), die in einem Vier-Jahres Rhythmus Daten zu Gesundheit und Gesundheitsverhaltens von Schülerinnen und Schülern erheben. Die Erhebungen finden seit dem Jahr 1986 statt. Inzwischen beteiligen sich 42 europäische Länder und Regionen sowie Israel und Kanada an der Studie und eruieren neben dem Gesundheitszustand, dem Gesundheitsverhalten und den sozialen Einflussfaktoren auch Trends bezüglich Belastungen, Ernährungs- und Rauchverhalten. Die Ergebnisse werden sowohl im theoretischen Teil als auch bei der Auswertung der geführten Einzelinterviews und der Gruppendiskussion immer wieder einfließen.

Auch das Buch „Gesundheitsförderung in der Schule. Empowerment als systemtheoretisches Konzept und seine empirische Umsetzung“ von Dür (2008), welches

sich mit den grundsätzlichen Bedingungen schulischer Gesundheitsförderung als auch dem Stand der Gesundheit von Kindern und Jugendlichen auseinandergesetzt hat, wird in dieser Arbeit maßgeblich Beachtung finden.

Um die neusten Erkenntnisse bezüglich Gesundheit und Gesundheitsförderung einbetten zu können, werden auch aktuelle Berichte und Forschungen der Weltgesundheitsorganisation (WHO) berücksichtigt und in den Kontext der Arbeit eingegliedert.

Einen praxisorientierten Einblick in die Thematik liefern zudem die zur Verfügung gestellten Informationen der Servicestelle für Gesundheitsförderung an Österreichs Schulen (give). Diese Organisation berät pädagogisches Personal, SchulärztInnen und MitarbeiterInnen von Bildungs- und Gesundheitseinrichtungen in allen Fragen zur schulischen Gesundheitsförderung. Ihre Informationen basieren auf aktuellen Erkenntnissen aus der Wissenschaft und Praxis.

Eine wichtige Ansprechinstitution für die vorliegende Masterarbeit ist zudem das Wiener Netzwerk Gesundheitsfördernder Schulen (WieNGS) darstellen. Das BRG6 Marchettigasse, dessen SchülerInnen mittels Interview und Gruppendiskussion befragt wurden, nimmt an diesem Programm teil. Daher hat es sich angeboten, die Effizienz des Projektes aus Sicht der SchülerInnen zu evaluieren bzw. mögliches Verbesserungspotential zu identifizieren.

Laut Rohrauer-Näf und Waldherr (2017) wird zwar in Österreich seit Mitte der 1990er-Jahre von einzelnen Instituten an Universitäten, verschiedenen Wirtschaftsdisziplinen, als auch von außeruniversitären Forschungseinrichtungen Forschung und Evaluation im Bereich der Gesundheitsförderung betrieben, allerdings stehen dafür nur wenig finanzielle Mittel zur Verfügung. Ein Vergleich der EU-Länder, der im Rahmen der europäischen Studie SPHERE durchgeführt wurde, zeigte, dass sich Österreich sowohl im Publikations-Ranking als auch bezüglich internationaler Kooperationen für den Zeitraum von 1995-2005 im unteren Drittel befand (Clarke, Gatineau, Grimaud, Royer-Devaux, Wyn-Roberts, Le Bis & Lewison, G., 2007; Clarke, Gatineau, Thorogood & Wyn-Roberts, 2007). Auch für den Zeitraum 2003-2013 halten Schwarz & Maier (2014) fest, dass die Forschungsergebnisse auf der Entscheidungsebene der Politik nur mäßig wahrgenommen wurden. Positiv zu bewerten ist dagegen die Entwicklung in den letzten Jahren, bei der ein klarer Aufwärtstrend im Bereich der österreichischen Gesundheitsforschung zu beobachten ist. Dies zeigt sich auch hinsichtlich eines vermehrten Angebots für Aus- und Weiterbildungen. Als weiterer wichtiger Schritt im Bereich der Gesundheitsförderung muss die Errichtung der Landesgesundheitsförderungsfonds gesehen werden, um das Geldvolumen für

gesundheitsfördernde Maßnahmen in Österreich steuern zu können. (Rohrauer-Näf & Waldherr, 2017). Wie Rohrauer-Näf und Waldherr (2017) jedoch festhalten, muss weitere Forschung betrieben werden, um das österreichische Gesundheitssystem adäquat weiterzuentwickeln. Mit dieser Masterarbeit soll zumindest ein kleiner Beitrag dazu geleistet werden.

Um die Forschungsfrage beantworten zu können, wurde zunächst eine Literaturrecherche betrieben. Dazu wurden überwiegend deutschsprachige Bücher und Artikel einer hermeneutischen Analyse unterzogen. Anschließend wurden acht Einzelinterviews mit SchülerInnen der Sekundarstufe II geführt. Nach Auswertung dieser wurden erneut fünf SchülerInnen zu einer Gruppendiskussion eingeladen, um offene Fragen bzw. diskussionswürdige Aussagen zu thematisieren.

Die Arbeit selbst gliedert sich in folgende sechs Kapitel.

Das aktuelle *Kapitel 1* stellt das Forschungsziel, den aktuellen Forschungsstand, die Methodik und Art der empirischen Untersuchung dar und gibt einen Überblick über den Aufbau dieser Arbeit.

Kapitel 2 wird sich zum einen mit der Entwicklung der Gesundheitsförderung als auch mit der Definition der Begriffe „Gesundheit“ und „Gesundheitsförderung“ auseinandersetzen, deren Verständnis für diese Arbeit entscheidend ist.

Kapitel 3 wird sich der Gesundheitsförderung im Setting Schule widmen. Zum einen wird die Rolle von Schule auf die Gesundheit und das Wohlbefinden von SchülerInnen thematisiert, zum anderen die Relevanz für gesundheitsfördernde Maßnahmen im Setting Schule aufgezeigt.

In *Kapitel 4* steht schließlich das Programm WieNGS im Fokus der Betrachtung. Anhand dessen soll ein Beispiel gegeben werden, wie Gesundheitsförderung im Setting Schule konkret aussehen kann. Zusätzlich dazu findet sich ein kurzer Überblick über Projekte, Programme und Maßnahmen, die an der gewählten Schule bereits umgesetzt werden.

Kapitel 5 beinhaltet den Hauptteil und damit die empirische Forschung dieser Arbeit. Es setzt sich intensiv mit der zentralen Fragestellung auseinander, wie Maßnahmen der Gesundheitsförderung von SchülerInnen der Sekundarstufe II einer WieNGS-Schule subjektiv wahrgenommen und bewertet werden. Dies wird anhand der Auswertung von acht geführten Einzelinterviews und einer Gruppendiskussion eruiert. Dazu wurden die SchülerInnen zu ihren gesundheitlichen Belastungen und deren Folgen als auch zu den von

ihnen wahrgenommenen Angeboten und Projekten im Bereich der Gesundheitsförderung im Setting Schule befragt. Ebenfalls von besonderer Relevanz sind die Probleme und Hindernisse, aber auch der Nutzen dieser Maßnahmen aus Sicht der SchülerInnen. Daraus wird in weiterer Folge das Verbesserungspotenzial schulischer Gesundheitsförderung aufgezeigt. Die geschilderten Wahrnehmungen der Einzelinterviews und der Gruppendiskussion werden zusätzlich mit der vorhandenen Forschungsliteratur verglichen. In *Kapitel 6* wird ein abschließendes Fazit gezogen, dass die wichtigsten Erkenntnisse aus dem aktuellen Forschungsstand und der eigenen empirischen Forschung zusammenfasst. Des Weiteren wird ein Ausblick gegeben, in welche Richtung sich Gesundheitsförderung im Setting Schule weiterentwickeln kann und muss, um den Anforderungen unserer Zeit gerecht werden zu können.

2. Einführung Gesundheitsförderung

Bevor man sich mit der Definition des Begriffes „Gesundheitsförderung“ auseinandersetzt, lohnt sich zunächst ein Blick auf die Hintergründe und die Entwicklung der Gesundheitsförderung mit besonderem Fokus auf den Bereich der Schulen. In *Kapitel 2.1.* werden die wichtigsten Eckpunkte dieser Entwicklung angeführt. *Kapitel 2.2.* wird eine Definition des Begriffes „Gesundheit“ vornehmen, da dies essenziell für das Verständnis des Begriffes „Gesundheitsförderung“ sein wird. *Kapitel 2.3.* wird anschließend genauer auf die Gesundheitsförderung zu sprechen kommen.

2.1. Entwicklung der Gesundheitsförderung

In der Geschichte der Gesundheitsförderung spielt insbesondere die Weltgesundheitsorganisation (kurz: WHO) eine wichtige Rolle. Im Zuge der 1. Internationalen Konferenz zur Gesundheitsförderung wurde am 21. November 1986 die Ottawa-Charta beschlossen. Dieses Dokument gilt nicht nur als Basis des Gesundheitsverständnisses, sondern auch als Voraussetzung für gesundheitsfördernde Maßnahmen (Gollner & Schnitzer, 2018).

Dass auch die Politik eine maßgebliche Rolle im Hinblick auf Gesundheitsförderung einnimmt, macht Süßmuth (1989) deutlich. Sie weist darauf hin, dass die Erforschung und Umsetzung präventiver und gesundheitsfördernder Maßnahmen notwendig sind, um die Kosten im Gesundheitswesen zu minimieren. Die Politik ist demnach gefordert, die notwendigen Strukturen dafür zu schaffen.

In Österreich wurde die Gesundheitsförderung 1992 als Pflichtaufgabe der Sozialversicherungsträger im Allgemeinen Sozialversicherungsgesetz verankert (§116 Abs. 1) (Rohrauer-Näf & Waldherr, 2017; Gollner & Schnitzer, 2018). *„Darüber hinaus gibt es gesetzliche Regelungen für freiwillige Leistungen, die ‚unter Bedachtnahme‘ der finanziellen Leistungsfähigkeit der einzelnen Träger (sic!) gewahrt werden können“* (Rohrauer-Näf & Waldherr, 2017, S. 345). Der Fokus der Sozialversicherungsträger liegt hier insbesondere auf dem Settingansatz (Rohrauer-Näf & Waldherr, 2017). Unter Setting, versteht man einen *„Sozialzusammenhang, in dem Menschen sich in ihrem Alltag aufhalten und der Einfluss auf ihre Gesundheit hat“* (Hartung & Rosenbrock, 2015, S. 892). Darunter fallen beispielsweise Betriebe oder, für diese Arbeit von besonderer Relevanz, Schulen.

Im Jahr 1997 wurde der „Grundsatzterlass zur Gesundheitserziehung“ verabschiedet und damit Gesundheitsförderung in österreichischen Schulen obligatorisch (Rohrauer-Näf & Waldherr, 2017; Gollner & Schnitzer, 2018). Dieser Erlass basiert auf Erfahrungen des

„Health-Promoting-Schools“-Programms (kurz: ENHPS), heute „Schools for Health in Europe“ (SHE network). Dabei handelt es sich um ein internationales Programm der WHO, des Europarates und der Europäischen Union, welchem Österreich im Jahr 1993 beitrug (Rohrhauser-Näf & Waldherr, 2017).

Im Jahr 1998 wurde das „Bundesgesetz über Maßnahmen und Initiativen zur Gesundheitsförderung, -aufklärung und -information“ (kurz: Gesundheitsförderungsgesetz, (GfG)) verabschiedet, dessen Inhalt vor allem auf der Ottawa-Charta basiert und die wesentlichen Handlungsstrategien der Gesundheitsförderung zusammenfasst. Noch im gleichen Jahr wurde der Fonds Gesundes Österreich (kurz: FGÖ) mit der Umsetzung dieses Gesetzes beauftragt (Rohrhauser-Näf & Waldherr, 2017; Gollner & Schnitzer, 2018). Mithilfe von öffentlichen Mitteln fördert der FGÖ seit diesem Jahr die Umsetzung von gesundheitsfördernden Aktivitäten. Darunter fallen vor allem Pilotprojekte in Settings, deren Schwerpunkt seit vielen Jahren Kinder und Jugendliche im schulischen und außerschulischen Bereich sowie Menschen am Arbeitsplatz und ältere Bevölkerungsgruppen bilden (Rohrhauser-Näf & Waldherr, 2017).

Im Jahr 2004 wurden schließlich in acht Bundesländern Schulservicestellen bei den Gebietskrankenkassen errichtet (Gollner & Schnitzer, 2018).

Als weiterer Meilenstein der Gesundheitsförderung kann das österreichische Gesundheitsreformgesetz aus dem Jahr 2005 betrachtet werden. Zwei besondere Anliegen waren zum einen die Auflösung der strikten Trennung der einzelnen Teilbereiche des Gesundheitswesens, zum anderen eine bessere Abstimmung bezüglich Organisation und Finanzierung zwischen Bund und Ländern.

Im Jahr 2013 wurde eine weitere Gesundheitsreform durchgeführt. Wesentlicher Inhalt dieser Reform sind die zehn Rahmen-Gesundheitsziele, die für die kommenden 20 Jahre als zukunftsweisend festgelegt wurden (Rohrhauser-Näf & Waldherr, 2017).

„Erklärtes Ziel ist die Verbesserung der Gesundheit aller in Österreich lebenden Menschen, unabhängig von Bildungsstatus, Einkommenssituation oder Lebensumständen. Es geht darum, die Gesundheit der Menschen zu erhalten und nicht erst auf das Kranksein zu reagieren. So kann nicht nur die Gesundheit der Bevölkerung verbessert, sondern auch eine Entlastung des Gesundheitsversorgungssystems

bewirkt werden.“ (Bundesministerium für Gesundheit, 2012 (Ausgabe 2015 mit aktualisiertem Vorwort), S. 5).

Die zehn Rahmen-Gesundheitsziele für Österreich wurden, wie in *Tabelle 1* ersichtlich, formuliert. Da einige Ziele auch von besonderer Relevanz für das Setting Schule sind, sollen diese in *Kapitel 3* nochmals aufgegriffen und näher erläutert werden.

Tab. 1: Die zehn Rahmen-Gesundheitsziele für Österreich

Ziel 1	Gesundheitsförderliche Lebens- und Arbeitsbedingungen für alle Bevölkerungsgruppen durch Kooperation aller Politik- und Gesellschaftsbereiche schaffen
Ziel 2	Für gesundheitliche Chancengerechtigkeit zwischen den Geschlechtern und sozioökonomischen Gruppen, unabhängig von der Herkunft, für alle Altersgruppen sorgen
Ziel 3	Die Gesundheitskompetenzen der Bevölkerung stärken
Ziel 4	Die natürlichen Lebensgrundlagen wie Luft, Wasser und Boden sowie alle unsere Lebensräume auch für künftige Generationen nachhaltig gestalten und sichern
Ziel 5	Durch sozialen Zusammenhalt die Gesundheit stärken
Ziel 6	Gesundes Aufwachsen für alle Kinder und Jugendlichen bestmöglich gestalten und unterstützen
Ziel 7	Gesunde Ernährung mit qualitativ hochwertigen Lebensmitteln für alle zugänglich machen
Ziel 8	Gesunde und sichere Bewegung im Alltag durch die entsprechende Gestaltung der Lebenswelt fördern
Ziel 9	Psychosoziale Gesundheit bei allen Bevölkerungsgruppen fördern
Ziel 10	Qualitativ hochstehende und effiziente Gesundheitsversorgung für alle nachhaltig sicherstellen

(mod. n. Bundesministerium für Gesundheit, 2012, S. 9-18)

Des Weiteren wurde mit der Gesundheitsreform 2013 festgelegt, dass Bund, Länder und die Sozialversicherungsträger als gleichberechtigte Parteien im österreichischen Gesundheitswesen fungieren (Rohrauer-Näf & Waldherr, 2017; Gollner et al., 2018).

Im Jahr 2014 wurde schließlich die Gesundheitsförderungsstrategie beschlossen, die auf den Rahmengesundheitszielen aufbaut (Rohrauer-Näf & Waldherr, 2017). Sie legt, für einen Zeitraum von zehn Jahren, die Umsetzung der Gesundheitsförderung und Primärprävention, fest (Gollner & Schnitzer, 2018).

Neben den gesetzlichen Verankerungen wurden in Österreich auch zahlreiche weitere Unterstützungsstrukturen und soziale Netzwerke etabliert, wie beispielsweise die „Österreichische ARGE Suchtvorbeugung“, ein Netz der Fachstellen für Suchtprävention,

oder auch die Initiative „Fit Sport Austria“ der Sport-Dachverbände „ASKÖ“, „ASVÖ“ und „SPORTUNION“ (Rohrauer-Näf & Waldherr, 2017).

Seit Mitte der 1990er-Jahre wird in Österreich zudem Gesundheitsförderungsforschung und Evaluation betrieben, allerdings wie Rohrauer-Näf und Waldherr (2017, S. 352) festhalten *„mit geringen Mitteln und unter schwierigen Bedingungen“*. Positiv zu bewerten ist jedoch die Errichtung der Landesgesundheitsförderungsfonds für die Steuerung des Geldvolumens für Gesundheitsförderung als auch ein zunehmendes Angebot in Aus- und Weiterbildungen. Nichtsdestotrotz sollte noch mehr Forschung im Bereich der Gesundheitsförderung vorangetrieben werden, um das Gesundheitssystem in Österreich optimal weiterentwickeln zu können (Rohrauer-Näf & Waldherr, 2017).

2.2. Gesundheit

Es stellt sich nun die Frage, wie der Begriff der „Gesundheitsförderung“ definiert werden kann. Dazu muss zunächst eine Konkretisierung des Begriffes „Gesundheit“ vorgenommen werden. Der Ursprung des Begriffs kommt aus dem Lateinischen und bedeutet so viel, wie *„körperliche, geistige und seelische Unversehrtheit, Leistungsfähigkeit und Wohlbefinden“* (Steinbach, 2004, S. 23). Wie bereits in der Definition deutlich wird, handelt es sich dabei um einen sehr komplexen Begriff, der unterschiedliche Dimensionen (physische, psychische, emotionale, soziale, seelische und gesellschaftliche Gesundheit) aufweist (Steinbach, 2004). An dieser Stelle sei auf *Kapitel 3.2.* verwiesen, welches die gesundheitlichen Belastungen im Jugendalter aufgreift und die Bedeutung schulischer Gesundheitsförderung deutlich macht.

Laut Definition der WHO versteht man unter Gesundheit einen *„Zustand vollkommenen körperlichen, geistigen und sozialen Wohlbefindens und nicht allein das Fehlen von Krankheit und Gebrechen“* (Steinbach, 2004, S. 24). Kritisch an dieser Definition anzumerken ist laut Hurrelmann und Franzkowiak (2018), dass vollkommenes Wohlbefinden kaum erreichbar ist und zudem die Dimensionen von Gesundheit außer Acht gelassen werden. Des Weiteren suggeriert die Bezeichnung „Zustand“ ein statisches Bild von Gesundheit, obwohl es sich um ein Gleichgewicht handelt, das immer wieder auf ein Neues hergestellt werden muss. Mit der Ausarbeitung der Ottawa-Charta wurde Gesundheit von der Weltgesundheitsorganisation zudem als fundamentales Menschenrecht deklariert. Dieses basiert jedoch auf Grundvoraussetzungen wie beispielsweise Frieden, angemessene ökonomische Mittel, Wohnmöglichkeiten oder auch nachhaltige Ressourcennutzung (Schuhmayer, 2001).

2.3. Gesundheitsförderung

Der Begriff der „Gesundheitsförderung“ (englisch: Health Promotion) wurde vor allem durch die zuvor genannte Definition des Gesundheitsbegriffes der WHO aus dem Jahr 1948 geprägt. Nach Hurrelmann, Klotz und Haisch (2010, S. 13) bezeichnet Gesundheitsförderung *„alle Eingriffshandlungen, die der Stärkung von individuellen Fähigkeiten der Lebensbewältigung dienen“*. Ziel ist es, dass Menschen Möglichkeiten der Entfaltung entwickeln, die sich positiv auf ihren Gesundheitszustand auswirken und ein höheres Maß an Selbstbestimmung über ihre Gesundheit ermöglichen (Hurrelmann et al., 2010; Schuhmayer, 2001). Vereinfacht ausgedrückt versteht man unter Gesundheitsförderung *„alle Maßnahmen, deren Ziel es ist, Gesundheit zu erlangen, zu verbessern und über einen möglichst langen Zeitraum aufrechtzuerhalten“* (Steinbach, 2015, S. 14). Gesundheitsförderung muss demnach als gesamtgesellschaftliche Aufgabe betrachtet werden und findet auf verschiedenen Ebenen statt: Individualebene, Ebene des Gesundheitssystems, Ebene der Arbeitswelt und Bildung und politische Ebene (Steinbach, 2015).

Nach Hurrelmann et al. (2010) ist „Gesundheitsförderung“ durch acht Merkmale charakterisiert, die in *Tabelle 2* zusammengefasst werden.

Tab. 2: Merkmale der Gesundheitsförderung

Orientierung an der salutogenetischen Perspektive	Fragestellung, wie und wo Gesundheit hergestellt wird
Orientierung an Ressourcen und Potenzialen von Personen	Augenmerk auf die Fähigkeit einer Person und nicht auf die Defizite
Unterstützung von sozialer Gerechtigkeit	Abbau sozialer und gesundheitlicher Ungleichheiten als Anliegen
Fokus auf Personen in allen Lebenslagen	keine Gruppen oder Individuen werden ausgeschlossen, von Babys bis hin zu hochbetagten Personen
Schwerpunkt sowohl auf verhaltensbezogene als auch verhältnisbezogene Maßnahmen	Ansatzpunkte sowohl beim individuellen Gesundheitsverhalten einer Person als auch bei den Lebensbedingungen
Ermöglichung der Teilhabe	„Betroffene zu Beteiligten machen“: Personen wird bei der Entscheidungsfindung, was ihre Gesundheit betrifft, eine zentrale Rolle ermöglicht
Multisektorale Ausrichtung	unterschiedliche Bereiche sind von zentraler Bedeutung für die Gesundheitsförderung (beispielsweise Bildungspolitik, Jugendarbeit und Verkehrsplanung)

Fokus auf den Setting-Ansatz	Gesundheitsförderung findet in sozialen Systemen statt, wo Personen ihren oder einen ihrer Lebensmittelpunkte haben, also wo sie beispielsweise leben oder arbeiten
-------------------------------------	---

(mod. n. Gollner & Schnitzer, 2018, S. 29f.)

Zusammenfassend geht es bei Gesundheitsförderung also darum, von einer Sichtweise wegzukommen, die sich an Krankheit und der Bekämpfung von Risiken orientiert. Vielmehr soll der Fokus auf die Entwicklung von Gesundheitspotentialen und -ressourcen gelegt werden (Schuhmayer, 2001).

„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 wahrzunehmen und verwirklichen sowie ihre Umwelt meistern bzw. Umwelt verändern können“ (WHO, 1986, S. 1).

An dieser Stelle setzt auch der salutogenetische Ansatz von Aaron Antonovsky an, der sich besonders gut als theoretische Grundlage für Gesundheitsförderung im Setting Schule eignet. Er versucht zum einen die Aspekte, die die Gesundheit des Menschen erhalten, zum anderen die Ressourcen zur Förderung und zum Ausbau dieser subjektiven Gesundheit, zu identifizieren. Bei diesem Ansatz rücken also weniger die Risikofaktoren und die Symptombekämpfung von Krankheit in den Vordergrund. Diese Sichtweise macht vor allem für das Setting Schule Sinn, da sich hier insbesondere junge gesunde Menschen aufhalten, die darauf aufmerksam gemacht werden sollen, mit ihrer Gesundheit achtsam umzugehen (Balz, Erlemeyer, Kastrup & Mergelkuhl, 2016).

In diesem Modell wird Gesundheit als *„labiles, aktives und sich dynamisch regulierendes Geschehen auf einem Kontinuum zwischen Gesundheit/körperliches Wohlbefinden und Krankheit/körperliches Unbehagen eingestuft“* (Schuhmayer, 2001, S. 44). Die Endpunkte des Kontinuums werden von Antonovsky als „Health-ease“ bzw. „Dis-ease“ bezeichnet. Auf diesem sogenannten „HEDE-Kontinuum“ kann nun für jede Person der gesundheitliche Status bestimmt werden (Franke, 2015). Von zentraler Bedeutung für die Lokalisation sind zum einen das Kohärenzgefühl, zum anderen die generalisierten Widerstandsressourcen

(kurz: GRRs) (Schuhmayer, 2001). Die generalisierten Widerstandsressourcen, auch Schutzfaktoren genannt, ermöglichen den Umgang mit Stressoren und finden sich sowohl in der Person selbst als auch in deren Umfeld und in der Gesellschaft. Beispiele für individuelle Widerstandsressourcen sind eine gute körperliche Konstitution, psychische Ressourcen wie Optimismus und Selbstvertrauen, aber auch materielle Sicherheit oder ein sicherer Arbeitsplatz. Zu den gesellschaftlichen Widerstandsfaktoren zählen beispielsweise eine intakte Sozialstruktur, Frieden oder auch die Sicherheit der sozialen Systeme wie der Krankenversicherung. Diese GRRs beeinflussen auch direkt das Kohärenzgefühl (kurz: SOC), das umso stabiler ist, je mehr GRRs zur Verfügung stehen (Franke, 2015). Das SOC ist eine individuelle Einflussgröße (Schuhmayer, 2001) und kann als Grundüberzeugung definiert werden, „*dass das Leben sinnvoll ist und dass man es meistern kann, auch wenn es manchmal schwierig ist*“ (Franke, 2015, S. 879). Abschließend lässt sich festhalten, dass ein hohes Kohärenzgefühl dafür sorgt, dass Menschen zum einen Stress besser bewältigen können und zum anderen ihre Ressourcen besser nutzen können. Dies führt in weiterer Folge zu einem positiven Gesundheitszustand, was bereits in vielen Studien nachgewiesen werden konnte (Franke, 2015). Für den Bereich der Schule führten Dür & Mravlag (2002) ebenfalls Analysen durch und kamen zu dem Ergebnis, dass das Kohärenzgefühl auch mit der Schulzufriedenheit, der individuell empfundenen Belastung durch die Schule, dem Klassenklima sowie der subjektiven Gesundheit zusammenhing. Der größte Zusammenhang zeigte sich allerdings in der Unterstützung durch die Lehrkraft. Wie also in dem salutogenetischen Modell nach Antonovsky deutlich wird und wie Balz et al. (2016, S. 21) treffend festhalten, betrachtet Gesundheitsförderung „*Gesundheit nicht als Ziel, sondern als Mittel, um Individuen zu befähigen, individuelles und gesellschaftliches Leben positiv zu gestalten.*“

3. Gesundheitsförderung im Setting Schule

Bei einer genaueren Betrachtung der bereits erwähnten Ottawa-Charta zeigt sich, dass die Schule eine besondere Rolle einnimmt, wenn es um die Erreichbarkeit von Kindern und Jugendlichen geht. Die Schule kann und sollte daher bewusst für gesundheitsfördernde Maßnahmen im Setting genutzt werden und dabei eine Doppelfunktion erfüllen: die Steigerung der individuellen Gesundheitsressourcen als auch der individuellen Gesundheitskompetenzen (Bittlingmayer & Okcu, 2022).

Die Ansprüche, die an eine gesundheitsfördernde Schule im Sinne der WHO gestellt werden, sind enorm. Um dies zu verdeutlichen, lohnt sich die Betrachtung der 12 Kriterien in *Tabelle 3*, die von der WHO für eine gesundheitsfördernde Schule festgelegt wurden.

Tab. 3: Die 12 Kriterien der Weltgesundheitsorganisation (WHO) für eine gesundheitsfördernde Schule

1	Die aktive Förderung des Selbstwertgefühls der SchülerInnen, indem deutlich gemacht wird, dass jede/r Einzelne zur Gestaltung des Schulalltags beitragen kann
2	Die Entwicklung guter Beziehungen im Alltag der Schule, zwischen dem Schulpersonal und den SchülerInnen und unter den Schülern selbst
3	Die Klärung des gesellschaftlichen Auftrags und der Ziele der Schule für das Schulpersonal und die SchülerInnen
4	Die Bereitstellung einer Vielfalt von Aktionsmöglichkeiten zur Aktivierung aller SchülerInnen
5	Die Nutzung jeder Gelegenheit zur Verbesserung der physischen Umwelt der Schule
6	Die Entwicklung guter Kontakte zwischen der Schule, dem Elternhaus und dem kommunalen Umfeld
7	Die Entwicklung guter Kontakte zwischen den örtlichen Grund- und weiterführenden Schulen zur Aufstellung eines kohärenten Lehrplanes zur Gesundheitserziehung
8	Die aktive Förderung der Gesundheit und des Wohlbefindens der SchülerInnen und des Schulpersonals
9	Die Überprüfung der Rollen des Schulpersonals als gesundheitliche Vorbilder
10	Die Überlegung, inwieweit die Schulmahlzeiten (falls angeboten) auch zur Ergänzung des Lehrplanes zur Gesundheitsbildung und Gesundheitserziehung genutzt werden können
11	Die Nutzung der Angebote der kommunalen Dienste zur Beratung und Unterstützung der Gesundheitsbildung und Gesundheitserziehung
12	Die Weiterentwicklung der Schulgesundheitsdienste und deren Vorsorgeuntersuchungen zu einer aktiven Unterstützung der Gesundheitsförderung im gesamten Lehrplan

(mod. n. Bittlingmayer & Okcu, 2022, S. 772)

In den folgenden Unterkapiteln soll der Fokus auf die Gesundheitsförderung im Setting Schule gelegt werden. *Kapitel 3.1.* wird auf die Rolle der Schule zu sprechen kommen, wenn es um die Gesundheit und das Wohlbefinden von SchülerInnen geht. In *Kapitel 3.2.* wird die Bedeutung der Gesundheitsförderung hervorgehoben und aktuelle Daten der HBSC-Studie vorgelegt. Des Weiteren wird auch der aktuelle Forschungsstand zu gesundheitlichen Belastungen und deren Folgen im Jugendalter als auch der Nutzen schulischer Gesundheitsförderung erörtert. Dieser wird dann in *Kapitel 5* und *Kapitel 6* mit den Ergebnissen der empirischen Untersuchung verglichen, um zu einem abschließenden Fazit zu gelangen.

3.1. Die Rolle der Schule in Bezug auf die Gesundheit von SchülerInnen

Bevor auf die Relevanz von Gesundheitsförderung im Setting Schule eingegangen wird, soll in Kürze die Rolle der Schule hinsichtlich der Gesundheit und des Wohlbefindens von SchülerInnen skizziert werden.

Dür (2008) hält fest, dass Schule nicht nur positive, sondern auch negative Effekte auf das Wohlbefinden und die Gesundheit von SchülerInnen haben kann. „*Lernstress, Prüfungsangst, Langeweile, Desorientiertheit, Entfremdungsgefühle, Müdigkeit, Streit mit Mitschülern, schlechte Noten, schlechte Stimmung mit den Eltern, Zukunftssorgen, Kränkungen*“ sind hier nur einige Aspekte (Dür, 2008, S. 35). Interessanterweise ist sowohl den VertreterInnen der Institution Schule als auch den Lehrkräften bewusst, dass sie eine Verantwortung für die Gesundheit ihrer SchülerInnen tragen, jedoch zeigt sich dies selten auch in ihrem konkreten Handeln. So stehen Frontalunterricht, häufige Tests und Hausaufgaben an der Tagesordnung und führen bei vielen Kindern und Jugendlichen zu einer Überforderung (Dür, 2008).

Daneben gibt es zahlreiche weitere Zusammenhänge zwischen Schule und der Gesundheit von SchülerInnen. Zunächst die ökologischen Bedingungen, wie das schlechte Raumklima und die schlechte Luftqualität, der hohe Lärmpegel oder auch die, aus ergonomischer Sicht, schlechten Sitzmöbel. All diese Faktoren stellen ein Risiko für die Gesundheit dar. Des Weiteren in Betracht gezogen werden muss auch das Verhältnis von Pause und Unterrichtszeit, der Unterrichtsbeginn oder auch die Länge der Unterrichtseinheiten und Schultage (Dür, 2008).

Ein weiterer Zusammenhang ist das psychosoziale Schulklima. Hier finden sich auch viele Aspekte in den 12 Kriterien der Weltgesundheitsorganisation (*Tabelle 3*) für eine

gesundheitsfördernde Schule wieder. So wird das Schulklima durch die Teilnahme der SchülerInnen am Schulleben und an der Bildung von Regeln sowie durch das Maß an Integration in der Klasse und in der Schulgemeinschaft beeinflusst. Dies wirkt sich nicht nur auf die Schulzufriedenheit, sondern auch auf das subjektive Wohlbefinden aus. Des Weiteren ist die Beziehung zwischen SchülerInnen und LehrerInnen als auch unter den SchülerInnen selbst von großer Bedeutung. Fühlen sich SchülerInnen von Lehrkräften als auch von MitschülerInnen ausreichend akzeptiert und unterstützt, so sinkt das Risiko für psychosomatische Gesundheitsprobleme, Ängste und Niedergeschlagenheit (Dür, 2008). Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Gesundheit und die Lebenszufriedenheit umso positiver eingeschätzt werden, umso positiver auch das Schulklima ist (Schuhmayer, 2001). Auf der anderen Seite, wie auch in der HBSC-Studie nachgewiesen werden konnte und im folgenden Kapitel näher beschrieben wird, hat Schule, die kein positives Schulklima aufweist, einen negativen Effekt auf die psychosomatischen Beschwerden von SchülerInnen (Dür, 2008).

3.2. Bedeutung der Gesundheitsförderung im Setting Schule

Wie einleitend erwähnt, nimmt die Institution Schule eine wichtige Rolle im Hinblick auf Gesundheitsförderung ein. Dass Gesundheitsförderung insbesondere im Kinder- und Jugendalter von besonderer Bedeutung ist, zeigen auch die Ergebnisse der Health Behaviour in School-aged Children-Studie (kurz: HBSC-Studie). Dabei handelt es sich um eine Studierserie, die seit 1986 alle vier Jahre Daten zu Gesundheit und dem Gesundheitsverhalten von SchülerInnen erhebt. Neben Israel und Kanada sind 42 europäische Länder und Regionen beteiligt. Damit handelt es sich um die größte europäische Studie zur Gesundheit von Kindern und Jugendlichen im Alter von 11,13,15 und 17 Jahren. Zum einen werden Daten zum Gesundheitszustand, zum Gesundheitsverhalten und den sozialen Einflussfaktoren erhoben, zum anderen aber auch Entwicklungen beispielsweise hinsichtlich Belastungen, Ernährungs- und Rauchverhalten beschrieben (Bundesministerium Soziales, Gesundheit, Pflege und Konsumentenschutz, 2019).

Für den Erhebungszeitraum Jänner bis Juli 2018, bei dem Daten von 7585 SchülerInnen ausgewertet werden konnten, werden nun einige, für diese Arbeit relevante Ergebnisse, dargestellt. Bezüglich der Gesundheit und dem Wohlbefinden zeigte sich, dass knapp 90% der SchülerInnen ihren Gesundheitszustand als ausgezeichnet oder gut bewertet haben. Interessanterweise war die Gesamtbewertung der Burschen jedoch besser als die der Mädchen. Des Weiteren gaben Mädchen eine höhere Beschwerdelast an als Burschen. Zu

den am häufigsten genannten Beschwerden zählten Gereiztheit, schlechte Laune und Einschlafschwierigkeiten. Auch hinsichtlich der durchschnittlichen Lebenszufriedenheit gab es einen Unterschied zwischen den Geschlechtern. Mädchen sind mit ihrem Leben etwas unzufriedener als Burschen. Für beide Gruppen wurde eine Lebenszufriedenheit von 7,8 auf einer Skala von 0 bis 10 eruiert. 12% der Burschen sowie 24% der Mädchen zeigten zudem Anzeichen einer depressiven Verstimmung (Bundesministerium Soziales, Gesundheit, Pflege und Konsumentenschutz, 2019). Auf diesen Aspekt wird in Kürze erneut eingegangen, da die Studie im Jahr 2018 durchgeführt und somit die Auswirkungen der Covid-19-Pandemie auf die psychische Gesundheit der SchülerInnen noch nicht erfasst werden konnten. Interessante Ergebnisse aus der HBSC-Studie zeigten auch die Angaben über Gewicht und Größe. Demnach sind 71% der SchülerInnen normalgewichtig, 12% untergewichtig und 17% als übergewichtig bzw. bereits als adipös einzuordnen. Des Weiteren zeigte die Umfrage, dass lediglich die Hälfte der Befragten ein positives Körperselbstbild besitzt (Bundesministerium Soziales, Gesundheit, Pflege und Konsumentenschutz, 2019).

Hinsichtlich des Gesundheits- und Risikoverhaltens wurde erhoben, dass lediglich 36% der Burschen und 43% der Mädchen täglich mindestens einmal Obst konsumieren. Bei dem täglichen Konsum von Gemüse ist der Prozentsatz mit 27% der Burschen und 38% der Mädchen sogar noch geringer. Süßigkeiten werden täglich von 23% der Burschen und 29% der Mädchen verzehrt, während auch 16% der SchülerInnen täglich süße Limonaden und 7% an mindestens fünf Tagen pro Woche Energy-Drinks konsumieren. 20% der Befragten gaben zudem an, mehrmals die Woche stark fetthaltige Speisen zu konsumieren, die einen geringen Nährwert besitzen. Zudem zeigte die Studie, dass ein Drittel der SchülerInnen kein Frühstück vor dem Weg zur Schule zu sich nimmt. Hinsichtlich des Bewegungsverhaltens, auch hier wird in Kürze nochmals ein Fazit zu den pandemiebedingten Auswirkungen gezogen, zeigte sich, dass Burschen etwa 4,5 Tage, Mädchen 3,5 Tage pro Woche für mindestens eine Stunde körperlich aktiv sind. 25% der Mädchen sowie 20% der Burschen gaben an, dass ihre Beschäftigung mit dem Handy im Liegen oder Sitzen mehr als fünf Stunden täglich beträgt. 9% der SchülerInnen zeigten eine stark auffällige Nutzung von sozialen Medien. Bezüglich des Rauchverhaltens gaben 77% der Mädchen und 81% der Burschen ab der 9. Schulstufe an, nicht zu rauchen. Allerdings konsumieren 12% der Burschen und 6% der Mädchen ab dieser Schulstufe Cannabis. Beim Alkoholkonsum gaben 32% der Burschen und 26% der Mädchen ab der 9. Schulstufe an, mindestens einmal

wöchentlich Alkohol zu konsumieren (Bundesministerium Soziales, Gesundheit, Pflege und Konsumentenschutz, 2019).

Abschließend zu diesen Ergebnissen lohnt sich auch ein Blick auf die Entwicklungen in den letzten acht Jahren. Hier kam die Studie zu folgenden Ergebnissen. Die Beschwerdelast ist sowohl bei Schülern als auch SchülerInnen in allen Schulstufen gestiegen. Besonders hervorzuheben ist die Zunahme der Wahrnehmung von Schule als Belastungsfaktor, den vor allem ältere SchülerInnen als solchen empfinden. Es wird angemerkt, dass Schule sowohl als Schutz- als auch Risikofaktor für die Gesundheit fungieren kann. Die Aufgabe der Schule ist es, Kinder und Jugendliche dazu zu befähigen, sich in die Gesellschaft zu integrieren und diese verantwortungsbewusst mitzugestalten (Bundesministerium Soziales, Gesundheit, Pflege und Konsumentenschutz, 2019).

„Gelingt dies und fühlen sich die Schülerinnen und Schüler dabei wohl, unterstützt und gefördert, so ist Schule ein Schutzfaktor. Zum Risikofaktor kann Schule werden, wenn SchülerInnen und Schüler häufig unter Schulstress stehen, wiederholten Versagensgefühlen, Demütigungen oder Mobbing ausgesetzt sind oder andere Formen von Ablehnung oder Ausgrenzung erleiden müssen.“ (Bundesministerium Soziales, Gesundheit, Pflege und Konsumentenschutz, 2019, S. 52).

Eine weitere Veränderung in den letzten acht Jahren ist zudem am Anteil an übergewichtigen und adipösen SchülerInnen zu erkennen. Dieser ist im Vergleich zu den Erhebungen aus dem Jahr 2010 gestiegen. Der tägliche Konsum von Obst und Süßigkeiten ist leicht gesunken, jener von Gemüse gestiegen. Mehr SchülerInnen aus allen Alterstufen sind an mindestens vier Tagen pro Woche für mindestens eine Stunde körperlich aktiv. Seit dem Jahr 2010 gibt es deutlich mehr NichtraucherInnen und auch die Anzahl an SchülerInnen, die wöchentlich mindestens einmal Alkohol konsumieren, ist zurückgegangen (Bundesministerium Soziales, Gesundheit, Pflege und Konsumentenschutz, 2019).

All diese Ergebnisse machen deutlich, dass es wichtiger denn je ist, Kinder und Jugendliche von der Wichtigkeit gesundheitsfördernder Maßnahmen im Bereich Bewegung und Ernährung zu überzeugen (Bundesministerium Soziales, Gesundheit, Pflege und Konsumentenschutz, 2019). Auch wenn sich die Ernährungsweise der SchülerInnen in den letzten Jahren verbessert hat, ist der Anteil an übergewichtigen und adipösen SchülerInnen

nach wie vor zu hoch (Krug, Finger, Lange, Richter & Mensink, 2018). Bezüglich des Bewegungsverhaltens von Kindern und Jugendlichen war, wie bereits erwähnt, ein Anstieg zu verzeichnen. Allerdings kommen nach wie vor viele Kinder und Jugendliche der WHO-Empfehlung, sich mindestens eine Stunde täglich körperlich zu betätigen nicht nach (Bundesministerium Soziales, Gesundheit, Pflege und Konsumentenschutz, 2019). Krug et al. (2018) weisen darauf hin, dass die Entwicklung von Freude an der Bewegung maßgeblich von der Vorbildwirkung der Eltern abhängt. Des Weiteren spielt der organisierte Sport *„hier eine große Rolle, ebenso die Schulen und nicht zuletzt die Fähigkeit der anleitenden Erwachsenen, auch sportlich nicht so begabte Kinder und Jugendliche zu motivieren“* (Bundesministerium Soziales, Gesundheit, Pflege und Konsumentenschutz, 2019, S. 99).

Eine Vielzahl an Publikationen hat sich auch mit den Folgen der Covid-19-Pandemie auf die Gesundheit von Kindern und Jugendlichen auseinandergesetzt. Die Ergebnisse zeigen unter anderem eine Zunahme von psychischen Belastungen und eine Reduktion der körperlichen Aktivität, die mit einer Gewichtszunahme einhergeht. Des Weiteren haben Schulschließungen dazu geführt, dass Maßnahmen der Gesundheitsförderung im Setting Schule nicht gewohnheitsgemäß umgesetzt werden konnten (Dadaczynski, Okan, De Bock & Gromus., 2022). Scharinger (2020, S.40) weist, unter Bezugnahme der Ergebnisse des OECD Reports *„Schooling Disrupted, Schooling Rethought: How the COVID-19 pandemic is changing education“* (Reimers & Schleicher, 2020), darauf hin, dass Schule *„nicht nur ein Ort des Lernens, sondern auch ein Platz der Begegnung und Freundschaften“* ist. In Zeiten wie diesen, entscheiden vor allem soziale Integration und das persönliche Kompetenzerleben über das Wohlbefinden. Schulschließungen und Kontaktbeschränkungen führten, so eine Ad-hoc-Stellungnahme der Leopoldina (2021), zur Entwicklung von Einsamkeitsgefühlen und der Empfindung von sozialer Isolation. Dies wiederum resultierte in einem deutlich verminderten Wohlbefinden, einem erhöhten Risiko für psychische Belastungen, zu Ängsten und depressiven Krankheitsanzeichen.

Wie auch die Ergebnisse der HBSC-Studie gezeigt haben, war der Bewegungsmangel bei Kindern und Jugendlichen bereits vor Ausbruch der Pandemie groß und zu wenige SchülerInnen sind der Bewegungsempfehlung der WHO nachgekommen. Dieser Mangel an körperlicher Aktivität hat sich in der Coronakrise erneut verstärkt, vor allem während der Lockdowns. Die nationale Akademie der Wissenschaften empfiehlt daher den *„Ausbau einer bewegungsfördernden Infrastruktur für Kinder und Jugendliche sowie idealerweise täglichen Bewegungsangeboten in Kitas und Schulen und umfassende Programme zur*

Förderung eines gesunden Lebensstils in Kitas und Schulen (Ernährung, Schlaf, körperliche Aktivität) (Leopoldina, 2021, S. 13). Ein Aspekt, in dem die Gesundheitsförderung im Setting Schule verstärkt eingreifen muss.

4. Gesundheitsförderung im Setting Schule am Beispiel einer WieNGS-Schule

Das Wiener Netzwerk Gesundheitsfördernde Schulen (kurz: WieNGS) unterstützt Wiener Schulen bei Aktivitäten und Projekten im Rahmen der Gesundheitsförderung. Als Trägerinstitutionen fungieren die Bildungsdirektion Wien, die Österreichische Gesundheitskasse, die Pädagogische Hochschule Wien sowie die Wiener Gesundheitsförderung (kurz: WiG) (WieNGS, o.D.).

Erklärtes Ziel ist die Entwicklung und Etablierung der Schule als gesundheitsfördernde Institution. Des Weiteren soll Schule zu einem gesunden Erfahrungs- und Lebensraum ausgebaut werden. Dies kann beispielsweise dadurch erreicht werden, dass die Pausen- und Stundenverteilung sinnvoll gestaltet wird, Klassen- und Schularbeiten über die Wochen verteilt und sowohl in als auch außerhalb der Schule Ruhe- und Bewegungszonen geschaffen werden. Des Weiteren sollen die SchülerInnen ein ganzheitliches Gesundheitsverständnis entwickeln und verstehen, dass sowohl körperliche, seelische als auch soziale Faktoren die Gesundheit beeinflussen. Wie bereits die Ergebnisse der HBSC-Studie gezeigt haben, haben viele SchülerInnen ein Gesundheitsverhalten entwickelt, welches die Gesundheit negativ beeinflusst. Hier gilt es, Kenntnisse und Fähigkeiten zu vermitteln, die die Kinder und Jugendlichen dabei unterstützen, eine gesundheitsfördernde Lebensweise zu entwickeln. Zusätzlich soll ein positives Lernklima in den Klassen sowie ein gutes Arbeitsklima im Lehrerkollegium gefördert werden. Wie auch die Prinzipien von WieNGS, die in *Tabelle 4* zu finden sind, zeigen, ist Partizipation ein wesentlicher Faktor, der dafür sorgt, dass sich SchülerInnen in der Schule wohlfühlen. Hier gilt es, die aktive Teilnahme der SchülerInnen durch entsprechende Unterrichtsmethoden zu ermöglichen. Beispiele dafür sind das offene Lernen, Projektunterricht oder auch eigenverantwortliches Lernen (kurz: EVA). Zusätzlich soll die Gemeinschaft in und an der Schule gestärkt werden und Eltern sowie Personengruppen und Institutionen aus der Umgebung Schule eingebunden werden. Durch gemeinsame Projekte, wie beispielsweise der Klassen- und Schulhofgestaltung oder der Organisation von Schulfesten, soll das Schulleben bereichert werden (WieNGS, o.D.).

Bei der Umsetzung dieser Ziele wird sich an acht Prinzipien, die in *Tabelle 4* zu finden sind, orientiert, die das Wohlfühlen in einer gesundheitsfördernden Schule möglich machen.

Tab. 4: Prinzipien für das Wohlfühlen in einer gesundheitsfördernden Schule

Ganzheitlichkeit	Förderung physischer, psychischer und sozialer Gesundheit
Kooperation/Vernetzung	Unterstützung der Zusammenarbeit relevanter Bereiche (Bildung, Gesundheit, Wissenschaft)
Empowerment	Befähigung von Personen zu einem selbstverantwortlichen Umgang mit ihrer Gesundheit
Partizipation	Betroffene werden zu Beteiligten, Teilhabe an Prozessen, Übernahme von Verantwortung
Gleichberechtigung	Gesundheitliche Chancengleichheit, auch für benachteiligte Gruppen
Nachhaltigkeit	Veränderungen bewirken, die nach der Initialunterstützung selbstständig fortgesetzt werden können – strategische Veränderungen
Evaluation/Evidenz	Wissenschaftlicher Nachweis über die Wirksamkeit von Methoden und Interventionen
Dokumentation	Beschreibung und Dokumentation der Strukturen, Prozesse und Ergebnisse

(mod. n. WieNGS, o.D.)

Das Programm von WieNGS ist in Form eines Stufenmodells organisiert. Schulen, die sich an diesem Programm beteiligen möchten, wählen je nach verfügbaren Ressourcen, Kapazitäten und Interessen die für sie passende Kooperationsstufe. Die Stufen selbst unterscheiden sich hinsichtlich des Umfangs an der Arbeit, die an der Schule betrieben wird als auch dem Ausmaß der Zusammenarbeit im Netzwerk (WieNGS, o.D.). Im Folgenden sollen diese Stufen kurz vorgestellt werden.

Stufe 1

Diese Stufe dient als Einstieg in die Gesundheitsförderung, bei der die Schule Merkmale der gesundheitsfördernden Schule kennenlernt und diese vereinzelt in das Schulleben integriert. Die Schulen sind dabei verpflichtet, eine WieNGS-Gesundheitskonferenz durchzuführen und eine Ansprechperson für das WieNGS zu ernennen. Die Unterstützungsangebote auf Seiten von WieNGS reichen von Austauschmöglichkeiten mit anderen Schulen (WieNGS Jour fixe), Fortbildungsangeboten und Veranstaltungen zur Gesundheitsförderung bis hin zur finanziellen Projektunterstützung.

Stufe 2

Auf dieser Stufe ist die Gesundheitsförderung bereits dauerhafter Bestandteil des Unterrichts als auch des Schulalltags. Der Fokus liegt dabei nicht nur auf der physischen Gesundheit, die durch Bewegung, Ernährung und Hygiene bestimmt wird, sondern auch auf hirngerechtem Lernen. Des Weiteren ist die Entwicklung der Sozialkompetenz von

besonderer Relevanz. Auf dieser Stufe sind die Schulen verpflichtet, eine/n GesundheitskoordinatorIn zu ernennen und Gesundheitsförderung als umfassendes Konzept zu verwirklichen, welches die psychischen, physischen und sozialen Komponenten des Wohlbefindens beinhaltet. Des Weiteren sollen Gesundheitsförderungskompetenzen aufgebaut und weiterentwickelt werden. Neben den bereits bestehenden Unterstützungsangeboten von Stufe 1 berät und begleitet WieNGS bei der Planung von neuen Projekten (WieNGS, o.D.).

Stufe 3

Schulen, die sich auf Stufe 3 des Stufenmodells befinden, haben Gesundheitsförderung bereits in den Entwicklungsprozess der gesamten Schule integriert. Ziel und gleichzeitig auch Verpflichtung der Schulen ist es, sowohl die Arbeits- als auch Lebensqualität für alle am Schulleben teilnehmenden Personen zu erhöhen und langfristig zu erhalten. Des Weiteren sind Schulen auf dieser Stufe dazu verpflichtet, sich zu einer „Guten Gesunden Schule“ zu entwickeln und eine WieNGS Jahresplanung vorzulegen. Wie auch auf der zweiten Stufe unterstützt WieNGS in Form von finanziellen Zuwendungen und berät und begleitet die Planung von neuen Projekten (WieNGS, o.D.).

Stufe 4

Die vierte und letzte Stufe folgt dem Prinzip der Nachhaltigkeit. Schulen auf dieser Stufe haben sich als gute „Gesunde Schule“ etabliert und geben ihr Wissen nun an neue WieNGS-Schulen weiter. Sie sind verpflichtet, das Thema Gesundheitsförderung in das Schulleitbild und in die gelebte Schulpraxis zu übernehmen. Des Weiteren muss Gesundheitsförderung Teil der Schulentwicklung sein, sowie regelmäßige Treffen des Gesundheitsteams stattfinden. Zusätzlich dazu muss die Schule in den letzten drei Jahren aktive Präsenz in WieNGS gezeigt haben und die aktive Teilnahme aller SchulpartnerInnen ermöglichen. WieNGS wiederum bietet auf dieser Stufe an, dass eine finanzielle Projektunterstützung beantragt werden kann, vorausgesetzt es wurde ein individueller Beitrag für das Netzwerk geleistet. Außerdem besteht die Möglichkeit, die Schule als „Gesunde Schule“ zertifizieren zu lassen (WieNGS, o.D.).

In *Tabelle 5* finden sich Beispiele für die Umsetzung von gesundheitsfördernden Maßnahmen auf den einzelnen Stufen.

Tab. 5: Beispiele für die Umsetzung von gesundheitsfördernden Maßnahmen auf den einzelnen Stufen

Stufe 1	Gesundheitstage, Projekttage, Tag des Apfels, Tag der Bewegung
Stufe 2	Bewegte Pause, Gesunde Jause, Bewegungs- und Ruhezonen, Veränderung des Schulbuffets, KonfliktlotsInnen
Stufe 3	Gesundheitsförderliche Gestaltung von Prozessen, Übernahme der Gesundheitsförderung in das Leitbild der Schule und entsprechende Sichtbarmachung für alle
Stufe 4	Weitergabe des Wissens an „junge“ WieNGS-Schulen

(mod. n. WieNGS, o.D.)

Das BRG6 Marchettigasse ist seit dem Schuljahr 2021/2022 Teil des WieNGS-Programms und befindet sich aktuell auf der zweiten Stufe.

Noch vor der Teilnahme an WieNGS wurden zahlreiche Projekte und Programme etabliert, um die Gesundheit von SchülerInnen zu fördern. Diese sollen in Kürze vorgestellt werden, da nach diesen auch in den Einzelinterviews gefragt wurde und somit auch für den/die LeserIn deutlich wird, welche Projekte mehr, welche weniger in der Erinnerung der SchülerInnen geblieben sind.

Im Bereich Bewegung und Sport wurden, neben den im Lehrplan verankerten und vorgeschriebenen Sport- und Schwimmstunden, zahlreiche weitere Angebote geschaffen. So können SchülerInnen der Unter-, Mittel und Oberstufe an der Schülerliga Fußball, am Schülerliga Fußball Krone-Hallencup sowie am Schülerliga Fußball Futsal-Hallencup teilnehmen. Für die Oberstufe gibt es zudem die Möglichkeit der Teilnahme an der Schülerliga Basketball und Volleyball. Des Weiteren werden jedes Jahr schulinterne Turniere bzw. Wettkämpfe ausgetragen. In der ersten und zweiten Klasse haben die SchülerInnen die Möglichkeit im Rahmen des Schwimmunterrichts Schwimmapzeichen zu erwerben. In der fünften Klasse finden Schwimmstage statt. Für die zweiten und dritten Klassen finden jedes Jahr einwöchige Skikurse statt, in der fünften Klasse wird außerdem eine Sommersportwoche angeboten. Zu Beginn des Schuljahres finden in den ersten und vierten Klassen Outdoorwochen statt, die in den ersten Klassen als Kennenlertage genutzt werden. In den Wochen vor den Sommerferien findet jährlich ein Sportfest statt und die letzte Schulwoche bietet den SchülerInnen viel Bewegungsmöglichkeit durch die Aktivtage. In den Schuljahren 2021/2022 und 2022/2023 hat auch für einige Klassen der Unterstufe ein betreuter Wandertag mit Spielstationen von Freispiel stattgefunden. Es handelt sich dabei um ein Projekt, welches nicht nur den sportlichen Aspekt sieht, sondern vor allem auch die

Stärkung der Klassengemeinschaft im Fokus hat (Freispiel, o.D.). Zudem nehmen jedes Jahr einige Klassen am Caritas-Laufwunder teil, dem größten Kinder- und Jugendbenefizlauf Österreichs. In erster Linie geht es dabei um das soziale Engagement für Kinder und Jugendliche, die im In- und Ausland von Armut betroffen sind, jedoch kommt auch der sportliche Ehrgeiz nicht zu kurz (youngCaritas, o.D.). In der Nachmittagsbetreuung wird täglich eine Sportstunde angeboten. Seit diesem Schuljahr haben die SchülerInnen zudem die Möglichkeit, ihre Pause nach der zweiten Stunde im Turnsaal zu verbringen. Dieses Programm wurde im Rahmen der Teilnahme an WieNGS etabliert. Ebenfalls neu seit dem Schuljahr 2022/2023 ist die Teilnahme am Projekt „Schule bewegt gestalten“ der Service Stelle gesunde Schule der Österreichischen Gesundheitskasse. Bei diesem Programm geht es darum, Voraussetzungen zu schaffen, die es ermöglichen ein gesundes Maß an Bewegung über den Sportunterricht hinaus im Schulalltag zu etablieren (Öffentliches Gesundheitsportal Österreich, 2021). Des Weiteren nimmt die Schule im Schuljahr 2022/2023 erstmals an der Sipcan-Initiative „Bewegung macht Spaß“ teil. Dabei handelt es sich um ein Programm für die 6. Schulstufe mit vierwöchiger Laufzeit. In jeder Woche wird ein Modul im Rahmen des Biologie- und Sportunterrichts erarbeitet. Zusätzlich führen die SchülerInnen ein Trink- und Bewegungstagebuch. Bei der Durchführung dieses Programms an anderen Schulen hat sich gezeigt, dass sich die Förderung dieser Themen positiv auf die Leistungsfähigkeit und das Gesundheitsverhalten der SchülerInnen auswirkt (Sipcan, o. D.). An der Schule findet außerdem die Marchetti-Challenge statt. Mehrmals im Jahr erstellen die unterschiedlichen Fachbereiche eine Aufgabe für alle interessierten SchülerInnen, die anschließend miteinander konkurrieren. Im Schuljahr 2022/2023 hat auch erstmals eine Challenge unter dem Motto „Mach deine Klasse fit“ im Bereich Bewegung und Sport stattgefunden. Die SchülerInnen waren dazu angehalten, kurze Bewegungsvideos zu drehen, die auch im Klassenzimmer durchgeführt werden können. Ziel dabei war es, einen Pool an Bewegungsübungen zu kreieren, die auch während der Stunde durchgeführt werden können, um den SchülerInnen mehr Bewegung im Schulalltag zu ermöglichen. Neu eingeführt wurde in diesem Schuljahr 2022/2023 auch das Wahlpflichtfach „Grundlagen der Sportwissenschaft“. Ein groß angelegter Themenpool beschäftigt sich hier explizit mit dem Thema Gesundheit und Gesundheitsförderung. Die zahlreichen Initiativen der Schule im Bereich Bewegung und Sport haben dazu geführt, dass die Schule im Schuljahr 2022/2023 mit dem Sportgütesiegel in Silber ausgezeichnet wurde. Dabei handelt es sich um eine Auszeichnung des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung, die

Schulen verliehen wird, die besonderes Engagement hinsichtlich der Bewegungsangebote im Schulbetrieb zeigen.

Im Bereich Ernährung gibt es das Projekt der Kochwerkstatt für die ersten und zweiten Klassen. Weitere Ernährungsprojekte finden in der ersten, zweiten sowie in der vierten Klasse statt. Einige Lehrkräfte bieten den Klassen den sogenannten Jausenführerschein an. Wie auch in Sport wurde vom Fachbereich Biologie im Schuljahr 2021/2022 eine Marchetti-Challenge zum Thema „gesunde Jause“ gestartet. Seit diesem Schuljahr 2022/2023 wird die Schule als Wasserschule geführt. Dies bedeutet, dass während der Unterrichtszeiten Leitungswasser getrunken und die SchülerInnen durch die Lehrkräfte dazu animiert werden, genug Wasser zu trinken. Des Weiteren wird das Thema „Wasser“ im Unterricht thematisiert und das Getränkeangebot an der Schule verbessert. Konkret bedeutet dies, dass das Getränkeangebot der Schule insofern optimiert wird, indem die frei verkäuflichen Getränke zuckerreduziert und frei von künstlichen Süßstoffen sind. Das Projekt wird durch die Wiener Gesundheitsförderung, den Fonds Gesundes Österreich, Wiener Wasser und der Bildungsdirektion für Wien ermöglicht. Neben dem gesundheitlichen Aspekt wird so auch aktiv der Klimaschutz unterstützt (Gutessen, 2022). Auch im Bereich des Ernährungsangebots wurde erreicht, dass das Schulbuffet durch das Special Institute for Preventive Cardiology and Nutrition (kurz: Sipcan) als „gesundes Schulbuffet“ ausgezeichnet wurde.

Im letzten Schuljahr 2021/2022 wurden zudem zwei SchülerInnen der Unter- und drei SchülerInnen der Oberstufe zu Jugendgesundheits-CoachInnen ausgebildet. Diese geben ihr im Rahmen der Ausbildung erworbenes Wissen an die restliche SchülerInnenschaft weiter. Ein weiteres Projekt, das im Rahmen des Schulunterrichts angeboten wird, ist die Teilnahme an der City Challenge der WiG, einer Gesundheitstour durch den Bezirk. Es geht darum, dass sich Jugendliche im Alter von 12 bis 14 Jahren bzw. im Alter von 15 bis 19 Jahren mit dem Thema Wohlbefinden auseinandersetzen. Auf spielerische Art mithilfe von Rätseln, Aufgaben und Quizstationen befassen sich die SchülerInnen mit der Schulumgebung und erfahren so, wie diese auf die Gesundheit wirkt und welche positiven Veränderungen sie durch ihr eigenes Handeln bewirken können. Für die Oberstufe werden zudem im Rahmen des Unterrichts Gesundheitsworkshops der Österreichischen Gebietskrankenkasse (kurz: ÖGK) angeboten. Dieses Programm fand vor allem während der Corona-Pandemie großen Zuspruch. In den vierten Klassen finden Sexualpädagogik-Workshops statt, die von der Österreichischen Gesellschaft für Sexualwissenschaften (kurz: ÖGS) angeboten werden.

Um auch eine Mitwirkung in der räumlichen Gestaltung zu erreichen, beteiligten sich die SchülerInnen zudem an der Bepflanzung des Schulhofes.

Da auch das individuelle Eingehen auf die Gesundheit von SchülerInnen ein Anliegen der Schule ist, gibt es einen externen Schulpsychologen. Dieser bietet nach telefonischer Anmeldung etwa sieben Termine pro Semester an. Die Beratung erfolgt dabei kostenlos und vertraulich. Des Weiteren gibt es zwei Lehrkräfte aus dem Kollegium, die jederzeit für eine SchülerInnenberatung zur Verfügung stehen. Um Konflikte zu lösen, wurden zudem Peer-MediatorInnen ausgebildet.

5. Empirische Untersuchung zur subjektiven Wahrnehmung der Gesundheitsförderung von SchülerInnen der Sekundarstufe II am Beispiel einer WieNGS-Schule

Im Rahmen dieser Arbeit wurden mit SchülerInnen der Sekundarstufe II einer WieNGS-Schule Einzelinterviews sowie eine Gruppendiskussion zur subjektiven Wahrnehmung der Gesundheitsförderung geführt.

Wie bereits einleitend erwähnt, gibt es viele Programme und Angebote im Bereich der Gesundheitsförderung. Es macht jedoch den Anschein, dass sich diese Projekte vor allem an die jüngere Schülerschaft der Primar- und Sekundarstufe I richten, während SchülerInnen der Sekundarstufe II oftmals außer Acht gelassen werden. Mithilfe der geführten Einzelinterviews als auch der Gruppendiskussion wurden SchülerInnen der Sekundarstufe II bezüglich ihrer Wahrnehmung gesundheitsfördernder Maßnahmen im Setting Schule befragt.

5.1. Untersuchungsmethode Interview und Gruppendiskussion

Für diese Masterarbeit wurden qualitative Methoden wie Interview und Gruppendiskussion eingesetzt, da die persönliche Wahrnehmung der interviewten SchülerInnen im Fokus der Betrachtung steht. Dadurch ist ein subjektorientierter Zugang gewährleistet, bei dem die Aufmerksamkeit auf die Erfahrung der Befragten gerichtet ist. Aus diesem Grund wurde ein problemzentriertes Interview (PZI) geführt, eine von Andreas Witzel in den 1980er Jahren entwickelte Methodenkombination aus Interview, biographischer Methode, Gruppendiskussion und Fallanalyse (Misoch, 2015). Ziel dieser Methode ist es, *„subjektive Sichtweisen oder Sinnkonstruktionen von Individuen im Hinblick auf ein bestimmtes gesellschaftlich relevantes Thema (,Problem‘) zu untersuchen [...]“* (Misoch, 2015, S. 71). Die drei wichtigsten Grundprinzipien des PZI sind die Problemzentrierung, die Gegenstandsorientierung sowie die Prozessorientierung. Unter Problemzentrierung versteht man den Fokus der Fragestellung auf eine gesellschaftlich wesentliche Problemstellung (Misoch, 2015). Für diese Arbeit stellt sich demnach die Frage, wie die schulische Gesundheitsförderung aus Sicht von SchülerInnen der Sekundarstufe II einer WieNGS-Schule subjektiv wahrgenommen und welche Bedeutung dieser beigemessen wird. Mit Gegenstandsorientierung ist gemeint, dass die verschiedenen Datenerhebungsmethoden als auch Gesprächstechniken flexibel eingesetzt werden sollen. Somit ist die Anpassung an die konkreten Anforderungen des Gegenstands gewährleistet (Misoch, 2015). *„Ein PZI wird*

deswegen nicht per se als Leitfadeninterview realisiert, sondern wird gegebenenfalls z.B. auch während des begonnenen Forschungsprozesses als Gruppeninterview weitergeführt, sollte sich dies entgegen den Vorannahmen als der beste Zugang zum Forschungsgegenstand erweisen“ (Misoch, 2015, S. 72). Bei dieser Arbeit wurden offene Fragen bzw. Themen der Einzelinterviews aufgegriffen, deren Diskussion in der Gruppe interessante Ergebnisse in Aussicht gestellt haben. Unter Prozessorientierung versteht man zum einen, dass der Leitfaden nach jedem Interview überarbeitet und falls sinnvoll, angepasst wird, zum anderen aber auch, dass sich der/die InterviewerIn auf die Befragten sowie die soziale Interaktion einlässt (Misoch, 2015). Es geht also konkret darum, zwischen InterviewerInnen und Interviewten ein Vertrauensverhältnis zu kreieren und die Erkenntnisgewinnung als auch Analyse auf den gesamten Forschungsverlauf zu beziehen (Witzel, 1985).

Wie bereits erwähnt, handelt es sich beim PZI um eine Methodenkombination. Bei dieser empirischen Untersuchung kamen sowohl die Einzelinterviews als auch die Gruppendiskussion zum Einsatz. Prinzipiell können der Gruppendiskussion drei Aufgaben zugewiesen werden: *„Einmal die Ermittlung ‚tiefliegender‘ individueller Meinungen, spontaner Reaktionen und Klärung von Fragen intimer Natur, weiterhin erste Überblicke über Meinungsinhalte und deren Variation und zuletzt Meinungsermittlung unter den Entstehungsbedingungen in der Alltagskommunikation zu erfassen“* (Witzel, 1985, S. 240).

Das problemzentrierte Interview setzt sich aus vier relevanten Bestandteilen zusammen. Zunächst einem Kurzfragebogen, der zu Beginn eingesetzt wird und der Erhebung der soziodemographischen Daten dient. Bei dieser Masterarbeit wurden die Daten zu Beginn und im Rahmen des Interviews erhoben. Eine anonymisierte Zusammenfassung dieser findet sich in *Kapitel 5.1.2.*. Wichtig anzumerken ist, dass die soziodemographischen Daten keine direkte Relevanz für das Interview haben, jedoch bewusst zuvor erhoben werden, um den Fokus im Interview auf die subjektiven Sichtweisen setzen zu können (Misoch, 2015).

Das zweite Element ist die Aufzeichnung bzw. Speicherung (Misoch, 2015). Die Interviews wurden aufgezeichnet und transkribiert. Der vollständige Kodierleitfaden der Einzelinterviews und der Gruppendiskussion ist dem Anhang zu entnehmen. Auf Anfrage werden auch gerne die Transkripte aus Interviews und Gruppendiskussion zur Verfügung gestellt.

Das Kernelement des PZI ist der Leitfaden. Mithilfe dessen ist zum einen ein Vergleich der geführten Interviews möglich, zum anderen wird das Interview inhaltlich als auch

thematisch gesteuert (Misoch, 2015). Im folgenden *Unterkapitel 5.1.1.* wird der in dieser empirischen Forschung eingesetzte Interviewleitfaden genauer erläutert. Die Verschriftlichung findet sich im Anhang wieder.

Das letzte relevante Element bildet das Postscript. Dies ist eine schriftliche Beschreibung der Gesprächssituation während des Interviews (Misoch, 2015). Eine kurze Zusammenfassung ist *Kapitel 5.2.* zu entnehmen.

Ein klarer Vorteil der gewählten Untersuchungsmethode ist die methodische Offenheit bzw. Gegenstandsorientierung. Des Weiteren wird den interviewten Personen viel Raum für die eigenen Erzählungen geboten (Misoch, 2015), was bezüglich der Forschungsfrage als sinnvoll erachtet wurde.

5.1.1. Interviewleitfaden

Die Interviews als auch die Gruppendiskussion wurden mithilfe eines Leitfadens durchgeführt. Diese dienten zur Orientierung, um konkrete Antworten auf die Forschungsfrage zu erhalten, ließ aber dennoch die notwendige Offenheit zu, um flexibel auf die SchülerInnen eingehen zu können. So wurden Unklarheiten durch weitere Unterfragen oder einer Umformulierung der Interview- bzw. Gruppendiskussionsfragen beseitigt bzw. weitere Informationen durch Nachfragen gewonnen. Der Leitfaden diente somit als *„Orientierungshilfe und Gedächtnisstütze für die InterviewerIn und ermöglicht mit der Zusammenstellung eine gewisse Standardisierung und Vergleichbarkeit von Einzelinterviews [...]“* (Barz, 2004, S. 17). Ebenfalls wichtig war es, die Frageformulierung dem Sprachcode der Gesprächspersonen, in diesem Fall der SchülerInnen, anzupassen (Barz, 2004). Es wurde sich somit um eine einfache Sprache bemüht.

Der genaue Interviewleitfaden ist dem Anhang zu entnehmen. Die Bildung der vier großen Themenkomplexe der Einzelinterviews bzw. der drei großen Themenkomplexe der Gruppendiskussion wird im *Kapitel 5.2.* genauer thematisiert.

5.1.2. Vorstellung der interviewten Personen

Die Interviews wurden mit acht SchülerInnen der Sekundarstufe II des Bundesrealgymnasiums Marchettigasse 3, 1060 Wien geführt. Die Kontaktaufnahme erfolgte im Zuge der Lehrertätigkeit des Autors. Um auch Rückschlüsse auf einen möglichen Zusammenhang zwischen dem Alter bzw. Geschlecht und der Wahrnehmung der gesundheitsfördernden Maßnahmen schließen zu können, wurden zwei SchülerInnen pro Jahrgangstufe interviewt. Die Auswahl der befragten SchülerInnen richtete sich lediglich

nach der Bereitschaft zu einem Interview sowie der zeitlichen Verfügbarkeit. Der Nachteil dieser Vorgehensweise zeigte sich in einer starken Abhängigkeit von den SchülerInnen. Zudem konnte so auch keine gezielte Auswahl der am geeignetsten KandidatInnen für das Interview getroffen werden. Die SchülerInnen der siebten Klasse wurden bewusst ausgewählt, da diese im vergangenen Schuljahr die Ausbildung des Jugendgesundheitscoachings absolviert hatten. Auch hier basierte die Teilnahme jedoch auf Freiwilligkeit.

Nach Sichtung des erhobenen Datenmaterials wurden erneut fünf SchülerInnen ausgewählt, um an der Gruppendiskussion teilzunehmen. Vor Auswertung der Einzelinterviews war geplant, lediglich eine/n SchülerIn pro Klassenstufe an der Gruppendiskussion zu beteiligen. Da jedoch beide SchülerInnen der achten Klasse sehr interessante und teilweise sehr konträre Standpunkte teilten, wurde entschieden, aus dieser Schulstufe beide SchülerInnen in die Gruppendiskussion aufzunehmen. Die übrigen drei SchülerInnen der fünften bis siebten Schulstufe wurden aufgrund ihrer rhetorischen Fähigkeiten sowie ihren interessanten Blickwinkeln auf die Thematik Gesundheitsförderung im Setting Schule ausgewählt.

Tab. 6: Überblick über die soziodemographischen Daten der interviewten SchülerInnen

SchülerIn	Alter	Geschlecht	Schulstufe
Schüler 1 (S1)	14	männlich	9. Schulstufe
Schüler 2 (S2)	16	männlich	10. Schulstufe
Schülerin 3 (S3)	17	weiblich	12. Schulstufe
Schüler 4 (S4)	17	männlich	12. Schulstufe
Schülerin 5 (S5)	14	männlich	9. Schulstufe
Schülerin 6 (S6)	16	weiblich	11. Schulstufe
Schülerin 7 (S7)	16	weiblich	10. Schulstufe
Schüler 8 (S8)	17	männlich	11. Schulstufe

(eigene Darstellung)

5.1.3. Forschungsfrage

Die zentrale Forschungsfrage, mit der sich diese Arbeit auseinandersetzt, lautet: Wie wird schulische Gesundheitsförderung von SchülerInnen der Sekundarstufe II am Beispiel einer WieNGS-Schule subjektiv wahrgenommen?

Aus dieser Forschungsfrage heraus, wurden weitere Unterfragen eruiert:

- Was verstehen SchülerInnen unter „Gesundheit“ und unter „Krankheit“?
- Mit welchen gesundheitlichen Belastungen sind SchülerInnen konfrontiert und in welchen Folgen äußern sich diese?
- Welchen Stellenwert hat Gesundheitsförderung laut SchülerInnen an ihrer Schule?
- Welche Angebote der Gesundheitsförderung erleben SchülerInnen an ihrer Schule?
- Welche zusätzlichen Angebote und Maßnahmen wären im Bereich der Gesundheitsförderung aus Sicht der SchülerInnen wünschenswert?
- Welche Probleme, Hindernisse und Limitationen sehen SchülerInnen bezüglich der Gesundheitsförderung im Setting Schule?
- Wie kann schulische Gesundheitsförderung gestaltet werden, um das Gesundheitsverhalten positiv zu beeinflussen?

5.2. Auswertung der Interviews und der Gruppendiskussion

5.2.1. Übersicht

Wie bereits erwähnt, wurden acht Einzelinterviews sowie eine Gruppendiskussion geführt. Es kann davon ausgegangen werden, dass eine größere Anzahl an Interviews Auswirkungen auf die Ergebnisse der Untersuchung gehabt hätte, dies hätte jedoch den Rahmen dieser Arbeit gesprengt. Um möglichst viele Aspekte zu erfassen, wurde, im Sinne des Kriteriums der Prozessorientierung, auch während des Interviews eine Adaptierung des Leitfadens vorgenommen und Unklarheiten bzw. offen gebliebene Punkte durch erneutes Nachfragen beseitigt. Eine Übersicht über die geführten Einzelinterviews und die Gruppendiskussion finden sich in *Tabelle 7*.

Tab. 7: Übersicht über die geführten Einzelinterviews und die Gruppendiskussion

Name SchülerIn	Länge Audiomitschnitt	Transkriptumfang (Wörter)
Schüler 1	23:26 min	3829
Schüler 2	22:29 min	2964
Schülerin 3	20:24 min	2564
Schüler 4	22:51 min	3575
Schülerin 5	16:17 min	2448
Schülerin 6	16:48 min	2570
Schülerin 7	17:00 min	2597
Schüler 8	20:37 min	3226

Einzelinterviews Gesamt	2:39:52 h	23773
Gruppendiskussion	1:36:08 h	16505
Gesamt	4:16:00 h	40278

(eigene Darstellung)

Insgesamt konnte Audiomaterial von 4:16:00 h gesammelt werden. Durch die Befragung von acht SchülerInnen ergab sich somit eine durchschnittliche Interviewdauer von ca. 20 min pro Person.

Interviewsituation

Zur Interviewsituation lässt sich anführen, dass sowohl alle Interviews als auch die Gruppendiskussion in Klassenräumen des Bundesrealgymnasiums Marchettigasse geführt wurden. Für die Einzelinterviews wurden die SchülerInnen am Vormittag nach Absprache mit den jeweiligen Lehrkräften für die Dauer des Interviews aus dem Unterricht freigestellt. Das letzte Einzelinterview wurde am 12. Oktober durchgeführt und anschließend die Transkription sowie Auswertung aller Interviews fertiggestellt. Die Gruppendiskussion unterlag den gleichen Prinzipien wie die Einzelinterviews und wurde am 20. Oktober durchgeführt. Es wurde sich bewusst für den nahen Abstand entschieden, da die Thematik der Einzelinterviews bei den SchülerInnen so noch präsenter war, zum anderen aufgrund der bevorstehenden Herbstferien ein zu großer Zeitraum entstanden wäre. Aufgrund der Länge von über 1,5h gab es immer wieder Geräusche auf den Gängen durch den Stundenwechsel. Bei 1:25:58 fand eine kurze Unterbrechung statt, da zwei SchülerInnen ihre Rucksäcke holen mussten. Anschließend wurde das Interview aber ohne weitere Unterbrechungen zu Ende geführt.

Transkription

Bei der Transkription der geführten Interviews und der Gruppendiskussion liegt der Fokus auf der Inhaltsebene. Aus diesem Grund wurde sich für ein einfaches wissenschaftliches Transkript entschieden. „*Die Gesprächssituation wird wortgetreu abgebildet, wobei die Sprache leicht geglättet werden kann*“ (Fuß & Karbach, 2019, S. 64f). Demnach wurden zwar starke dialektische Färbungen ins Hochdeutsche übersetzt, jedoch keine Veränderung grammatikalisch falscher Sätze vorgenommen. Des Weiteren wurden Auffälligkeiten in der Gesprächslautstärke, wie leises Sprechen oder laute Ausrufe, sowie Wortabbrüche im Transkript markiert. Non-verbale Äußerungen, die Rückschlüsse auf die Emotionen der befragten Personen zugelassen haben, wurden ebenfalls berücksichtigt (Fuß & Karbach, 2019).

Bei der Transkription wurde, wie in *Tabelle 8* ersichtlich, folgendes Zeicheninventar angewendet.

Tab. 8: Verwendetes Zeicheninventar bei der Transkription

	Leichte Sprachglättung: Korrektur des „breiten“ Dialekts, aber umgangssprachliche Ausdrucksweisen, fehlerhafte Ausdrücke sowie fehlerhafter Satzbau werden beibehalten
(3)	Angabe der Pausen ab einer Länge von drei Sekunden
niemals	Laut gesprochenes Wort
niemals	Leise gesprochenes Wort
einf-	Wortabbruch
(räuspert sich) (seufzt)	Non-verbale Äußerungen

(mod. n. Fuß & Karbach, 2019, S. 66).

Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring

Die Auswertung der Einzelinterviews als auch der Gruppendiskussion erfolgte anhand der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring. Dabei handelt es sich um ein Textanalyseverfahren, das Ende der 1970er Jahre entwickelt wurde, um große Mengen an transkribiertem Datenmaterial bewältigen zu können (Mayring, 2019). Ein großer Vorteil gegenüber anderen Analysetechniken besteht darin, dass die Analyse in einzelne, zuvor festgelegte Interpretationsschritte zerlegt wird. Damit wird sie intersubjektiv überprüfbar und nachvollziehbar (Mayring, 2015). Mayring (2015) unterscheidet drei voneinander unabhängige Analysetechniken. Mithilfe der Zusammenfassung soll das Material so reduziert werden, dass die wesentlichen Inhalte vorhanden sind, die das Grundmaterial repräsentieren. Ziel ist es, Überschaubarkeit zu schaffen. Eine weitere Möglichkeit ist die Explikation. Hier wird weiteres Material herangezogen, welches dazu dienen soll, Verständnis für unklare Textteile zu schaffen. Die dritte Analysetechnik ist die Strukturierung. Dabei wird das Datenmaterial, unter zuvor festgelegten Ordnungskriterien, strukturiert und gefiltert (Mayring, 2015).

Für die Analyse des gewonnenen Datenmaterials im Rahmen dieser Masterarbeit wurde die strukturierte Inhaltsanalyse verwendet. Als Untergruppen werden die formale, die inhaltliche, die typisierende und die skalierende Strukturierung unterschieden. Gemeinsam ist allen, dass vorab ein Hauptkategoriensystem festgelegt wird (Mayring, 2015). Für diese Arbeit bot sich die inhaltliche Strukturierung an, bei der das „*Material zu bestimmten Inhaltsbereichen extrahiert und zusammengefasst*“ (Mayring, 2015, S. 68) wird.

Der Ablauf der inhaltlichen Strukturierung unterteilt sich in acht Schritte und ist in *Abbildung 1* ersichtlich.

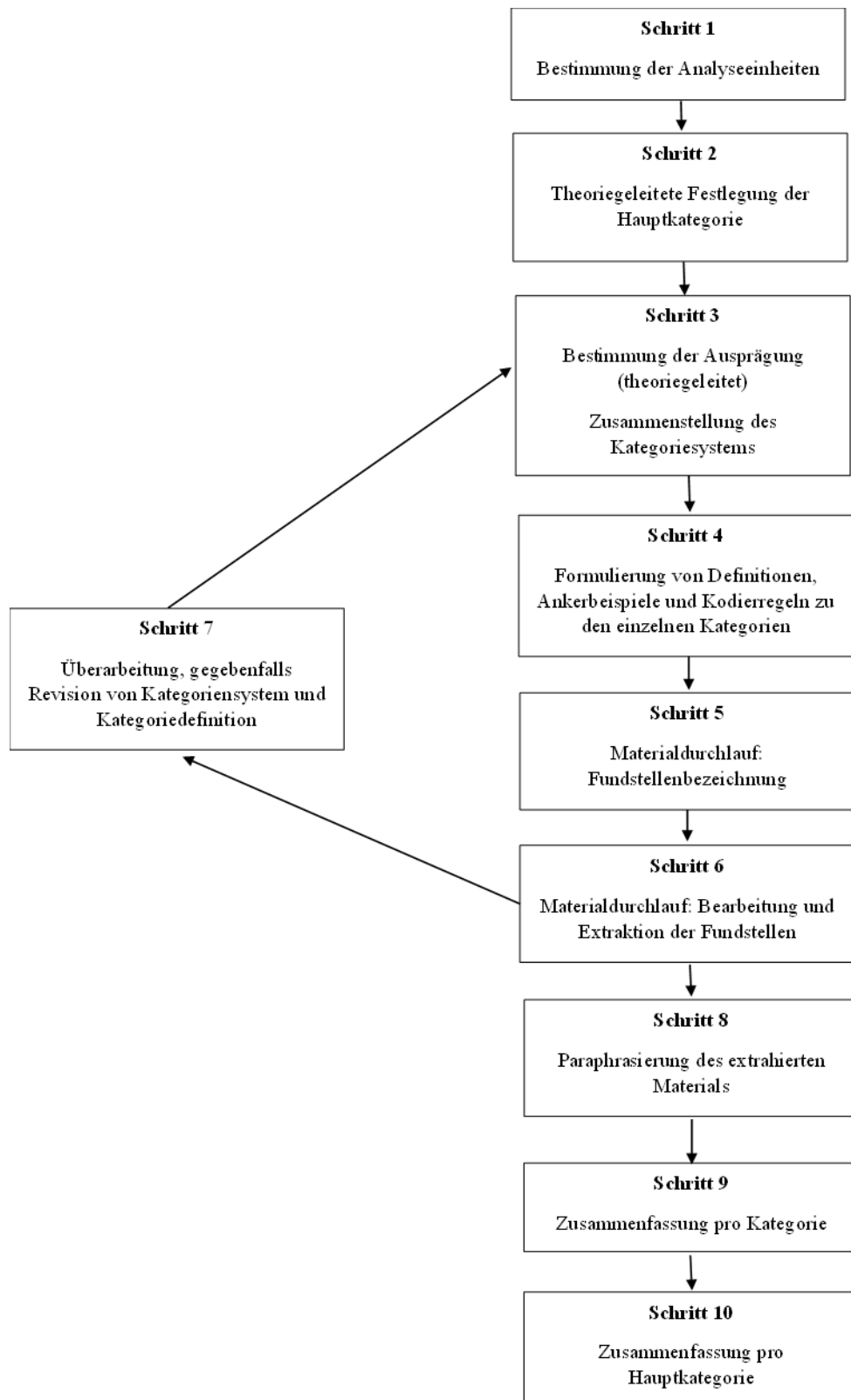


Abb. 1: Ablaufmodell inhaltlicher Strukturierung

(mod. n. Mayring, 2015, S. 98 und 104).

In dieser Arbeit wurde zunächst das vorhandene Datenmaterial festgelegt, um im weiteren Verlauf repräsentative Textstellen ermitteln zu können. Anhand der Interviewfragen wurden die Haupt- und Subkategorien gebildet. Anschließend wurden die einzelnen Subkategorien genauer definiert und mit Ankerbeispielen versehen. In einem ersten Materialdurchlauf wurden relevante Textstellen farblich markiert, um somit die weitere Bearbeitung zu erleichtern. Diese wurden anschließend bearbeitet und extrahiert. Eine Überarbeitung des Kategoriensystems war nach Ansicht des Autors nicht notwendig. Somit wurde das extrahierte Material paraphrasiert und im weiteren Verlauf zusammengefasst. In der Arbeit selbst findet sich zudem noch eine Zusammenfassung pro Hauptkategorie.

Als Analyseeinheiten in dieser Arbeit fungierten sowohl die acht geführten Einzelinterviews als auch die Gruppendiskussion. Wie auch aus der *Abbildung 1* ersichtlich, stellt das Kategoriensystem das zentrale Element der qualitativen Inhaltsanalyse dar (Mayring, 2015). Die Bildung der Haupt- und Subkategorien erfolgte anhand des durch die Interviews gewonnenen Datenmaterials. Für die geführten Einzelinterviews wurden folgende Haupt- und Subkategorien gebildet. Diese ergaben sich aus thematischer Gruppierung der vorab formulierten Interviewfragen.

1. **Kategorie:** Biographie und Assoziationen mit Gesundheit und Krankheit
 - Name, Alter, Klasse
 - Assoziationen mit „Gesundheit“
 - Assoziationen mit „Krankheit“
2. **Kategorie:** Gesundheitliche Belastungen und Folgen
 - gesundheitliche Belastungen im Alltag
 - konkrete Situationen gesundheitlicher Belastung
 - Äußerung der Belastung
 - Belastungen während der Pandemie
 - Probleme und Herausforderung in Bezug auf Gesundheit während der Pandemie
3. **Kategorie:** Gesundheitsfördernde Angebote in der Schule und Nutzen
 - Projekte und Angebote der Schule
 - persönlicher Nutzen der Angebote
 - Veränderung durch diese Angebote
 - Unterrichtsfächer

- Motivation durch Lehrkräfte
 - Ernährungsverhalten und Ernährungsangebot der Schule
 - Räumlichkeiten der Schule
 - Aktivität der Schule in verschiedenen gesundheitsförderlichen Bereichen
 - WieNGS
4. **Kategorie:** Hindernisse, Herausforderungen und Verbesserungspotential
- Unterstützung der Schule
 - notwendige Veränderungen
 - Wünsche zusätzlicher Unterstützung
 - offen gebliebene Anmerkungen

Für die Gruppendiskussion bildeten folgende Haupt- und Subkategorien die Basis:

1. **Kategorie:** Gesundheitliche Belastungen und Folgen
 - Isolation während der Covid-19-Pandemie
 - Stress in der Schullaufbahn
 - Stressoren
 - Maßnahmen für die Stressreduktion
 - Handynutzung und Social Media
2. **Kategorie:** Gesundheitsfördernde Angebote in der Schule und Nutzen
 - Gesundheitsförderung in Unterstufe versus Oberstufe
 - Projekt „Kooperationsklassen“
 - Thematisierung im Rahmen des Unterrichts versus persönliches Gespräch
 - Motivation durch die Lehrkräfte
 - Veränderung des Schulbuffets
 - Automat
 - Mitsprache in der räumlichen Gestaltung
3. **Kategorie:** Ideen und Möglichkeit der Umsetzung gesundheitsfördernder Angebote
 - Angebote außerhalb der Schule schaffen
 - Einführung der bewegten Pause extra für die Oberstufe
 - Stressreduktion durch weniger Arbeitsaufträge durch die Lehrkräfte
 - Wiederholung der gesunden Jause in der Oberstufe
 - Workshops zum Thema Ernährung

- kostenlose Wasserflaschen und freies Obst und Gemüse in den Klassenzimmern
- erhöhter Fokus auf psychische Gesundheitsförderung

Wie bereits erwähnt, wurde das Material anschließend mithilfe der inhaltlichen Strukturierung nach Mayring (2015) bearbeitet.

5.2.2. Auswertung der Einzelinterviews

5.2.2.1. Assoziationen mit den Begriffen „Gesundheit“ und „Krankheit“: *„Man hat keine körperlichen Probleme und einem geht's mental gut.“*

Zunächst wurden die SchülerInnen hinsichtlich ihrer Assoziationen zu den Begriffen „Gesundheit“ und „Krankheit“ befragt. Zum Begriff „Gesundheit“ wurde besonders häufig genannt „sich wohlfühlen“, „gesundes Essen“, „Bewegung“ sowie „körperlich und psychisch fit“ zu sein. Ebenfalls genannt wurden „keine großen Beschwerden“, „gesunder Lebensstil“, „keine Krankheiten“, „keine Medikamente“, „keine Einschränkungen im Alltag“ und die „Möglichkeit, Dinge altersentsprechend zu tun“. S2 schilderte Gesundheit folgendermaßen: *„Also, dass ich keine Krankheiten hab, dass ich keine Medikamente nehmen muss, [...], dass ich mich in meinem Körper wohlfühl'. [...] also wenn ich körperlich gesund bin und auch geistig gesund bin“* (T2, Z. 8-11). Ähnlich waren auch die Assoziationen von S3, die angab: *„Man hat keine körperlichen Probleme und einem geht's mental gut“* (T3, Z. 7). Interessant war auch die Aussage von S8, der auf die Frage, wie es ihm geht, wenn er sich gesund fühlt, antwortete: *„Ich würd' mich eher so fröhlich einschätzen oder einfach, dass es, dass ich nicht sehr gestresst bin in letzter Zeit“* (T8, Z. 28-29).

Im Gegensatz dazu war die am häufigsten genannte Assoziation zum Begriff „Krankheit“ „körperliche und geistige Einschränkungen“. So gab S2 an: *„Krankheit bedeutet für mich, wenn man irgendwie körperliche Einschränkungen oder geistige Einschränkungen hat, [...] zum Beispiel nicht gehen kann oder keinen Sport machen kann“* (T2, Z. 15-16). Des Weiteren wurde auch genannt, dass Krankheit mit einer bestimmten Symptomatik verbunden ist. S6 sagte dazu *„[...] sich immer schlecht zu fühlen. Auch vielleicht, gewisse Symptome zu haben, die zeigt, dass man irgendwie krank ist“* (T6, Z. 27-28). Besonders interessant in Bezug auf die Thematik von schulischer Gesundheitsförderung waren die Assoziationen von S7. Für sie bedeutet Krankheit, *„wenn es mir zum Beispiel psychisch schlecht geht, körperlich geschwächt bin [...] oder es mir auch psychisch schlecht geht, also zum Beispiel unter Stress leide oder Depressionen habe“* (T7, Z. 8-10).

Bezüglich der Assoziationen mit den Begriffen „Gesundheit“ und „Krankheit“ decken sich die genannten Punkte, mit den Ergebnissen von Schuhmayer (2001). Während jüngere SchülerInnen vor allem „Schmerzfreiheit“, „keine Medikamenteneinnahme“, „ohne Krankheit“ nannten, wurden bei älteren SchülerInnen bereits viel häufiger „Freundschaft“, „Wohlfühlen“, „Sport“, „Spaß“, „gute Ernährung“ aufgezählt. Interessanterweise wurden von Älteren auch gesunde Verhaltensweisen wie „kein Alkohol“, „nicht rauchen“, „keine Drogen“ beschrieben.

Bei der für diese Arbeit durchgeführten Interviews wurden von den SchülerInnen der Oberstufe ebenfalls Begriffe wie „sich wohlfühlen“, „gutes Essen“, „Sport“ und „Ernährung“ genannt. Drei SchülerInnen beschrieben auch die psychische Komponente, um sich gesund zu fühlen. Wie auch Schuhmayer (2001, S. 9) festhält: *„[...] jede Definition und Vorstellung von Gesundheit/Krankheit ist abhängig von (sic!) gesellschaftlichen und kulturellen Wert“ [...] Konsens besteht nur insofern, als Gesundheit als ein mehrdimensionales Konzept und nicht nur als Abwesenheit von Krankheit zu sehen ist.“*

5.2.2.2. Gesundheitliche Belastungen im Jugendalter wie Stress, Leistungsdruck oder Schlafmangel und deren Folgen: „Also vor allem mit der Schule sehr viel Stress, Leistungsdruck und auch Müdigkeit und Anstrengung.“

In einem weiteren Themenkomplex wurde nach den gesundheitlichen Belastungen sowie deren Folgen im Jugendalter gefragt. S1 gab an, an Rückenschmerzen durch vieles Sitzen zu leiden. Jedoch rückten bei allen anderen Befragten vor allem psychische Belastungen, wie „Stress“ und „Leistungsdruck“ in den Vordergrund. S2 schilderte *„Anstrengung durch Schule, dann noch Sport am Nachmittag und Hausübung und vielleicht zu wenig Schlaf“* (T2, Z. 25-26), während auch S6 die Schule als Belastungsfaktor manifestierte: *„[...] eine mentale Belastung wäre für mich persönlich [...] der ganze Stress [...] was die Schule mit uns macht“* (T6, Z. 62-63). Diese Meinung teilte auch S7: *„Also vor allem mit der Schule sehr viel Stress, Leistungsdruck und auch Müdigkeit und Anstrengung, was die Schule betrifft“* (T7, Z. 15-16). S8 gab ebenfalls an, sich durch Stress belastet zu fühlen: *„Stress würd‘ ich sagen und am meisten noch, wenn ich so nach der Schule halt, etwas noch zu tun hab am Nachmittag“* (T8, Z. 35-36). Ein weiterer interessanter Aspekt, der nochmal genauer in der Gruppendiskussion aufgegriffen wurde und auch in der Auswertung dieser mehr Beachtung finden wird, war die Handynutzung, die von S6 ebenfalls als gesundheitliche Belastung deklariert wurde.

Dass Stress und Leistungsdruck vor allem im Zusammenhang mit Schule auftreten, wurde durch die Frage deutlich, in welchen konkreten Situationen SchülerInnen diese gesundheitlichen Belastungen erleben. So gab S3 an: „[...] so Stress wahrscheinlich in Schularbeitszeiten“ (T3, Z. 36-37). Auch S6 berichtete, dass die hundertprozentige Anwesenheit im Unterricht für sie ein Problem ist: „Halt von sieben Uhr in der Früh, von acht, Hundertprozent da zu sein, direkt, klappt für mich manches nicht“ (T6, Z. 64-65). Auch der Leistungsdruck stellt einen großen Belastungsfaktor im Jugendalter dar. Hier berichteten die SchülerInnen, dass der Druck von den Lehrkräften und Eltern, teilweise aber auch durch sie selbst verursacht wird. S7 schilderte: „Bei so Sachen, wo es wirklich auf deine Leistung ankommt, wie bei Schularbeiten, Tests, wo wirklich darauf geachtet wird, wie gut man abschneidet, so dass man auch einen Druck hat, etwas so zu erledigen, wie es von anderen erwartet wird“ (T7, Z. 24-26). Diese Meinung wurde auch von S8 geteilt, der meinte:

„Also es ist ja grundsätzlich so, dass die Lehrer von dir erwarten, dass du gute Leistungen erbringst in der Schule. Aber vor allem bei mir ist es auch aufgefallen, dass es teilweise mir viel wichtiger ist, wie gut ich in der Schule abschneide, als jetzt zum Beispiel meinen Eltern oder Lehrern, [...] aber ich hab schon auch gemerkt, dass es mir besonders wichtig ist, auch im Bereich von Zweiern und Einsern zu sein, was natürlich für noch mehr Stress und Druck sorgt“ (T8, Z. 28-34).

Dass Stress in der Schule maßgeblichen Einfluss auf die Gesundheit von SchülerInnen hat, wurde bereits in Kapitel 3.1. als auch im Rahmen der Ergebnisse der HBSC-Studie (Kapitel 3.2.) diskutiert. Auch im Rahmen dieser Arbeit konnte gezeigt werden, dass Stress und Leistungsdruck von SchülerInnen als gesundheitliche Belastung wahrgenommen werden. Interessanterweise geht dieser Druck aber nicht nur, wie oft angenommen wird, von den Lehrkräften und Eltern aus, sondern erfolgt durch die an sich selbst gestellten eigenen Erwartungen der SchülerInnen.

Wissenschaftliche Untersuchungen deuten darauf hin, dass zwischen „Gesundheit, dem psychischen Wohlbefinden sowie dem Gesundheitsverhalten auf der einen Seite und den Erfahrungen, die von Kindern und Jugendlichen im Kontext von Schule gemacht werden,

ein kausaler Zusammenhang besteht“ (Dür, 2008, S. 13). Schule darf zwar nicht als alleiniger Hauptverursacher für diese Entwicklung gesehen werden, dennoch ist es wichtig, die Frage nach der Mitverantwortung zu klären (Dür, 2008).

Die gesundheitlichen Folgen reichen laut Aussagen der SchülerInnen von dauerhaftem Stress, über Müdigkeit, Erschöpfung, fehlendem Gefühl der Erholung trotz ausreichendem Schlaf, Konzentrationsschwierigkeiten bis hin zu Nervosität und dem Gefühl von Überforderung. S2 beschrieb die Äußerung der Belastung als *„[...] eben irgendwie halt Erschöpfung, auch dass mehr, dass ich müde bin, auch am nächsten Tag noch, [...] wo man halt auch untertags dann müde ist, obwohl man eigentlich genug geschlafen hat. Dass man sich nicht ganz erholt fühlt“* (T2, Z. 68-71). Auch S7 gab an, dass sich diese Belastungen folgendermaßen äußern: *„[...] viel Müdigkeit, auch Konzentrationsschwäche, [...] also meine Konzentrationsfähigkeit lässt nach einer Weile nach, und auch Antriebslosigkeit. Manchmal beginn ich auch zu weinen, wenn es zu viel wird, jetzt nicht zu oft, aber kann schon sehr belastend sein psychisch“* (T7, Z. 37-40). Dass sich die Folgen dieser Belastungen nicht nur auf psychischer, sondern auch auf körperlicher Ebene zeigen, macht die Aussage von S3 deutlich: *„[...] wenn es einem schlecht geht, dass man halt einfach Bauchschmerzen oder so bekommt, die eigentlich gar nicht da sind“* (T3, Z. 24-25). Bei S4 wiederum äußert sich dies, *„dass ich dann [...] nicht so klar denken kann. Ich merke, dass mein, mein Kopf warm wird [...], dass ich ein bisschen Kopfschmerzen hab“* (T4, Z. 33-35). Eine weitere Aussage stammt von S1, der meinte, dass sich die Belastungen bei ihm so äußern, *„[...] dass ich extrem gestresst bin, dauerhaft. Kaum mehr wirklich Glück empfinde“* (T1, Z. 54-55). Dies ist eine Information, die gerade im Hinblick auf die Zunahme psychischer Erkrankungen im Kinder- und Jugendalter besonders nachdenklich stimmen sollte.

Während der Corona-Pandemie wurden zahlreiche Auswirkungen der Maßnahmen auf die Gesundheit diskutiert. Daher wurde sich entschieden, die Frage hinsichtlich möglicher Belastungen während der Pandemie in den Interviewleitfaden aufzunehmen. Hier zeichnete sich ein sehr unterschiedliches Bild bei den befragten Personen ab. Während S2 und S5 keine Zunahme der Belastungen während der Pandemie feststellten, wurden Maßnahmen wie Lockdowns und Distance Learning von S1 sogar als eher positiv bewertet, da er generell gerne mit Computern arbeitet und auch der Kontakt mit seinem Freundeskreis überwiegend digital stattfindet. Die restlichen SchülerInnen gaben jedoch an, dass die Pandemie für sie

durchaus eine Herausforderung darstellte. Neben dem fehlenden Kontakt zu Lehrkräften und der Isolierung, zeigten sich bei S3 auch Auswirkungen auf die schulischen Leistungen:

„[...] auf jeden Fall ja, würde ich sagen, weil einerseits auf die Schule bezogen, einfach der Kontakt zu Lehrkräften gefehlt hat und man dadurch nicht so mit dem Stoff mitgekommen ist, wie man eigentlich hätte mitkommen können. Und dann kam halt noch zusätzlich dieses [...] isoliert sein dazu, das hat die psychische Gesundheit sehr belastet hat, weil man halt hauptsächlich für sich war. Und das hat man, bei mir zum Beispiel auch, an den schulischen Leistungen gesehen“ (T3, Z. 48-53).

Des Weiteren wurde genannt, dass es viele zusätzliche Aufgaben seitens der Schule gab und die Struktur im Tagesablauf fehlte. Auch eine Veränderung des Bewegungs- und Ernährungsverhaltens wurde von den SchülerInnen geschildert. So berichtete S4: *„[...] ich hab davor, vor der Pandemie gar keinen Sport gemacht, aktiv, fast keinen Sport gemacht, mich sehr ungesund ernährt. [...] mit der Pandemie hat sich das natürlich verstärkt [...] sich schon psychische Anzeichen gezeigt, dass es mir nicht gut geht, also Schlaflosigkeit, die klassischen Sachen“ (T4, Z. 43-48).* Auch S6 empfand die Ausgangssperren als belastend: *„Es gab eine Ausgangssperre und das verhindert, dass man rausgehen kann meistens, dass man frische Luft schnappen kann, dass man spazieren gehen, auch mit Freunden, was ja auch ne mentale Belastung, wenn man nicht mit Freunden rausgehen kann, Freunde nicht sehen kann [...]“ (T6, Z. 76-79).* Für S7 hatte dies auch Auswirkungen auf ihre Motivation: *„[...] dass mir viel Bewegung einfach gefehlt hat [...] und dass ich dadurch motivationsloser geworden bin“ (T7, Z. 56-59).*

Im Hinblick auf die Frage, welche Probleme und Herausforderungen die SchülerInnen in Bezug auf Gesundheit während der Pandemie erlebten wurden Aspekte wie die fehlende Sportausübung, das fehlende Treffen von Freunden und der damit verbundene Kontaktverlust, depressive Verstimmungen, Motivationsverlust und zu wenig Bewegung genannt. Interessant war auch die Aussage von S3, die berichtete, dass die Belastungen vor allem nach der Hochphase der Pandemie spürbar wurden:

„Es war viel Panik die ganze Zeit [...] durch dieses eingeschränkt sein halt einfach, dass man auch Kontakt mit Leuten verloren hat, dass man im Nachhinein vielleicht eher festgestellt hat, wie stark das die Gesundheit belastet hat als in der Pandemie selbst, als man drinnen war“ (T3, Z. 63-66).

Vor allem der Bewegungsmangel wurde als besondere Herausforderung während der Pandemie gesehen. So berichtete S4: *„Ich hab mich auch wenig bewegt, hatte gar keine Energie, gar keine Motivation für irgendwas“ (T4, Z. 86-87).* Ähnlich erging es auch S6:

„Wenn ich die ganze Zeit zuhause sitze, in einem Raum, dass ich trauriger geworden bin und keine Motivation hatte. [...] aber auch dieses körperliche Bewegen, dass ich mich nicht bewegt habe. Ich hatte viel Energie in mir und wenn ich die ganze [...] Energie nicht verbrauche, dann kann ich abends nicht einschlafen zum Beispiel“ (T6, Z. 97-100).

Wie bereits in *Kapitel 3.2.* kurz aufgegriffen wurde, hat sich auch eine Vielzahl an Publikationen mit den Folgen der Covid-19-Pandemie auf die Gesundheit von Kindern und Jugendlichen auseinandergesetzt. Laut dieser Ergebnisse haben psychische Belastungen zu- und körperliche Aktivitäten abgenommen (Dadaczynski et al., 2022). Damit decken sich die Ergebnisse auch mit den Antworten der SchülerInnen aus dieser empirischen Erhebung.

5.2.2.3. Gesundheitsfördernde Angebote wie Klassenfrühstück, Gesunde Jause, Wasserschule und bewegte Pause sowie deren Nutzen: „Ich koche, sehr, sehr gerne und ich sehe es nicht mehr als Aufgabe, wie ich es früher teilweise gemacht hab.“

In einem dritten Themenkomplex wurde nach den gesundheitsfördernden Angeboten der Schule sowie deren Nutzen für die SchülerInnen gefragt.

Neben dem im Lehrplan verankerten Bewegungs- und Sportunterricht wurden auch Punkte wie der Schwimm- und Skikurs, die Sommersportwoche, die Schülerliga und die unverbindlichen Übungen Volleyball und Fußball genannt. Ein weiteres genanntes Projekt, das erst kürzlich in der Schule eingeführt wurde, ist die Wasserschule. *„Wassertrinken oder*

so heißt das, das wir halt unten im Buffet halt so gut wie keine [...] zuckerhaltigen Getränke, so gut wie vermieden werden“ (T1, Z. 122-123). In Erinnerung geblieben sind S1 auch der sogenannte Jausenführerschein in der zweiten Klasse sowie die Produktanalyse in der vierten Klasse im Rahmen des Biologieunterrichts: „[...] gerade letztes Jahr haben wir dann noch gemacht [...], was bei Produkten hinten draufsteht. Was eben alles was ist“ (T1, Z. 141-143). S4 erwähnte zusätzlich noch das Klassenfrühstück, das schulstufenübergreifend mit einer zweiten Klasse durchgeführt wurde:

„[...] wir hatten dieses [...] Klassenfrühstück letztes Jahr, [...] wo wir gesundes, lokales, regionales Frühstück mit unserer Partnerklasse, ich glaub es war eine zweite Klasse, durchgemacht haben. [...] ich hab dann mit [...] einem Zweitklässler [...] geübt [...] Trauben zu waschen und Gemüse zu schneiden und Zwiebel zu schneiden und solche Sachen“ (T4, Z. 108-113)

Auch mehrfach genannt wurde das Projekt der „Bewegten Pause“, das ebenfalls mit diesem Schuljahr neu etabliert wurde sowie die Marchetti-Challenge, die aktuell im Bereich Bewegung und Sport durchgeführt wird:

„[...] also was mir jetzt in letzter Zeit aufgefallen ist, [...] diese Aktion mit [...] der Bewegung in der Pause im Turnsaal. Hat mich eigentlich schon angesprochen, bin jetzt nicht dazugekommen, das auszuprobieren [...]. Die Marchetti-Challenge war ja ursprünglich, ja, was sind denn Ideen, [...] für Bewegung im Unterricht selbst. Also kleine Bewegungen, die man um den Tisch machen kann oder so“ (T4, Z. 92-97)

Im Bereich Bewegung wurden zusätzlich noch die grünen Meilen genannt: *„[...] halt einfach nicht mit dem Bus oder mit dem Auto oder so auch fährt, dass [...] man halt zu Fuß geht oder mit dem Fahrrad [...]“ (T5, Z. 95-97).*

Im Bereich der psychischen Gesundheit wurde von S6 das Projekt „Safer Internet“ angesprochen:

„Was viele gemacht haben, was zur mentalen Gesundheit gehört für mich, [...] dass in der Unterstufe, dass so ein Computerkurs gemacht, sag ich mal, dass man den Umgang mit sozialen Medien besprochen hat, dass man nicht zu viel teilen darf, dass man aufpassen muss und das find ich auch eine gute Sache“ (T6, Z. 120-123).

Im vergangenen Jahr wurden zudem jeweils zwei SchülerInnen aus der Unter- und Oberstufe zu Jugendgesundheitscoaches ausgebildet, was ebenfalls zur Sprache kam: *„[...] es gibt halt die Jugendgesundheitscoaches. [...] wir müssen den Schülern dann beibringen, was wir da gelernt haben und wie man sich gesundheitlich und psychisch halt verbessern kann, wenn man an etwas leidet“ (T8, Z. 126-129).*

S3 bemängelte allerdings, dass sich die Angebote vor allem an jüngere SchülerInnen richten und insgesamt zu wenig auf die körperliche und psychische Gesundheit geachtet wird:

„Also auf körperliche Gesundheit wird fast, glaub ich, gar nicht mehr geschaut [...] und auch psychische Gesundheit eigentlich nicht wirklich. Also bei den Kleinen glaub ich, wird das ganz gut gemacht, aber ich glaub, je älter man wird, desto mehr rückt das in den Hintergrund und die Leistungen rücken in den Vordergrund“ (T3, Z. 93-96).

S7 teilte diese Ansicht insofern, dass zwar im Bereich der körperlichen Gesundheit viel unternommen wird, jedoch *„[...] psychisch werden da jetzt allerdings nicht so viele Möglichkeiten angeboten, um die Gesundheit zu fördern“ (T7, Z. 78-79).*

Dieser Aspekt wurde ebenfalls erneut in der Gruppendiskussion aufgegriffen, um zu sehen, ob dies lediglich das Empfinden dieser Schülerin war oder auch die anderen OberstufenschülerInnen diese Ansicht teilten.

Im Hinblick auf die Fragen, welche dieser Angebote ihnen persönlich etwas gebracht haben und zu welchen Veränderungen diese in ihrem Gesundheitsverhalten geführt haben, wurden vor allem die Angebote im Bereich der Ernährung aufgezählt. So gab S1 an, dass der

Jausenführerschein und die Produktanalyse dazu geführt haben, dass er den Inhalten seiner konsumierten Produkte mehr Aufmerksamkeit schenkt:

„Bei mir wars der Jausenführerschein. Dort hab ich [...] mich wirklich mal genauer damit befasst auch, [...] was gescheit ist oder was gesund sozusagen ist und was nicht. Und das mit letztes Jahr auch, [...] wo man bisschen analysiert hat, was ist so in den Produkten drin halt. Hat mir auch ziemlich was gebracht, weil jetzt achte ich schon deutlich mehr darauf, was eben in den Produkten drin ist und was vielleicht nicht das Gescheiteste ist zu kaufen“ (T1, Z. 167-172)

Auch S4 hat sich durch das klassenstufenübergreifende Projekt „Klassenfrühstück“ intensiver mit dem Kochen auseinandergesetzt und dadurch mehr Motivation zum selbst Kochen gefunden: *„[...] ich koche, sehr, sehr gerne und ich sehe es nicht mehr als Aufgabe, wie ich es früher teilweise gemacht hab. Aber ich gehe natürlich immer noch wo essen, aber auch gut und bewusst“ (T4, Z. 137-138).*

Bei S5 führte das Projekt der grünen Meilen zu einer Veränderung in ihrem Bewegungsverhalten: *„Also eigentlich seit den grünen Meilen, [...] irgendwie ich hab angefangen, dass ich zu Fuß zur Schule gegangen statt mit dem Bus auch, das mach ich jetzt eigentlich jeden Tag. Ich geh zu Fuß zur Schule und wieder zurück“ (T5, Z. 110-112).* S5 und S8 profitierten vor allem von ihrer Ausbildung zum Jugendgesundheitscoach: *„[...] seit dem Gesundheitsjugendcoaching [...] hab ich versucht, weniger auf das Handy zu schauen, weniger das Handy zu benutzen generell. Und versucht, meinen Mitmenschen, das mitzuteilen. Meinen Eltern hab ich auch schon erzählt, dass wir vielleicht weniger Fernsehen schauen sollten“ (T6, Z. 128-131).* Zusätzlich merkte sie an, dass sie dadurch mehr Selbstbewusstsein bekommen hat: *„Weil durch das [...] Präsentieren und Unterrichten anderen Schüler, hab ich so eine gewisse Selbstbewusstsein bekommen, dass ich das jetzt irgendwie auch umsetzen möchte. [...] aber auch mehr Wissen, ich hab auch viel gelernt beim Gesundheitscoaching [...]“ (T6, Z. 136-139).*

Ziel dieser Arbeit ist es, die subjektive Wahrnehmung der gesundheitsfördernden Projekte von SchülerInnen der Sekundarstufe II zu analysieren. Nichtsdestotrotz soll hier kurz der

Nutzen des Projekts „Wiener Jause“ aufgegriffen werden, welches im kleineren Rahmen an der Schule mit dem Projekt „Gesunde Jause“ umgesetzt wird. Beim Projekt „Wiener Jause“ handelte es sich um ein von der EU gefördertes Programm, welches in der dritten und vierten Schulstufe der Volksschule durchgeführt wurde. Ziel war es, eine Verhaltensänderung bei Eltern und SchülerInnen zu erreichen sowie mehr Wissen über Ernährung und Nahrungsmittel zu etablieren. Im Unterricht als auch in den Pausen wurden gesunde Jausen angerichtet und gemeinsam verzehrt. Verboten waren gezuckerte Getränke. Ergebnis der Studie war, dass durchaus ein Teil der TeilnehmerInnen zu einem Umdenken bezüglich ihrer Ernährung bewogen wurde. Oftmals waren es jedoch die Eltern, die die Richtlinien nicht befolgten und den Kindern dennoch ungesunde Jausen mit in die Schule gaben. Dür (2018) sieht hier als Problem die fehlende Partizipation und Selbstbestimmung. *„An der ‚Wiener Jause‘ scheint sich die alte Frage neu entzündet zu haben, was die Schule überhaupt darf und wo die Grenzen der schulischen Einflussnahme auf das Kind liegen“* (Dür, 2018, S. 335). Dieses Beispiel zeigt sehr gut, dass das Projekt durchaus erfolgsversprechend sein kann. Wie auch S1 schilderte, nimmt er die Nährwerte seiner Nahrung seit der an seiner Schule durchgeführten „gesunden Jause“ durchaus bewusster wahr. Wichtig scheint es jedoch, auch die Eltern in ihre Verantwortung zu ziehen und bezüglich der Ernährung von SchülerInnen kooperativ zu handeln. Gleiches gilt auch für das kürzlich eingeführte Programm „Wasserschule“.

Im weiteren Verlauf des Interviews wurde gefragt, in welchen Fächern das Thema Gesundheit thematisiert wird. Hier wurden insbesondere die Fächer Biologie, Bewegung und Sport, Psychologie und Philosophie als auch das Wahlpflichtfach „Sportwissenschaft“ genannt. In Biologie wird laut den SchülerInnen vor allem das Thema Ernährung thematisiert, während in Psychologie und Philosophie die mentale Gesundheit im Vordergrund steht. Im Bereich des Bewegungs- und Sportunterrichts sehen die SchülerInnen die Thematik Gesundheit eher im praktischen Tun:

„[...] also beim Sportunterricht ist es so, dass man's eher praktisch selber mitbekommt, wie man selbst Sport macht und [...] in die sportlichen Aktivitäten umsetzt. Im Biologieunterricht wird dann halt eben drüber gesprochen, [...] was prinzipiell über die Gesundheit des Menschen wichtig wäre und im Fach

Sportwissenschaften dann ebenfalls mit der [...] Anatomie des Menschen und sowas“ (T7, Z. 112-116)

S4 griff bereits an dieser Stelle die nächste Frage auf und gab an, dass die Thematisierung von Gesundheit weniger vom Fach, jedoch mehr von der Lehrkraft selbst abhängig ist:

„[...] ich würd das teilweise nicht nur aufs Fach, sondern auf Lehrer beschränken oder eher anwenden. [...] in Biologie haben wir's klassischerweise, [...] also [...] dieses Klassenfrühstück war im Rahmen des Biologieunterrichts. Sonst, [...] bei mir Spanisch und Musik mit Professor G., [...] wird das teilweise kommuniziert, dass das wichtig ist, [...] Wasser zu trinken, [...] Obst und Gemüse zu essen, einfach bewusster sich zu ernähren“ (T4, 143-149)

Ihre Zustimmung, dass viele Bereiche abhängig von den Lehrerinnen und Lehrern sind, gab auch ein Großteil der SchülerInnen auf die Frage, inwiefern sie durch die Lehrkräfte motiviert werden, ein gesundheitsförderndes Verhalten zu entwickeln. So meinte S5: *„Manche mehr, manche weniger. Halt Deutschlehrer jetzt vielleicht, die reden halt natürlich jetzt nicht so über Ernährung und so. Aber in Biologie, [...] ist schon so, dass sie motiviert, gesünder zu leben. Und ja, Turnen auch, L. zum Beispiel“ (T5, Z. 137-140).* S6 dagegen wird vor allem durch Arbeitsaufträge motiviert, die sie zur Reflexion mit der Thematik Gesundheit anregen: *„[...] wir bekommen in PP auch Hausübungen zum Überlegen, zum Nachdenken zu Hause. [...] in Sport ham wir auch mal [...]so laufen müssen, das Ganze aufnehmen müssen, ist auch wieder bisschen Motivation [...]“ (T6, Z. 160-163).* Ebenfalls interessant war die Aussage von S7, die darauf hinwies, dass zwar die Thematiken besprochen werden, das Handeln der Lehrkräfte aber häufig ein anderes ist: *„Allerdings, wenn wir jetzt wieder auf die [...] psychische Gesundheit zurückgreifen, bin ich der Meinung, dass [...] viele Lehrer einen demotivieren, indem man halt immer mehr Aufgaben in den Fächern bekommt. Also eher in den Hauptfächern wie Mathematik und Deutsch und solche Sachen, wo man einfach viel Stress dann auch hat“ (T7, Z. 127-129).* S3 gab an, dass sie durch die Lehrkräfte eher weniger motiviert wird. Sie sieht den Grund in der Unterreichbarkeit der SchülerInnen in ihrer Altersgruppe: *„Eher weniger. Ehm, aber das nehme ich ihnen eigentlich auch nicht wirklich übel, weil ich glaub, wir sind in einem Alter*

jetzt, wo es auch schwierig ist, es Leuten näher zu bringen“ (T3, Z. 127-129). Das war ebenfalls ein interessanter Punkt, der in der Gruppendiskussion erneut aufgegriffen wurde.

Als weiterer Aspekt wurden das Ernährungsverhalten und das Ernährungsangebot an der Schule näher unter die Lupe genommen. Hier schilderte der Großteil der SchülerInnen, dass zwar das Essen am Buffet sehr gut ist, jedoch viele, aus ihrer Sicht ungesunde Produkte angeboten werden: *„Also im Schulbuffet gibt es auf jeden Fall auch gesunde Sachen, aber eigentlich zum Großteil sind’s nicht so optimale Sachen, viele Süßigkeiten, Getränke mit viel Zucker. Ja, halt so Schokoriegel, irgendwelche anderen Süßigkeiten [...]“ (T2, Z. 196-198).* Hinsichtlich des Ernährungsverhaltens hat S6 in den letzten Jahren eine Verbesserung bemerkt: *„Also ich sag in den letzten Jahren ist das Verhältnis besser geworden mit der ganzen Ernährung. Also die ganzen Lehrer haben darauf geachtet, dass wir auch in der Unterstufe keine Energydrinks und Softdrinks auf dem Tisch hatten. [...] was uns auch dazu gebracht hat, das Ganze nicht zu trinken und nicht in die Schule mitzunehmen“ (T6, Z. 166-169).* Allerdings kam der Großteil der SchülerInnen dennoch zum Entschluss, dass das Ernährungsverhalten der SchülerInnen sehr ungesund ist. Geschuldet sei dies unter anderem dem Automaten oder den mitgebrachten Speisen von zuhause, womit man wieder auf das Thema der „gesunden Jause“ und dem Einfluss der Erziehungsberechtigten zurückkommen kann. S7 sagte dazu:

„Es hat sich ja jetzt vor Kurzem geändert, dass wir eine Wasserschule sind, was sehr gut ist, weil dann darauf geachtet wird, dass zum Beispiel auch nicht zu zuckerhaltige Getränke [...] getrunken werden. Allerdings wird auch sehr viel Ungesundes in unserer Schule verkauft. Und es gibt jetzt prinzipiell auch keine Vorschriften, was für Essen man in die Schule mitnehmen darf oder nicht, weswegen die meisten Kinder sich zum Beispiel in der Pause unten einen Donut oder [...] Süßigkeiten kaufen beim Buffet oder bei den Automaten. [...] oder dass auch zum Beispiel Fast Food oder ungesundes Essen selbstständig von zuhause mitgenommen wird“ (T7, Z. 132-139).

Bezüglich der Ernährung der SchülerInnen decken sich die Wahrnehmungen der Befragten mit den Ergebnissen der HBSC-Studie, deren Ergebnisse in Bezug auf das tatsächliche Ernährungsverhalten in *Kapitel 3.2.* genauer vorgestellt werden.

Da auch die Räumlichkeiten der Schule einen massiven Einfluss auf das Wohlbefinden der SchülerInnen haben, wurde dieser Aspekt ebenfalls im Interview thematisiert. Die SchülerInnen hatten zunächst einige Schwierigkeiten mit der Beantwortung der Frage, daher wurde sich auch hier entschieden, die Thematik in der Gruppendiskussion erneut aufzugreifen. Nichtsdestotrotz kann man zusammenfassend sagen, dass sich die SchülerInnen in den Räumlichkeiten wohlfühlen. Die Klassenzimmer bieten ausreichend Platz, der Turnsaal erfüllt seine Funktion und der Schulhof ist schön gestaltet. Hier kann jedoch angemerkt werden, dass der Schulhof von den älteren SchülerInnen der siebten und achten Klasse kaum genutzt wird. S4 führte zudem an, dass der Schulhof zu Lärmbelästigungen im Unterricht führt:

„Ich war im Schulhof sehr lange nicht, [...] wo ich da war hat es eigentlich schon Spaß gemacht, also Abschießen zu spielen, Fußball zu spielen. [...] ist mir nur positiv aufgefallen. [...] teilweise stört's im Unterricht, [...] wenn das Fenster offen ist und die Kinder im Schulhof sind, aber dagegen kann man nicht viel machen.“ (T4, Z. 200-204).

S7 gab an, dass sie die räumlichen Gegebenheiten beim Lernen unterstützen. Durch die Möglichkeit, den Schulhof und den Turnsaal in den Pausen zu nutzen, kann überschüssige Energie abgebaut werden, was sich wiederum positiv auf die Konzentration während der Unterrichtszeiten auswirkt:

„[...] gesundheitlich würde ich sagen, ist es sehr unterstützend, [...] da gab es jetzt die Angebote in jeder Pause jetzt in den Hof zu gehen, wo man [...] seine Energie dann rauslassen kann oder in den Freistunden zum Beispiel in den Turnsaal zu gehen. Was dann eben auch dafür sorgt, dass wenn man an diesen Orten die Energie rauslässt, dass man dann zum Beispiel im Unterricht ruhiger ist,

dass eine angenehmere Atmosphäre ist, dass man sich besser konzentrieren kann“ (T7, Z. 146-153).

Die vorletzte Frage in diesem Themenbereich setzte sich mit Aktivität der Schule in verschiedenen gesundheitsförderlichen Bereichen auseinander. Ziel war es herauszufinden, in welchen Gebieten, beispielsweise bezüglich der räumlichen Gestaltung, dem Informationsmaterial, dem sozialen Klima etc., die Schule besonders viel unternimmt. S1 gab an, dass von den Lehrkräften viel Aufklärungsarbeit geleistet wird: *„es wird halt von den Lehrern [...] deutlich klar gemacht, [...] was gescheit wäre zu essen und was nicht, oder zu trinken und was eben gesünder wäre und man eben Sport machen sollte“ (T1, Z.257-259).* Auch ein positives soziales Klima scheint laut S6 ein wichtiges Anliegen zu sein: *„also unsere Klassenvorstände im Allgemeinen kümmern sich um uns, dass das Verhältnis in der Klasse auch passt, auch mit den anderen Mitschülern in den anderen Klassen, das alles passt. Das wir jetzt nicht irgendwie viel streiten und das schätz ich sehr“ (T6, Z. 200-203).* Diese Ansicht teilten auch S7 und S8. S8 sagte dazu:

„Also ich würd soziales Leben in der Klasse sagen und unser Klassenvorstand, Frau Professor R. redet auch sehr oft darüber, dass wir uns alle wohlfühlen müssen, sollen, in der Klasse. [...] falls es Probleme gibt, dann können wir mit ihr reden. Und wir besprechen halt oft, welche Probleme da auftreten können in einer Klasse und wie man damit umgehen kann.“ (T8, Z. 226-230).

In der letzten Frage in diesem Themenbereich wurde gefragt, was die SchülerInnen zu WieNGS wissen. Hier konnte überraschenderweise kein/e einzige SchülerIn, auch nicht die ausgebildeten Jugendgesundheitscoaches, etwas dazu sagen. Ihnen waren weder der Name noch die Ziele dieses Programms geläufig.

5.2.2.4. Herausforderungen und Hindernisse der Gesundheitsförderung im Setting

Schule: *„Also körperlich, physisch auf jeden Fall, da find ich die Schule gesundheitlich sehr fördernd, aber psychisch eher nicht.“*

Neben den Angeboten wurde auch versucht mögliche Herausforderungen und Hindernisse der Gesundheitsförderung im Setting Schule zu definieren. Aus diesem Grund wurde gefragt, ob die SchülerInnen bei Gesundheitsthemen mit der Unterstützung der Schule

rechnen können. Besonders häufig wurde genannt, dass es Unterstützungsmöglichkeiten durch einen Schulpsychologen sowie eine Schulärztin gibt. Ein Problem, das S2 nannte war die Verfügbarkeit der Schulärztin: „[...] das finde ich eigentlich eh nicht so optimal, dass sie nicht jeden Tag da ist, weil wenn irgendein Notfall wäre, dann wär halt niemand da [...]“ (T2, Z. 258-260). Im Hinblick auf die psychische Gesundheit wurden auch die Vertrauenslehrkräfte erwähnt, die ein offenes Ohr für die Probleme der SchülerInnen haben: „[...] wenn man irgendein psychisches Problem hat, gibt's die Vertrauenslehrer, [...] mit denen man über irgendwelche Sachen, die einen bedrücken, sprechen kann“ (T2, Z. 265-267).

S3 gab an, dass sie bei körperlichen Problemen eher weniger mit der Unterstützung der Schule rechnen kann, jedoch bei psychischen Schwierigkeiten versucht wird, der betreffenden Person zu helfen:

„[...] wenn es jetzt um körperliche Gesundheit geht, müsste ich selbst sehr stark auf die Schule zugehen und dann würde es mir auch nicht wirklich viel weiterhelfen können. Also auch wenn es ein Problem ist, wie eine Essstörung glaub ich, würde einem die Schule nicht wirklich helfen. Ehm, und bei psychischen Problemen würde ich sagen, es ist schon eher der Fall, dass die Schule einen da unterstützt sogar. Dass versucht wird, dass es der Person besser geht und die Umstände der Person einfacher macht“ (T3, Z. 196-202).

Dass es sich bei dem von ihr genannten Beispiel einer Essstörung ebenfalls um eine psychische Erkrankung handelt, wurde im Verlauf der folgenden Interviews richtiggestellt. S4 und S5 teilten die Meinung, dass es auch hier wieder auf die Lehrkräfte selbst ankommt: „Man muss sich halt auch an die richtigen Lehrer wenden, [...] also den Lehrern ist es auch wichtig, diese Schule glaub ich, was Ernährung angeht, sich Schüler gesund ernähren [...]“ (T5, Z. 201-203). S7 war der Ansicht, dass zwar auf körperlicher Ebene viele Unterstützungsmöglichkeiten gegeben sind, diese jedoch für die psychische Gesundheit fehlen: „Also körperlich, physisch auf jeden Fall, [...] da find ich die Schule gesundheitlich sehr fördernd, aber psychisch eher nicht“ (T7, Z. 190-191).

Wie hier ersichtlich wird, gehen die Meinungen stark auseinander. Während einige SchülerInnen das Unterstützungsangebot für psychische Probleme als unzureichend

bewerten, sind andere wiederum der Meinung, dass die Schule im Bereich der körperlichen Gesundheit zu wenig unterstützend ist. Ältere Untersuchungen und Evaluationen von Dür (2008, S. 49) haben ergeben, *„dass die vielen verschiedenen Aktivitäten und Initiativen an Schulen im Umgang mit den gesundheitlichen Problemen und deren Folgen bei Kindern und Jugendlichen keinesfalls hinreichend sind“*. Die geschilderten Wahrnehmungen der SchülerInnen hinsichtlich des Unterstützungsangebots der Schule legen nahe, dass auch heute noch vermehrter Handlungsbedarf besteht.

5.2.2.5. Verbesserungspotential der Gesundheitsförderung im Setting Schule in den Bereichen Aufklärung, Stressreduktion und Anpassung des Ernährungsangebots: *„Weil ich glaub das Aufklären in vielen Themen auch schon helfen würde, dass sich die Menschen gesünder verhalten können.“*

Es stellte sich abschließend die Frage, in welchen Bereichen die SchülerInnen ein Verbesserungspotential der Gesundheitsförderung im Setting Schule sehen. Von S1 und S5 wurde die Problematik des Automaten angesprochen:

„[...] dass, mit diesem Projekt jetzt mit Wasser trinken, ist, find ich grundsätzlich gut, ja. Bloß das Problem ist halt, wenn daneben halt ein anderer Automat steht, wo jetzt unsere Schule angeblich nicht den vollen Zugriff hat, wo dann wieder alles verkauft wird, ist es halt inproduktiv“ (T1, Z. 302-305).

Hier wurde vom Interviewer darauf hingewiesen, dass der Automat lediglich die restlichen Bestände an zuckerhaltigen Getränken verkauft und anschließend keine Nachbestellung von Getränken mit einem Zuckergehalt von über 6,7g pro 100 ml bzw. von Getränken mit Süßstoffen stattfindet.

Des Weiteren würde S1 ein Fach begrüßen, welches sich explizit mit dem Thema Gesundheit auseinandersetzt, da seines Erachtens Aufklärung wichtig für eine Verhaltensveränderung ist.

„[...] oder wird eh schon versucht an unserer Schule mit dem Wahlpflichtfach Gesundheitsförderung, das es gibt, dass man eben schaut, dass es ein Fach gibt, wo es [...] von teilweise physischer Gesundheit bis psychischer Gesundheit, und von Essen und Sport

etc. alles durchgegangen wird. Weil ich glaub das Aufklären in vielen Themen auch schon helfen würde, dass sich die Menschen gesünder verhalten können“ (T1, Z. 317-322).

S2 wiederum machte auf die Anzahl der Sportstunden aufmerksam: *„[...] dass darauf geachtet wird, dass genug Sportstunden in der Woche sind“ (T2, Z. 271).* Laut Lehrplan haben die SchülerInnen der Oberstufe lediglich drei Stunden in der fünften bzw. drei Stunden in der sechsten bis achten Klasse Sport pro Woche. An dieser Stelle müssten allerdings höhere Gremien aktiv werden. Die Schule kann jedoch dafür sorgen, genügend Bewegungsangebote außerhalb der Unterrichtsstunden zu schaffen.

S3 sieht Verbesserungspotential in der Präsenz der Vertrauenslehrkräfte. Zudem sollten ihrer Meinung nach mehr Angebote für ältere SchülerInnen geschaffen werden:

„Vielleicht, dass man noch bisschen mehr von den Vertrauenslehrern mitbekommt. Also ich mein, man weiß, dass es sie gibt, aber [...] ich wüsste jetzt nicht mal wirklich, wie ich sie erreichen könnte oder wie das abläuft oder so. Und einem mehr das Gefühl gegeben wird, das ist wirklich vertrauen, also da kann man offen sein, da kann man erzählen, was es gibt. Und körperliche Gesundheit, [...] dass man auch mehr in oberen Klassen mehr macht, weil [...] es gibt ja jetzt diese bewegte Pause, [...] dass es sowas auch irgendwie für ältere Klassen gibt, weil keine Achtklässlerin wird da jetzt hingehen zu den, keine Ahnung, Zweitklässlern, und da mitmachen. Also dass da vielleicht auch ein Angebot für Ältere wär“ (T3, Z. 216-224)

S4, S6 und S8 sehen Verbesserungspotential im Hinblick auf die Ernährung. Alle drei SchülerInnen schlugen vor, mehr Obst und Gemüse im Schulalltag zu etablieren: *„Ich finds ganz gut, würden wir, [...] auch in den Klassenräumen [...] Obst, Gemüse hätten, freies Obst und Gemüse oder ich weiß nicht, irgendwelche Riegel oder so, das würde ich ganz gut finden, ja“ (T6, Z. 244-246).*

S7 dagegen kam neben dem Vorschlag von Workshops zum Thema Gesundheit erneut auf die psychische Gesundheit zu sprechen und auf notwendige Veränderungen hinsichtlich der Unterrichtsstruktur:

„[...] körperlich wie gesagt, fänd ich's gut, wenn wir ab und zu vielleicht mal in einem Semester paar Workshops haben zum Thema Gesundheit, Ernährung und solche Dinge. Und dann find ich, sollte von den Lehrern viel mehr darauf geachtet werden, wie es den Schülern psychisch geht, weil das wissen die Lehrer oft nicht. Und da können dann Hausübungen etc. viel belastender sein als die Aufgabe eigentlich ist. Und wenn man dann natürlich auch in jedem Fach einiges zu tun hat, ist es sehr viel auf einmal, womit die Lehrer dann halt nicht rechnen, weil sie halt prinzipiell halt eigentlich nur ihr eigenes Fach im Kopf haben“ (T7, Z. 194-201)

Die Thematik der Stressreduktion durch weniger Hausübungen wurde auch von S2 bei der Frage, welche zusätzliche Unterstützung sie sich seitens der Schule wünschen, angesprochen: *„vielleicht dass sie, um vielleicht den Stress bisschen zu reduzieren, nicht so extrem viel Hausübungen geben“ (T2, Z. 298-299).* S4 dagegen betonte, wie wichtig Kommunikation und Aufklärung seien, was auch von S5 mitgeteilt wurde, die sich *„[...] vielleicht [...] einmal so ein Fest oder so, wo alles mal so zum, über Thema Ernährung ist, wo alle drüber sprechen können [...]“ (T5, Z. 212-214)* als Wunsch äußerte. S4 ergänzte abschließend noch, dass er froh über die Gelegenheit des Interviews ist: *„[...] ich find das eine gute Initiative, dass wir dieses Interview führen und dass ich auch meine Sachen dazu sagen kann und mit der Schule kommunizieren kann. [...]“ (T4, Z. 279-280).* Diese Aussage zeigt recht gut, wie wichtig SchülerInnen die Partizipation am Schulgeschehen ist und welche Bedeutung es hat, dass ihnen zugehört und auf ihre Bedürfnisse eingegangen wird.

Zusammenfassend kann man sagen, dass Veränderungen in allen drei thematisierten Bereichen, Ernährung, Bewegung und psychische Gesundheit, erwünscht sind und als notwendig erachtet werden. Wie bereits in *Kapitel 3.1.* thematisiert wurde, ist sich zwar der Großteil der Lehrkräfte bewusst, dass sie eine Verantwortung für die Gesundheit der SchülerInnen tragen, jedoch zeigt sich dies, wie S7 ausführlich beschrieben hat, nur selten

in der Praxis (Dür, 2008). Daher ist es wenig verwunderlich, dass die vielen Tests, Schularbeiten und Hausaufgaben zu einer Überforderung und damit auch zu negativem Stress bei Kindern und Jugendlichen führen.

5.2.3. Auswertung der Gruppendiskussion

In der Gruppendiskussion wurden einige offen gebliebene Themen erneut aufgegriffen und zur Diskussion gestellt.

5.2.3.1. Gesundheitliche Belastungen wie die Corona-Pandemie, Stress, Leistungsdruck oder Schlafmangel und deren Folgen: *„Und wenn man keine Bezugsperson hat, mit der man über alles reden kann, muss man sich natürlich allein um alles kümmern und muss quasi mit diesen Stresssituationen und Drucksituationen alleine klarkommen, ohne sich an irgendwelche anderen zu wenden.“*

Bezüglich der Belastungen, Probleme und Herausforderungen in der Corona-Pandemie wurden in den Einzelinterviews vor allem fehlende Bewegung, ein verändertes Bewegungsverhalten und Stress durch einen unregelmäßigen Tagesablauf genannt. Drei SchülerInnen gaben auch an, dass ihnen der soziale Kontakt gefehlt hat. Aus diesem Grund wurden die SchülerInnen in der Gruppendiskussion gefragt, inwiefern ihrer Ansicht nach FreundInnen wichtig für die Gesundheit sind und warum sich die Isolation während der Pandemie negativ auf die Gesundheit ausgewirkt hat.

Bis auf S1, der angab, dass in erster Linie seine Eltern die Bezugspersonen in der Pandemie waren und ein direkter Kontakt mit FreundInnen für sein Wohlbefinden nicht zwingend notwendig ist, stimmten alle anderen TeilnehmerInnen zu, dass FreundInnen vor allem für die psychische Gesundheit wichtig sind. S4 hat dies sehr treffend zusammengefasst:

„Also ich würd sagen, dass [...] Freunde sehr wichtig sind, vor allem für die mentale Gesundheit, oder psychische Gesundheit, [...] weil Menschen [...] leben in Gesellschaften [...] und sind Rudeltiere, wenn man das so sagen kann [...]. Denn es gibt sehr wohl einen Grund, warum Isolation eine Foltermethode ist“ (GD, Z. 29-34).

S7 fügte noch hinzu, dass FreundInnen als Bezugspersonen wichtig sind, um mit Stress- und Drucksituationen besser umgehen zu können: *„Und wenn man keine Bezugsperson hat, mit der man über alles reden kann, muss man sich natürlich allein um alles kümmern und muss quasi mit diesen Stresssituationen und Drucksituationen alleine klarkommen, ohne sich an*

irgendwelche anderen zu wenden“ (GD, Z. 44-46). Interessant war auch der Aspekt, welche Personen von einem besonderen Ausmaß von den Maßnahmen in der Corona-Pandemie betroffen waren. Hier vertrat die Gruppe die Ansicht, dass es vor allem für extrovertierte Menschen eine große Umstellung war:

„[...] es war eine gewisse Umstellung [...] von okay, wenn es mir jetzt nicht so gut geht, wend‘ ich mich an meine Freunde und kann [...] mich mit meinen Freunden treffen, wir sind für uns gegenseitig da, zu ich bin jetzt alleine und muss mit allem selber fertig werden oder hab jetzt nicht die Möglichkeit, mich irgendwie davon abzulenken oder meine Freunde zu treffen. Also da geht’s hauptsächlich um Menschen, die eher extrovertiert sind als introvertiert“ (GD, Z. 67-72)

Hinsichtlich des aufgekommenen Gedankens von S4, der der Ansicht war, dass die Isolation auch eine gewisse Probe für manche Freundschaften war, teilten sich die Meinungen. Er meinte dazu: *„[...] dann wird die Freundschaft in gewisser Weise auf die Probe gestellt, [...] dann, fehlt ja [...] diese physische Nähe und dann wird ja nicht physische, sondern mentale, psychische Nähe umso wichtiger“ (GD, Z.89-91). S7 war jedoch der Ansicht, „[...] dass es gesundheitlich schädlich sein kann, wenn man dann eben feststellt, dass diese [...] Freundschaft dann, nur funktioniert, wenn man sich auch regelmäßig trifft“ (GD, Z. 95-96).*

Wie wichtig Freundschaften für die Gesundheit und das Wohlbefinden von Menschen sind, hat auch eine kanadische Studie mit knapp 25.000 Menschen aus dem Jahr 2011 gezeigt (van der Horst & Coffé, 2011), die die Auswirkungen auf das subjektive Wohlbefinden (kurz: SWB) untersucht hat. Diese hat ergeben, dass sich Freundschaften positiv auf das soziale Vertrauen, die soziale Unterstützung und die Gesundheit auswirken. Des Weiteren kamen sie zu dem Ergebnis, wie auch S7 richtig erkannt hat, dass Freundschaften wichtig sind, um mit Stress- und Drucksituationen besser umgehen zu können. *„People who enjoy close relationships are found to cope better with various types of stress, including job loss and illness“ (van der Horst & Coffé, 2011, S. 512). Auch bezüglich der Aussage von S1, der*

meinte, für ihn wäre der Austausch mit FreundInnen hauptsächlich digital, zeigt die Studie interessante Ergebnisse:

„Only meeting friends face-to-face has a remaining direct effect on SWB. The other friendship network characteristics included in our study (having contact through the phone or the internet, the number of friends and the heterogeneity of the friendships) only influence SWB through the benefits they bring” (van der Horst & Coffé, 2011, S. 526).

Besonders für das Setting Schule spielen Freundschaften eine wichtige Rolle, da diese zu einer positiven Einstellung zur Bildungseinrichtung führen können (Berk, 2005).

Als weiterer wesentlicher gesundheitlicher Belastungsfaktor wurde bei den Einzelinterviews Stress im Zusammenhang mit Schule genannt. In der Gruppendiskussion wurde daher zur Debatte gestellt, inwiefern dieser Stress im Verlauf der Schuljahre zugenommen hat. S3 gab an, dass sie vor allem am Anfang sehr viel Stress hatte, der dann abgenommen und nun in der achten Klasse wieder zugenommen hat, da hier die Leistungen für das spätere Leben von besonderer Relevanz sind:

„Weil am Anfang hat ich sehr viel Stress, hab mir sehr viel Druck gemacht, wollte gute Noten. Dann kam ich in höhere Klasse, ich würd sagen, ab der sechsten [...] Klasse hab ich irgendwo auch realisiert, dass es eigentlich relativ egal ist, welche Noten ich hab, solange ich durchkomm, weil im späteren Leben eh nur die achte Klasse zählen wird [...]. Und natürlich hab ich mir dann in den Schulstufen weniger Stress gemacht, was vielleicht auch manchmal gut war, weil wenn der Stress wegfällt, dann bringst du auf einmal Leistungen, die du unter Stress vielleicht gar nicht so hättest bringen können. Und ich würd sagen, jetzt in der achten Klasse ist der Stress wieder hochgegangen, weil jetzt eben diese Klasse erreicht ist, wo ich mir wieder Stress machen muss und, oder will, ja“ (GD, Z. 112-121)

Die Erfahrung, dass Leistungsdruck und Stress für die tatsächlichen Leistungen eher kontraproduktiv ist, hat auch S4 erfahren: *„dann hab ich irgendwann verstanden, das muss*

nicht sein und dann ging der Stress weg und dann konnt ich auch viel mehr leisten und hab automatisch Einser und Zweier geschrieben ohne zu stressen“ (GD, Z. 178-180). Er gab auch an, Stress sei für ihn „immer eine Reaktion bei [...] Überforderung. Und [...] in der Schule ist es ja auch so, je älter man wird, desto mehr Verantwortung hat man [...] oder wird einem gegeben. Und desto mehr gibt es auch Grund [...] überfordert zu sein“ (GD, 169-171). Auch S7 teilte die Ansicht, dass der Stress in der Schullaufbahn zugenommen habe, man „[...] aber besser weiß, damit umzugehen und es deswegen jetzt vielleicht nicht mehr mental so beanspruchend ist, [...] wie vor ein paar Jahren, zum Beispiel“ (GD; Z. 130-133).

Inwiefern Stress mit steigender Klassenstufe zunimmt, dazu gibt es in der Literatur unterschiedliche Hinweise. Laut der HBSC-Studie aus dem Jahr 2018 steigt die Belastung der SchülerInnen durch die schulischen Anforderungen mit zunehmendem Alter. Während die große Mehrheit der SchülerInnen der fünften und siebten Schulstufe angab, sich gar nicht oder nur wenig durch die Schule belastet zu fühlen, fühlten sich SchülerInnen der neunten und elften Schulstufe ziemlich oder sehr stark belastet (Bundesministerium Soziales, Gesundheit, Pflege und Konsumentenschutz, 2019). Die empirische Forschung an einer Sportschule in NRW von Breithecker (2018) kommt dagegen zu anderen Ergebnissen. Hier zeigte sich der größte Schulstress in der siebten und achten, der niedrigste Schulstress in der sechsten und neunten Schulstufe. *„Somit nimmt der schulische Stress, entgegen der Forschungsbefunde der HBSC-Studie, nicht systematisch über die Klassenstufen zu“* (Breithecker, 2018, S. 324). Dies gilt auch für die im Rahmen dieser Masterarbeit durchgeführten empirischen Untersuchung.

Des Weiteren wurden die SchülerInnen gefragt, wer aus ihrer Sicht die Stressoren hinsichtlich von Schulleistungen sind. Hier war die Ergebnislage sehr eindeutig. S3 gab an, dass der Stress früher eher von den Eltern ausgegangen ist, sie inzwischen aber die Verantwortung für gute Leistungen bei sich selbst sieht:

„[...] ich würde sagen früher war es sogar mehr Stress von zuhause, weil wir, du wolltest deine Eltern nicht enttäuschen so, und du wolltest gute Noten mit nachhause bringen und da kam von da der Druck, der Stress. Aber ich würde sagen in der achten Klasse mach ich mir am meisten Stress, weil ich das ja schaffen will, nicht meine

*Eltern oder die Lehrer, sondern ist ja meine Verantwortung“ (GD,
Z. 136-140)*

Diese Ansicht teilen auch S4 und S7. Laut S7 geht der Stress von ihrer eigenen Annahme aus, dass Eltern und Lehrkräfte von ihr gute Leistungen erwarten:

„[...] weil ich hab zuhause zum Beispiel nicht den Druck, dass ich gute Noten schreibe, sondern meine Eltern sind so, ja wenn du mal einen Vierer oder Fünfer schreibst, dann ist es auch nicht so schlimm, dann wird die Welt auch nicht untergehen. Bei mir ist es auch eher so, dass ich mir selbst einen Druck mach und [...] bei mir wars jetzt so, dass ich eigentlich auch immer gute Noten geschrieben hab, weswegen ich jetzt behaupten würde, ich muss gut abschneiden, [...] weil halt Lehrer und Eltern etwas von mir erwarten, weil sie halt davon ausgehen, dass ich gut abschneide, weil ich es halt früher gemacht hab und dann würd ich jetzt sagen, okay, das ist jetzt Druck von Lehrern oder Eltern, aber eigentlich ist es der Druck, den ich mir selber mache“ (GD, Z. 157-165)

S6 zog dagegen erneut eine Parallele zur Pandemie und der Phase des Distance Learnings. Sie gab an, dass der Stress vor allem durch die ständige Kommunikation via Teams und den zu erledigenden Aufgaben entstanden ist: *„[...] ich finde, in der Pandemie haben die Lehrer irgendwie mehr Stress gemacht mit den ganzen Teams-Nachrichten und Aufgaben [...], dadurch glaub ich, hab ich mich eher unter Stress gefühlt, als jetzt zum Beispiel“ (GD, Z. 141-144).*

Des Weiteren wurden die SchülerInnen gefragt, welche Maßnahmen sie ergreifen, um Stress zu reduzieren. Sowohl S4 als auch S7 verfolgen ähnliche Strategien. S7 versucht beispielsweise *„[...] im Moment zu leben und drauf zu achten, was ich wirklich jetzt machen muss. Dadurch hab ich dann auch einen klareren Kopf gehabt, weil ich nicht zu viele andere Dinge, die für jetzt noch nicht relevant sind, im Kopf hatte“ (GD, Z. 195-202).* S4 dagegen, versucht große Aufgaben auf kleinere Arbeiten herunterzubrechen: *„[...] ich gehe grundsätzlich damit um, [...] ich die Aufgabe oder die Sache, die mich stresst, [...]*

runterbreche auf kleinere Arbeiten. [...] das ist auch wirklich sehr hilfreich, [...] so hab ich weniger Stress“ (GD, Z. 204-212).

Auch Seiffge-Krenke (2006) hat in Deutschland untersucht, wie SchülerInnen versuchen, Schulstress zu bewältigen. Es hat sich gezeigt, dass die meisten Jugendlichen schulische Probleme mit den Eltern oder FreundInnen besprechen. Ebenfalls sehr häufig wurde genannt, dass sie über Lösungsmöglichkeiten nachdenken. Nur wenige ziehen sich zurück. Damit zeigt sich auch wieder die Bedeutung von Bezugspersonen, wie zu Beginn der Gruppendiskussion thematisiert wurde.

Ein Aspekt, den eine Schülerin im Rahmen der Einzelinterviews bereits angesprochen hat, war der aus ihrer Sicht große Stressfaktor „Handy“. Da Jugendliche inzwischen sehr viel Zeit am Handy und auf Social Media verbringen, wurde dieser Punkt als besonders interessant im Hinblick auf die Gesundheit erachtet. S6 berichtete: *„[...] wenn ich jetzt zum Beispiel Stories seh auf Instagram, wie erfolgreich manche sind. wie viel sie tun, wie viele Hobbies, wie viel Talent sie haben, denk ich mir so, ja, [...] warum kann ich das nicht haben“ (GD, Z. 216-218).* Auch S7 teilte die Ansicht, dass man sich automatisch mit den auf Social Media präsentierten Aspekten vergleicht und dies zu einer mentalen Belastung führt:

„[...] man vergleicht sich natürlich immer selbst mit dem, was in Social Media [...] präsentiert wird. Und dadurch, dass aber bei Social Media nur die positiven Sachen präsentiert werden, oder Großteils nur die positiven Sachen und auch teils Sachen, die gar nicht stimmen, ist es dann natürlich eher ein negativer Vergleich, was mich selbst angeht und das ist dann natürlich auch mental belastend“ (GD, Z. 223-225)

S4 hingegen fasste zusammen, dass Handynutzung nicht von Grund auf etwas Schlechtes ist, jedoch ein bewussterer Umgang damit notwendig ist:

„[...] die Handynutzung, ist jetzt nicht per se was Schlechtes, sondern [...] das Problem liegt darin, dass viele denken, dass das die Realität ist, sei es bewusst oder unbewusst und [...] dass ihnen nicht bewusst, dass einfach nur die Vorteile aufgezeigt werden und

nur das Schönste gezeigt wird. Man wird ja [...] bei [...] nem Gemälde von Kaisern auch nicht als normaler Bürger vergleichen und sagen, boah, ich bin so schlecht, ich hab keinen Goldpalast und keine Krone, es ist ja auch, es ist überspitzt, aber im Prinzip ist es dasselbe. Deswegen sollte man sich immer bewusst sein, [...] dass nur wirklich die Vorteile aufgezeigt werden und, und die schönen Seiten und nicht wirklich der Alltag der Realität“ (GD, Z. 237-245)

Um mit dieser Belastung umgehen zu können, meinte S3: „Deswegen vielleicht einfach Abstand nehmen davon, das gar nicht anschauen“ (GD, Z. 250). Dies wäre sicher eine geeignete Strategie, um der mentalen Belastung durch Social Media zu entgehen. Dennoch wird dies bei den meisten Kindern und Jugendlichen auf Abneigung stoßen. Umso wichtiger wäre es, den bewussteren Umgang mit sozialen Medien zu schulen.

Kreutzer (2020) hat sich in seinem Buch „Die digitale Verführung. Selbstbestimmt leben trotz Smartphone, Social Media & Co“ in einem Kapitel damit auseinandergesetzt, welche Auswirkungen die Handynutzung und Social Media auf die physische und psychische Gesundheit hat. Er kam zu sehr interessanten Ergebnissen. Aufgrund der nach vorne gebeugten Kopfhaltung kommt es häufig zu einer abnormalen Körperhaltung. Dazu kommt, dass der Bewegungsmangel weiter zunimmt mit der Folge von Übergewicht und Osteoporose bereits im Kindesalter. Auch Schlafstörungen sind Auswirkungen des übermäßigen Handykonsums. Im Hinblick auf die mentale Gesundheit decken sich die Ergebnisse mit den Schilderungen der SchülerInnen. Es kommt zu einer Zunahme von Angstzuständen, Depressionen und zu einem niedrigeren Selbstwertgefühl.

5.2.3.2. Gesundheitsfördernde Angebote wie Klassenfrühstück, Gesunde Jause, Wasserschule und bewegte Pause sowie deren Nutzen: „Und ich glaub, dass das gar nicht so schlimm ist, dass das in der Oberstufe nicht mehr wirklich gemacht wird, weil du diese Menschen nicht mehr wirklich erreichst.“

Bei den Einzelinterviews gab eine Schülerin an, dass Gesundheitsförderung in der Unterstufe gut umgesetzt wird, diese jedoch mit zunehmendem Alter in den Hintergrund rückt und Leistungen immer wichtiger werden. Dies wurde in der Gruppendiskussion erneut aufgegriffen und zur Debatte gestellt, ob aus Sicht der Sekundarstufe II tatsächlich in der Unterstufe mehr Wert auf Gesundheitsförderung gelegt wird und falls dies zutrifft, woran

das ihrer Meinung nach liegt. S4 teilte diese Ansicht: „[...] woran ich mich erinnern kann in der Unterstufe [...] gab's viele [...] Workshops, Klassenfrühstück oder solche Sachen oder gesundes Frühstück mit der Klasse [...] und jetzt in der Oberstufe weniger, trotzdem noch, aber wie ich find, weniger“ (GD, Z. 266-268)

Auch S7 war der Meinung, dass in der Unterstufe viel mehr auf körperliche Aktivitäten Wert gelegt wird und das Verhalten gegenüber jüngeren SchülerInnen nachsichtiger ist, was sich wiederum auf die mentale Gesundheit auswirkt:

„[...] so körperliche Aktivitäten werden eigentlich hauptsächlich in der Unterstufe gemacht, weil natürlich Kinder, kleinere Kinder auch noch sehr energiegeladen sind und vielleicht ihre Energie vielmehr rauslassen müssen als ältere Kinder jetzt, oder Schüler. Und mental bin ich der Meinung, dass halt bei Kindern auch mehr drauf geachtet wird, weil man halt einfach nachsichtiger ist und man sich immer dazu denkt, ja okay, sie sind ja noch jung und das und das können sie vielleicht noch nicht, da muss man langsamer mit der Sache, [...] umgehen und, oder die Sache langsamer angehen, aber in der Oberstufe ist es halt so, dass von Lehrern, Eltern, was auch immer, viel mehr verlangt wird und man da dann, quasi eben anders denkt [...] und man denkt sich dann so, ja aber sie sind ja eh schon so alt, das müssten sie eigentlich eh auf die Reihe bekommen und das geht doch, das geht doch voll klar und das ham wir in der Unterstufe vielleicht schon gelernt und deswegen kann ich jetzt mit der Lehrstoff weiter machen. Das ist meiner Meinung nach der starke Unterschied zwischen Unterstufe und Oberstufe“ (GD, Z. 294-306)

Während also S7 den Grund für mehr Angebote in der Unterstufe in der Reife und der Verantwortung der SchülerInnen der Oberstufe sieht, ist S3 der Meinung, dass OberstufenschülerInnen bei diesem Thema nur schwer erreichbar sind: „Und ich glaub, dass das gar nicht so schlimm ist, dass das in der Oberstufe nicht mehr wirklich gemacht wird,

weil du diese Menschen nicht mehr wirklich erreichst“ (GD, Z. 287-288). Aus diesem Grund folgte vom Interviewer die Nachfrage, ob es tatsächlich am Alter der Personen liegt oder ob hier eine Anpassung der Methodik notwendig sei. S3 stimmte zu: „Ich glaub schon, dass es an der Methodik liegt. Aber ich kann jetzt nicht sagen, welche Methodik, worauf die Jugendlichen eher anspringen würden“ (GD, Z. 316-317). S4 war dagegen der Meinung, dass das Problem weder nur in der Methodik, noch nur im Alter der Personen begründet liegt:

„Ich glaub, es ist ein Zusammenspiel. Ich mein, man [...] kann eine sehr gute Methode überlegen, aber wenn am anderen Ende nichts zurückkommt und es einfach die Person nicht interessiert, oder einfach das nicht akzeptiert, bringt's ja auch nichts. Auf der anderen Seite, wenn sich die Person so interessiert dafür und das wissen will, aber keine Methode da ist, können [...] Personen, die es dann beibringen, dann bringt es ja auch nichts. Ich glaub, es ist einfach ein Zusammenspiel aus guter Methodik und der [...] der Bereitschaft, etwas zu lernen“ (GD, Z. 335-341)

Betrachtet man die gesundheitsfördernden Angebote und Programme am BRG6 Marchettigasse, so wird deutlich, dass viele Angebote, wenn auch nicht explizit als solche ausgeschrieben, die jüngere SchülerInnenschaft bedienen. Dies wird nochmals deutlich bei den von den SchülerInnen vorgeschlagenen Ideen zur Gesundheitsförderung in der Oberstufe. Viele Programme existieren bereits, müssten jedoch adaptiert werden, um auch für die älteren SchülerInnen attraktiv zu sein.

Als weiterer Punkt wurden die sogenannten Kooperationsklassen zwischen Unter- und Oberstufe aufgegriffen. Im Rahmen dieses Projekt werden gemeinsame Ausflüge und Aktivitäten geplant und durchgeführt. Diskutiert werden sollte hier, welche Effekte solche Projekte auf die Gesundheit von SchülerInnen haben. Wie erwartet wurde zunächst angebracht, dass solche Projekte vor allem den jüngeren SchülerInnen etwas bringen, die sich Ältere zum Vorbild nehmen: *„[...] aber ich glaub wenn, bringt das eh eher den Jüngeren was, [...] weil man das ja von den Älteren abschaut, aber ich weiß nicht, ob die Älteren sich jetzt was von den Jüngeren was anschauen würden, ja“ (GD, Z. 349-356). S7*

wendete jedoch ein, dass man auch als Ältere/r durchaus etwas von jüngeren SchülerInnen lernen könne: *„Ich glaub, da ist es auch so, dass man sich als Älterer von den Jüngeren abschauen kann, [...] nicht so kompliziert zu denken“* (GD, Z. 400-401). S4 ergänzte zudem, dass solche Aktivitäten nicht nur Spaß machen, sondern dadurch auch die sozialen Bindungen gestärkt werden, was sich wiederum positiv auf die Gesundheit auswirkt: *„[...] wenn man sowas, was Spaß macht auch [...] mit Gesundheit verbindet, [...] das hat für mich fast nen Vorteil, ja. Weil [...] es stärkt die sozialen Bindungen, es stärkt irgendwie auch die Gesundheit, also körperlich, oder [...] psychisch und [...] ich begrüße Ausflüge immer“* (GD, Z. 362-366). Zudem, so S7, könnten durch den Umgang mit jüngeren SchülerInnen auch wertvolle Erfahrungen gesammelt werden. Des Weiteren sah sie einen Vorteil darin, *„[...] dass es einem ein gutes Gefühl gibt, wenn man für jemand anderen ein Vorbild ist [...]“* (GD, Z. 384-385). Dies wiederum würde auch das Selbstbewusstsein stärken.

Eine weitere Frage, die im Rahmen der Gruppendiskussion zur Sprache kam, war die Art der Thematisierung von Gesundheit. In den Einzelinterviews berichtete eine Person, dass das Thema Gesundheit im Sportunterricht eher im persönlichen Gespräch aufkommt, weniger als Teil des Unterrichts. Beide SchülerInnen, die sich zu dieser Frage äußerten, gaben an, dass persönliche Gespräche effektiver sind. S7 meinte dazu, dass auch ein wichtiger Unterschied zwischen der Thematisierung von individueller versus allgemeiner Gesundheit besteht:

„Ich glaub, dass Einzelgespräche vor allem wichtig sind, wenn es jetzt zum Beispiel um deine eigene Gesundheit geht. Da find ich es effektiver, wenn dir jetzt eine Person sagt, was wirklich wichtig ist, was deine Gesundheit betrifft. Wenn's aber jetzt um das Thema allgemeine Gesundheit geht, dann finde ich, ist es wichtig, dass man nicht etwas reingedrückt bekommt von den Lehrern, sondern ein Gespräch führt, mit mehreren [...] Personen, sowie jetzt gerade, ob das jetzt mit einem Achtklässler, Fünftklässler und so weiter gemischt ist. Ich find, das ist sehr wichtig, damit man das Thema Gesundheit auch von komplett verschiedenen Perspektiven sieht.“

Und ich glaub, dass verschiedene Perspektiven sehr wichtig sind, um etwas dann im vollsten Umfang zu verstehen“ (GD, Z. 425-433)

An dieser Aussage zeigt sich, wie wichtig SchülerInnen Partizipation und der Austausch untereinander ist. Für die Zukunft wäre es daher sicher sinnbringend, immer wieder Raum und Gelegenheit für Diskussionen und Debatten zu schaffen, um zum einen, wie S7 richtig geschildert hat, unterschiedliche Perspektiven kennenzulernen, zum anderen aber auch aktive Teilnahme der SchülerInnen zu ermöglichen.

Ein weiterer Aspekt wurde ebenfalls anhand einer in den Einzelinterviews getätigten Aussage thematisiert. Eine Schülerin antwortete auf die Frage, ob sie durch die Lehrkräfte Motivation erfährt, ihr Gesundheitsverhalten zu ändern, dass dies nicht der Fall ist. Allerdings sei laut ihr die Näherbringung der Thematik aufgrund des Alters der SchülerInnen auch schwierig. Bei dieser Fragestellung sollte eruiert werden, ob es dennoch die Pflicht der Lehrkräfte ist sich einzumischen, da die Schule doch einen großen Teil des alltäglichen Lebens von Jugendlichen einnimmt. Hier gingen die Meinungen auseinander. S3 und S7 waren der Ansicht, dass es nicht die Pflicht der Lehrkräfte sei bzw. die SchülerInnen oftmals für weitere Themen wie Gesundheit nicht empfänglich sind, da *„[...] man sich halt jeden Tag so mindestens fünf bis sechs Stunden in die Schule setzen muss und dann in verschiedenen Themenbereichen einfach etwas lernen muss und man quasi dazu gezwungen ist“* (GD, Z. 469-471). S1 teilte daraufhin seine Ansicht, dass *„[...] das Schulsystem auch das Problematische ist, nicht die Personen“* (GD, Z. 480). S4 dagegen sieht ein großes Einflusspotential der Lehrkräfte auf das Gesundheitsverhalten von SchülerInnen:

„[...] ich bin davon überzeugt, dass Lehrer sehr viel guten als auch schlechten Einfluss haben werden und wenn Lehrer sich bemühen, persönlich wirklich den Schülern beizubringen, [...] wirklich eher auf die Person selbst eingehen, dass das viel effektiver ist und das auch zu sehr viel Gutem in Bezug auf Gesundheit führen kann“ (GD, Z. 453-458)

Dass Lehrkräfte einen maßgeblichen Einfluss auf SchülerInnen haben, konnte auch in der groß angelegten Meta-Studie „Visible Learning“ von John Hattie bewiesen werden. Somit

kann der Punkt aufgegriffen werden, dass die SchülerInnen laut ihren eigenen Aussagen nicht empfänglich für zusätzliche Themenbereiche sind, da bereits im Rahmen des regulären Unterrichts viel Konzentration und Aufmerksamkeit notwendig ist. Hattie hat festgestellt, dass Lehrkräfte lernen müssen, *„den Unterricht ‚mit den Augen der Lernenden‘ zu sehen und ihn entsprechend zu gestalten; dazu bedarf es der Entwicklung einer umfassenden Feedback-Kultur“* (Steffens & Höfer, 2016, S. 238).

Ein weiteres großes Thema im Hinblick auf die schulinternen Angebote war das Schulbuffet. Bereits in den Einzelinterviews hat sich herauskristallisiert, dass viele SchülerInnen dieses als zum Großteil ungesund erachten. Dennoch lassen die Aussagen der SchülerInnen bezüglich des Ernährungsverhaltens in der Schule vermuten, dass es gerade die ungesunden Waren und Produkte sind, die von SchülerInnen, auch außerhalb des Schulbuffets, vorwiegend konsumiert werden. Es wurde daher zur Debatte gestellt, ob die SchülerInnen auch weiterhin das Schulbuffet besuchen würden, wenn sich das Angebot zum Großteil zu gesunden Speisen und Snacks ändern würde. Laut S3 würden SchülerInnen der Oberstufe das Schulbuffet auch weiterhin besuchen, da es ihnen vor allem darum geht, den Hunger zu stillen.

„Und Jüngere glaub ich, wenn sie gar wissen, dass es mal, keine Ahnung, Muffins oder irgendwelche Cookies oder irgend so ein Angebot gab, würden sie’s auch nicht vermissen, weil sie es ja gar nicht anders kennen und sich halt dann die gesunden Dinge kaufen. Weil gesund heißt ja nicht gleich ekelhaft.“ (GD, Z. 492-494).

Veränderungsbedarf sieht sie jedoch bei den Preisen: *„Also, man müsste halt schauen, wie man es preislich angeht, weil ich glaub ein Cookie sind halt pro Portion vielleicht doch günstiger als jetzt ein Salat mit Gemüse und das so“* (GD, Z. 495-497). Diese Erfahrung teilte auch S4, der erst kürzlich etwas am Schulbuffet konsumiert hatte:

„Und dann hab ich mir [...] nen Sandwich geholt mit Salat und Paprika und allen Sachen, die auch gesund sind und die ich essen will, weil sie mir schmecken und das hat glaub ich 2,50 gekostet und dann hatte ich noch Hunger und hab mir noch nen Cookie geholt und der war zwei Euro. Obwohl, wie du gesagt hast, der Cookie sehr

viel weniger sein wird als ein Sandwich mit Salat und Paprika [...]“

(GD, Z. 499-403).

Bei den Einzelinterviews wurde zudem oft betont, dass der Automat wenig gesunde Alternativen anbietet, was viele SchülerInnen auch im Hinblick auf das Projekt Wasserschule kritisierten. Wie bereits erwähnt, werden hier lediglich die restlichen Bestände an Getränken mit Süßungsmitteln bzw. einem Zuckergehalt von 6,7g Zucker pro 100 ml verkauft. Dennoch schien die Frage interessant, wie der Automat besser genutzt werden könnte. S4 findet den Automaten prinzipiell gut, *„[...] weil es ist nicht immer jemand beim Buffet und wenn man am Nachmittag, [...] irgendwie Unterricht hat und sich dann noch was zu Essen holen will, ist der Automat eine sehr gute Möglichkeit“* (GD, Z. 518-520). Allerdings werden seiner Ansicht nach vor allem Waren verkauft, die teuer und ungesund sind. Als Vorschlag brachte er ein: *„[...] deswegen fänd ich 's gut, wenn jetzt einfach Obst drin wär, Äpfel oder keine Ahnung, Sachen, die man gekühlt lagern kann und die nicht kaputt werden so schnell. Ich glaub das wär schon eine sehr gute Investition“* (GD, Z. 523-525). Andere TeilnehmerInnen der Gruppendiskussion merkten jedoch an, dass diese Produkte nicht so lange haltbar wären. Ein weiterer Vorschlag von S4 war daraufhin:

„[...] aber wovon ich ein großer Fan bin, sind so Hülsenfrüchte oder Studentenfutter oder solche Sachen, die auch gesund sind, aber auch haltbar sind. Und ich glaube, solche Sachen sind echt gescheit und würde ich mir auch sehr gerne kaufen, wenn es so etwas gäbe“ (GD, Z. 543-546).

Die Entwicklungen bezüglich des Ernährungsverhaltens von SchülerInnen sind, wie bereits zu Beginn der Arbeit erwähnt, sehr kritisch zu betrachten. Die WHO fordert daher, umfassende Programme zu entwickeln, um eine gesunde Ernährung zu fördern und ungesunde Lebensmittel sowie gezuckerte Getränke zu reduzieren. Dies gilt insbesondere auch im Setting Schule. Wenngleich die SchülerInnen gute Ideen für die Nutzung des Automaten vorgebracht haben, so ist die Umsetzung in der Praxis nicht so einfach. Beispielsweise lassen sich nicht alle Produkte aufgrund der Größe in Automaten verkaufen. Ein weiterer Aspekt, den es zu bedenken gilt, ist die Einhaltung der Grundbedingungen. Ein Gemüse- und Obstangebot, wie von S4 gefordert, ist beispielsweise aufgrund der

Kühltemperaturen nicht für jeden Automatentyp geeignet. Ein weiterer Aspekt, der eine Rolle spielt, ist zudem die wirtschaftliche Rentabilität. Aus diesem Grund hat Sipcan Mindestkriterien für das Schulbuffet als auch Automaten entwickelt, die die Umsetzung eines gesundheitsfördernden und gleichzeitig attraktiven Angebots ermöglichen. Ziel ist es, auf lange Sicht gesehen, die Wahl zu gesunden Alternativen zu erleichtern (Sipcan, 2022). Auch wenn die Wahrnehmung der SchülerInnen eine andere ist, so wurden diese Mindestkriterien beim Schulbuffet erreicht. Ein dennoch wichtiger Punkt, der im Rahmen der Gruppendiskussion aufgeworfen wurde, ist jedoch der preisliche Aspekt.

Ein letztes wichtiges Thema bezüglich der gesundheitsfördernden Angebote und deren Nutzen war die Mitsprache in der räumlichen Gestaltung. Dieses Thema zeigte bei den SchülerInnen immensen Diskussionsbedarf. Prinzipiell kam die Auswertung der Einzelinterviews zu dem Ergebnis, dass sich die SchülerInnen in den Räumlichkeiten der Schule sehr wohl fühlen. Besonders hervorgehoben wurde die Unterbringung der achten Klasse im vierten Stock:

„[...] ich glaube, dass das Konzept, dass die achten Klassen ganz oben sind, ist schon sehr durchdacht, weil [...] es sind ja auch weniger Klassen dort und für mich ist's so, es sind nicht die ganzen Kinder, die im Gang herumrennen und herumschreien, da kann ich mich viel besser konzentrieren [...]“ (GD, Z. 578-580).

Durch die Gestaltung des Ganges und den Lernmöglichkeiten gab S4 an, dass er sich da sehr wohl fühlt: *„[...] Ich glaube, was auch entscheidend ist, mir gefällt dieser Bereich im vierten Stock, mit den ganzen vielen Tischen sehr, sehr gut und ich bin selbst [...] in der Siebten, wo wir im Teilungsraum waren, [...] oft hochgegangen, um einfach zu lernen [...]“ (GD, Z. 615-617).*

Wünsche wurden jedoch diesbezüglich geäußert, dass bei der Verteilung der Klassen auch auf die Nähe zu anderen Klassen der gleichen Schulstufe geschaut werden sollte: *„[...] ich glaub [...] es wär sehr viel schöner auch für die Gemeinschaft, wenn beide Achten im selben Stockwerk wären“ (GD, 711-712).* Auch S1 teilte diese Ansicht und zeigte die Nachteile der räumlichen Trennung der gleichen Schulstufe auf: *„dass sie eigentlich immer ziemlich weit auseinander waren und das war [...] bis [...] auf dieses Jahr, [...] wo die Klassen auch*

geteilt wurden und jetzt teilweise zusammengelegt, dass man sich nie wirklich nie näher gekommen ist oder nie wirklich miteinander geredet hat [...]“ (GD, Z. 733-738).

Hinsichtlich der Mitsprache gab S7 an, dass mehr Eingehen auf die Wünsche der SchülerInnen bezüglich der Klassengestaltung am Anfang des Schuljahres wünschenswert wäre: *„[...] deswegen wärs prinzipiell schon schön, [...] wenn jeder Klassenvorstand am Anfang vom Schuljahr [...] die Schüler fragt, ob sie irgendwas in der Klasse ändern wollen würden [...]*“ (GD, Z. 645-647). Den entscheidenden Vorteil sieht sie darin, *„[...] dass sich jeder aus der Klasse so gut wie möglich wohlfühlt. Und wenn man sich eben, das haben wir eh vorhin schon gesagt, wenn man sich in der Klasse wohlfühlt, kann man viel besser lernen“* (GD, Z. 656-658).

S3 merkte an, dass jedoch funktionelle Einrichtungsgegenstände von noch größerer Bedeutung wären als allein das Dekorative:

„[...] aber ich glaub halt, dass so professionelle Dinge sogar noch wichtiger wären als unbedingt nur das Dekorative, weil eben Haken zum Beispiel sehr smart wären. Oder zum Glück werden jetzt hinten, wir haben ja extra zwei Kästen in unserer Klasse stehen, weil [...] halt gefühlt niemand die Spinde benutzt und alles liegt auf den Plätzen. Jetzt haben wir extra zwei Kästen hinten bekommen, also das ist auch schlau, weil das halt funktionelle Einrichtungsgegenstände sind“ (GD, Z. 664-669)

(Anmerkung des Autors: Die Anbringung von Haken für Jacken ist leider aus brandschutzrechtlichen Gründen nicht möglich).

Gezeigt hat sich, dass sich die SchülerInnen durchaus mehr Mitsprache in der räumlichen Gestaltung wünschen. Dass sich Schulräume auf den Lernerfolg und das Wohlbefinden von SchülerInnen und Lehrkräften auswirken, ist unumstritten. Allerdings ist es auch eine Tatsache, dass die Vorstellungen von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen hinsichtlich der räumlichen Schulgestaltung oft auseinandergehen. Daher ist es notwendig, auch in diesem Bereich Partizipation zu ermöglichen und auf die Zusammenarbeit von Lehrkräften, der Schulleitung, gegebenenfalls ArchitektInnen, SchülerInnen und Erziehungsberechtigten zu setzen. Es gilt, Kompromisse zu finden, die den gesetzlichen Vorschriften, den Rahmenbedingungen (wie das Beispiel mit den Kleiderhaken gezeigt hat), aber auch den finanziellen Ressourcen und den Wünschen aller Beteiligten gerecht werden (Give, 2022).

5.2.3.3. Ideen und Möglichkeit der Umsetzung gesundheitsfördernder Angebote wie Ausflüge, Workshops und kostenloses Obst und Wasser: „Man müsste eine Organisation finden, die sich dafür einsetzt für gesundes Leben und die sollte das dann finanzieren.“

Der dritte Themenkomplex nahm Vorschläge der SchülerInnen aus den Einzelinterviews auf, um die Schule (noch) gesundheitsfördernder zu gestalten. Diese Ideen sollten auf ihre Sinnhaftigkeit, die Umsetzbarkeit und auf ihre Attraktivität für die Oberstufe beurteilt werden.

Ein erster Vorschlag war, gesundheitsfördernde Angebote von der Schule, aber außerhalb des schulischen Rahmens zu schaffen. Dieses Thema wurde relativ knapp behandelt, da den TeilnehmerInnen der Diskussion nicht ganz klar war, was genau damit gemeint war und sich die Schülerin, die diesen Vorschlag eingebracht hat, nicht zu Wort meldete. Die SchülerInnen diskutierten daher, inwiefern Ausflüge außerhalb der Schule gewinnbringend sind. Auch hier kam wieder das Thema Mitspracherecht auf. S7 meinte dazu:

„[...] dass bei Ausflügen generell viel mehr drauf geachtet wird, was [...] die Schüler eigentlich wollen, weil wir haben ja jetzt die ganze Zeit davon geredet, dass [...] Ausflüge wichtig sind für die Gesundheit, aber wenn die Schüler da gar kein Mitspracherecht haben und jetzt etwas machen, was keinem zum Beispiel Spaß macht, dann ist es auch eher kontraproduktiv“ (GD, Z. 777-782)

Angebote außerhalb der Unterrichtszeiten wurden eher abgelehnt, da die SchülerInnen nicht auch noch ihre Freizeit schulischen Aktivitäten widmen wollen. Auf freiwilliger Basis, wie S7 am Beispiel einer geplanten Kulturreise erklärte, wäre das jedoch eine gute Idee:

„[...] also wir hätten ja eigentlich [...] die Kulturreise gehabt dieses Jahr und das ist einfach nicht möglich und der Herr Professor W. bietet jetzt quasi an, außerschulisch, [...] wegzufahren nach Rom mit denen, die wollen, das wäre jetzt so etwas gewesen. Find ich prinzipiell schon gut [...]“ (GD, Z. 775-777).

Wesentlich mehr Anklang fand die Idee der Einführung einer bewegten Pause extra für die Oberstufe. Die bewegte Pause findet derzeit immer in der zehnminütigen Pause nach der zweiten Stunde statt, wird jedoch fast ausschließlich von UnterstufenschülerInnen genutzt. Nach den geführten Einzelinterviews nutzen die zwei SchülerInnen der achten Klasse die Gelegenheit, um sich das Programm einmal näher anzuschauen. S3 fasste dazu folgendes Fazit: *„Es fehlt meiner Meinung ein bisschen ein Konzept“* (GD, Z. 835-836).

Als Vorschlag brachte S7 ein, dass man sowohl bewegte Pausen extra für die Unter- und Oberstufe anbietet, jedoch auch gemeinsame bewegte Pausen für jene, die gerne Zeit mit jüngeren SchülerInnen verbringen möchten:

„Deswegen könnt ich mir zum Beispiel vorstellen, dass es produktiv wäre, wenn man jetzt eine bewegte Pause speziell für die Unterstufe macht, eine bewegte Pause für die Oberstufe und dann gibt es bewegte Pausen, die einfach offen sind für jeden, die Leute, die Spaß daran haben, jetzt mit den kleinen Kindern herumzulaufen, können das machen [...]“ (GD, Z. 876-880)

S4 schlug vor, beide auf Basis eines Konzeptes zu nutzen. Verwendet werden könnten die Geräte, die bereits in der Stunde zuvor aufgebaut wurden: *„[...] dass man vielleicht auch [...] die beiden Räume unten nutzt, eben vielleicht für Unterstufe, Oberstufe und [...] wirklich irgendwas überlegt, vielleicht in den Turnstunden davor irgendwas aufbaut oder [...] das Aufgebaute noch da lässt und dann, keine Ahnung, ein kleines Programm macht [...]“* (GD, Z. 843-847). S3 fügte hinzu: *„[...] ich glaub für unsere Klasse zum Beispiel würde einfach ein Volleyballnetz reichen“* (GD, Z. 913-914). Auch S7 befürwortete diesen Vorschlag:

„[...] ich würd mich schon gern bewegen auch in der Pause, deswegen stell ich mir schon ein kurzes Volleyballspiel mit der Oberstufe auch lustig vor, weil da kommts halt auch wirklich zu einem Spiel, [...] wo halt auch nicht zu viel geschrien wird durchgehend und das wäre mir halt einfach in meiner Pause zu viel mit der Unterstufe“ (GD, Z. 929-932).

Prinzipiell befürworten die SchülerInnen eine bewegte Pause explizit für die Oberstufe, jedoch stellte sich die Frage nach der Umsetzung. Zum einen sind die Sportlehrkräfte vor

der bewegten Pause oft anderweitig eingesetzt, zum anderen müsste bei der Belegung von zwei Turnsälen auch die Aufsicht der SchülerInnen während der Aktivitäten gewährleistet sein.

Ein weiterer Wunsch einer Schülerin, um die Schule gesundheitsfördernder zu gestalten, war die Stressreduktion durch weniger Arbeitsaufträge. Wie bereits in *Kapitel 3.1.* erwähnt, sind sich zwar Lehrkräfte ihrer Verantwortung hinsichtlich der Gesundheit von SchülerInnen bewusst, jedoch handeln sie oft gegensätzlich. In der Gruppe wurde vor allem über die fehlende Sinnhaftigkeit von einigen Hausübungen diskutiert. S4 gab an, *„[...] wenn ich da einen Sinn dahinter sehe, dann bin ich mit voller Energie dabei und eh, da kommen dann auch die besseren Ergebnisse raus. Mit Abstand“* (GD, Z. 966-967). S7 merkte auch an, dass es auch für die Lehrkraft von Nachteil ist, zu viele Hausübungen zu geben: *„Weil wenn ich so viele Hausübungen bekomme, ist die Anzahl an Schülern, die die Hausübung nicht machen, natürlich auch viel größer und davon hat ein Lehrer halt auch überhaupt nichts“* (GD, Z. 974-976). Prinzipiell wäre laut S7 mehr Kommunikation zwischen SchülerInnen und Lehrkräften notwendig, um das Arbeitspensum besser zu verteilen:

„Ich glaub, dass es auch einfach gut [...] wäre, wenn man, was Hausübungen betrifft, einfach mit den Schülern besprechen würde, wenn man viel mehr drauf eingehen würde, wie viel Hausübung, [...] hab ich diese Woche viele Schularbeiten oder [...] hab ich diese Woche vielleicht eine Schularbeit und viele Wiederholungen, dann ist es vielleicht nicht sinnvoll, jetzt in nem Fach wie vielleicht Physik zum Beispiel jetzt auch noch Hausübung zu geben“ (GD, Z. 986-991)

Des Weiteren würde sich S7 auch mehr Empathie seitens des Lehrkörpers wünschen:

„[...] Schüler haben da prinzipiell nicht Angst zu sagen, dass es zu viel ist, aber ich finde, dass man das als Lehrer viel besser nachvollziehen können sollte und dass man da auch mehr, jetzt quasi unter Anführungsstrichen Mitleid hat, mit den Schülern“ (GD, Z. 1008-1010).

Hausübungen dienen in erster Linie der Vertiefung des im Unterricht gelernten Inhalts. Dass diese oftmals das Zeitpensum überschreiten, das SchülerInnen für diese Aufgaben zur Verfügung haben, ist offensichtlich und bei vielen SchülerInnen Auslöser von Stress. Mehr Flexibilität und Absprachen mit den SchülerInnen ersparen auch den Lehrkräften unnötigen

Stress, da sie so keine endlosen Strichlisten über nicht abgegebene Hausübungen führen müssen (Hanrieder, 2014).

Ein weiterer Vorschlag war die Wiederholung der gesunden Jause in der Oberstufe. Hier gingen die Meinungen stark auseinander. S3 und S6 lehnten diesen Vorschlag sofort ab, während S4 durchaus Interesse an diesem Projekt zeigte: *„Also mich würd das persönlich schon interessieren, [...] man müsste sich das halt anschauen, wie gut das funktioniert und [...] ich glaub, man könnte sich das sehr wohl überlegen auch in der Oberstufe zu verwenden, zu machen“* (GD, Z. 1045-1047). S1 würde eine Wiederholung ebenfalls befürworten, jedoch müsste auch hier, wie bei der bewegten Pause, das Konzept für die Oberstufe angepasst werden: *„[...] machen auf jeden Fall, aber es muss anders sein [...] also ich hatte das in der Ersten, es hat auch da nicht viel geholfen. Weil es war halt dann auch teilweise wieder so extrem stumpf [...]“* (GD, Z. 1049-1051).

Weitere Wünsche, die für eine noch mehr gesundheitsfördernde Schule geäußert wurden, waren Workshops zum Thema Ernährung. Auch diese Idee stieß bei den interviewten Personen eher auf Ablehnung, könnte jedoch mit entsprechenden Adaptierungen durchaus interessant sein. S7 findet zwar das Thema „gesunde Ernährung“ eher weniger spannend, *„[...] aber es wär zum Beispiel schon mal interessant, [...] wenn man lernt, wie kann ich gesundes Essen zum Beispiel, sehr interessant machen oder wie kann ich, [...] zum Beispiel eine gesunde Alternative für ungesunde Sachen finden“* (GD, Z. 1088-1093). S3 griff diesen Gedanken auf und schlug vor, im Rahmen der Thematisierung von gesunder Ernährung gemeinsam zu kochen: *„Ich glaub in der Oberstufe [...] würden eher Leute darauf anspringen sogar, wenn man kocht miteinander“* (GD, Z. 1108-1109). In der ersten und zweiten Klasse wird bereits das Projekt „Kochwerkstatt“ geführt. S7 würde dies auch in der Oberstufe als sinnvoll erachten:

„Einfach als Wahlpflichtfach im Gesamtpaket mit Kochen, das hat für mich meiner Meinung nach in der Oberstufe einfach mehr Sinn als in der Unterstufe, weil in der Unterstufe ist es einfach nur so, dass es Spaß macht. In der Oberstufe könnte man daraus wirklich was nehmen und was lernen“ (GD, Z. 1141-1144).

S1 schlug außerdem vor, das Projekt auf alle acht Klassenstufen auszuweiten und den Gesundheitsaspekt nach und nach zu vertiefen:

„[...] da wär ich super dafür, nur, dass man das Prinzip kochen generell vielleicht sogar, wenn's halt möglich ist [...] auf die ganzen acht Stufen ausdehnt und wirklich vielleicht am Anfang eben, [...] jetzt noch nicht wirklich auf den Gesundheitsaspekt geht, aber dann immer mehr [...], dass man dann nicht so einen Sprung vielleicht erlebt“ (GD, Z. 1146-1150).

Ein Vorschlag, der großen Zuspruch erntete, waren kostenlose Wasserflaschen und freies Obst und Gemüse in den Klassenzimmern. Allerdings stellte sich hier vor allem die Frage nach der Umsetzbarkeit. S3 merkte an: *„Man müsste eine Organisation finden, die sich dafür einsetzt für gesundes Leben und die sollte das dann finanzieren“ (GD, Z. 1159-1160).* S4 hingegen fügte die Eltern als Finanzierungsmöglichkeit hinzu: *„[...] beim Obst und Gemüse oder eher Obst, [...] könnten das theoretisch die Eltern finanzieren [...]“ (GD, Z. 1164-1165).* Schwierigkeiten in der Umsetzbarkeit sah S7 auch bei den ersten und zweiten Klassen, *„[...] weil ich glaub, dass die nicht sehr verantwortungsvoll damit umgehen würden und dann auch vermehrt mit Essen spielen würden. Ich könnt mir schon vorstellen, dass die dann die Äpfel aus den Körben nehmen und dann daraus ne Schlacht machen [...]“ (GD, Z. 1219-1222).*

Bezüglich kostenloser Wasserflaschen wendete S7 zurecht ein,

„[...] dass das Problem auch hauptsächlich dabei liegt, dass es nicht ums Wasser geht, sondern um andere Getränke, weil ich glaub, dass schon viele, die Wasser trinken und sich Wasser mitnehmen, auch wirklich eine Flasche von zuhause mitnehmen, eine Metallflasche oder Glasflasche oder was auch immer. Die meisten Pet-Flaschen sind dann eher immer die, die dann zum Beispiel Eistee mit in die Schule nehmen [...]“ (GD, Z. 1189-1193).

Sinnvoller wäre es ihrer Meinung nach, wenn die kostenlosen Flaschen auch tatsächlich verwendet werden müssen, *„[...] weil dann würd's zu viel weniger Pet-Flaschen kommen“ (GD, Z. 1173-1174).*

Wie bereits in *Kapitel 4* erwähnt, wird die Schule seit dem Schuljahr 2022/2023 als Wasserschule geführt. Im Rahmen dieses Projekts wurden allen SchülerInnen der Unter- und Oberstufe kostenlose Wasserflaschen zur Verfügung gestellt. Die Verteilung der Flaschen hat jedoch erst nach den Interviews stattgefunden. Als kurzes Resümee kann berichtet werden, dass die kostenlosen Wasserflaschen sehr positiv aufgenommen wurden. Ziel ist es jetzt jedoch, dass die SchülerInnen auch in der Zukunft zum Wassertrinken in der Schule und in ihrer Freizeit animiert werden. Bereits bei der Auswertung der Einzelinterviews wurde zudem das Projekt der „Wiener Jause“ vorgestellt. Das zur Verfügung gestellte Obst und Gemüse wurde zunächst aus Mitteln der EU, später von der Gemeinde Wien selbst finanziert. Die Lieferung erfolgte täglich frisch, war aber mit erheblichen logistischen Herausforderungen im Hinblick auf Annahme und Verteilung verbunden (Gollner et al., 2018). Hinsichtlich der Finanzierung eines solchen Projekts wäre das EU-Schulprogramm für Obst, Gemüse und Milch, welches gesunde Ernährungsgewohnheiten bei Kindern und Jugendlichen fördern soll, durchaus interessant. Aus EU-Mitteln des Agrarbudgets werden Förderungen von 50 Prozent der Produktkosten ausbezahlt, um frisches Obst und Gemüse für SchülerInnen zu kaufen. Die übrigen entstehenden Kosten sowie die Mehrwertsteuer müssten durch Elternvereine, der Gemeinde oder durch private Mittel gedeckt werden (Bundesministerium Land und Forstwirtschaft, Regionen und Wasserwirtschaft, o.D.).

Ein letzter Wunsch, der im Rahmen der Einzelinterviews getätigt und für die Gruppendiskussion aufgegriffen wurde, war ein erhöhter Fokus auf die psychische Gesundheitsförderung, was beispielsweise durch mehr Präsenz der Vertrauenslehrkräfte erreicht werden könnte. Hier zeigte sich schon zu Beginn, dass viele SchülerInnen gar nicht wussten, wer dieses Amt innehat, geschweige dass es überhaupt Vertrauenslehrkräfte an dieser Schule gibt. S6 meinte dazu:

„Vielleicht wäre es sinnvoll, wenn sie sich vorstellen besser. Und ja, dass wir, also ich kannte die jetzt gar nicht, also ich wusste jetzt nicht, wer jetzt wirklich die Vertrauenslehrer sind und dann bringt mir das auch gar nichts, also dass es sie gibt an unserer Schule“ (Z. 1269-1271).

S7 fügte hinzu, dass ein regelmäßiger Besuch der VertrauenslehrerInnen in den Klassen sinnvoll wäre, da es auch darum geht, die Klassengemeinschaft zu stärken und so bereits rechtzeitig Konflikte zu erkennen und zu bewältigen:

„[...] das geht natürlich nicht gleichzeitig, aber dass [...] immer wenn ein Vertrauenslehrer Zeit hat, dass er sich quasi Zeit nimmt, um in eine Klasse zu gehen und dann quasi mit der ganzen Klasse die Gruppengemeinschaft quasi zu besprechen und die Klassengemeinschaft zu besprechen, ob es irgendwelche Probleme gibt oder Konflikte, weil ich glaub nicht, dass jetzt wirklich jemand in der, sagen wir jetzt so, ich glaub in der Achten oder so wird es jetzt nicht allzu viele Konflikte geben oder so, aber zum Beispiel in der vierten, fünften, vielleicht auch sechsten Klasse, ich glaub dass da nicht wirklich jemand zu einer Vertrauenslehrerin geht, um dann mit der über gewisse Dinge zu sprechen, ich glaub aber, dass es trotzdem sinnvoll wäre, wenn es Gespräche mit der Klasse geben würde, um quasi auch eine angenehmere Klassengemeinschaft zu erstellen“ (GD, Z. 1272-1282).

S4 und S6 waren der Ansicht, dass es zielführender wäre, wenn es sich um Lehrpersonen handelt, die die jeweilige Klasse nicht unterrichten. S6 meinte dazu: *„Vielleicht sollte man einfach fremde Psychologen herkommen zur Schule“* (GD, Z. 1294). *„[...] wenn ich jetzt was bespreche, was jetzt intimer ist, würd ich das lieber besprechen mit einer Person, die ich gar nicht kenne“* (GD, Z. 1297-1298). Wie bei den Angeboten des BRG6 Marchettigasse angeführt (Kapitel 4) wurde, gibt es einen externen Schulpsychologen, der etwa sieben Termine pro Semester anbietet. Die Aussage von S6 zeigt jedoch, dass sie von dessen Existenz gar nicht wusste. S1 meinte ebenfalls: *„Auch wenn's vorhanden ist und ich glaub auch, sich ein paar oder mehr zumindest melden würden, man kriegt's einfach nicht mit“* (GD, Z. 1313-1314). Das heißt auch hier besteht vermehrter Handlungsbedarf.

5.3. Zusammenfassung der Einzelinterviews und der Gruppendiskussion

Die Ergebnisse der Einzelinterviews dienten als Grundlage für die Gruppendiskussion. Es wurden insbesondere Thematiken aufgegriffen, die von den SchülerInnen in den Einzelinterviews sehr unterschiedlich beantwortet wurden und gegenübergestellt. Des

Weiteren wurden Aspekte herausgenommen, die aus Sicht des Autors eine interessante Diskussionsgrundlage bildeten.

Letztendlich deckten sich die Ergebnisse bzw. Aussagen der Einzelinterviews mit jenen der Gruppendiskussion. Die SchülerInnen blieben ihren Ansichten treu, reagierten aber auf die anderen präsentierten Blickwinkel und ermöglichten so noch einmal einen tieferen Blick in ihr subjektives Empfinden gesundheitsfördernder Maßnahmen im Setting Schule.

Festgehalten werden kann, dass die SchülerInnen zum Großteil einem enormen Stress und Leistungsdruck ausgesetzt sind, was wiederum einen negativen Effekt auf ihre Gesundheit hat. Die Corona-Pandemie hat sich bei einigen SchülerInnen nicht nur negativ auf die psychische Gesundheit ausgewirkt, sondern auch massiv auf deren Bewegungsverhalten.

Hinsichtlich gesundheitsfördernder Angebote werden vor allem die neu eingeführten Projekte als solche von den SchülerInnen wahrgenommen. Die Thematisierung von Gesundheitsförderung ist weniger fach- mehr jedoch lehrerabhängig, was sowohl in den Einzelinterviews als auch in der Gruppendiskussion deutlich wurde. Viele Projekte waren nur vereinzelt SchülerInnen bekannt und wurden in der Gruppe vorgestellt.

Kritisiert wurde vor allem das Ernährungsangebot der Schule und das Ernährungsverhalten der SchülerInnen. Hier wurde in der Gruppendiskussion nochmal deutlich, dass großes Verbesserungspotential besteht und Verbesserungsmöglichkeiten diskutiert. Neben Verbesserungsvorschlägen wurde insbesondere die Umsetzbarkeit behandelt.

Ein Aspekt, der vor allem in der Gruppendiskussion aufkam und immer wieder thematisiert wurde, war die Rolle der Oberstufenklassen. Es zeigte sich, dass die SchülerInnen durchaus offen für gesundheitsfördernde Themen sind, diese jedoch an ihre Altersgruppe angepasst werden müssten, um die SchülerInnen zu erreichen.

Die Gruppendiskussion hat zudem gezeigt, dass SchülerInnen großes Interesse an gesundheitsfördernden Themen zeigen und viele Ideen mitbringen. Ein stärkerer Einbezug von SchülerInnen in der Mitgestaltung von Gesundheitsförderung im Setting Schule wäre durchaus gewinnbringend und sollte demnach vermehrt stattfinden.

Einzelinterviews

Assoziationen mit Gesundheit und Krankheit

Um in die Thematik einzusteigen, wurden die SchülerInnen in den Einzelinterviews nach ihren Assoziationen mit den Begriffen „Gesundheit“ und „Krankheit“ befragt. Bei „Gesundheit“ gaben die SchülerInnen „sich wohlfühlen“, „gesundes Essen“, „Bewegung“, „körperliche und psychische Fitness“, „keine großen Beschwerden“, „keine Krankheiten“,

„keine Einschränkungen im Alltag“ sowie „gesunder Lebensstil“ an. Den Begriff „Krankheit“ verknüpften sie stattdessen mit „körperlichen und geistigen Einschränkungen“, einer „bestimmten Symptomatik“ und „körperlichem oder psychischem Unwohlsein“.

Zusammenfassend im Hinblick auf die gesundheitlichen Belastungen sowie Folgen kann man sagen, dass die SchülerInnen weniger körperlichen, jedoch zunehmend mehr psychischen Belastungen wie Stress, Konzentrationsschwierigkeiten und Leistungsdruck ausgesetzt sind. Der Großteil der SchülerInnen gab an, dass diese vor allem im Zusammenhang mit der Schule auftreten. Interessanterweise geht der Leistungsdruck nicht nur, wie zu erwarten, von den Lehrkräften und Erziehungsberechtigten aus, sondern vermehrt auch von den SchülerInnen selbst, die die Erwartungen an ihre eigene Person sehr hoch setzen. Die Folgen äußern sich nicht selten auch in körperlichen Symptomen wie Müdigkeit, Erschöpfung, dem fehlenden Gefühl von Erholung, Bauchschmerzen und Kopfschmerzen. Zwei SchülerInnen gaben auch an, dass sie sich nervös, überfordert und antriebslos fühlen.

Gesundheitliche Belastungen und Folgen

Im Hinblick auf die Frage, welche gesundheitlichen Belastungen sie während der Pandemie erlebt haben, gab der Großteil den Bewegungsmangel und die fehlenden sozialen Kontakte an. Des Weiteren fehlte ihnen die Struktur im Alltag sowie der Austausch mit FreundInnen und Lehrkräften, was sich wiederum auf die Leistungsfähigkeit und die Motivation auswirkte und zu teils depressiven Verstimmungen führte.

Gesundheitsfördernde Angebote in der Schule und Nutzen

Die Antworten der SchülerInnen zum Themenbereich der gesundheitsfördernden Angebote sowie deren Nutzen haben gezeigt, dass es vor allem die aktuellen und neuen Projekte sind, die als gesundheitsfördernd wahrgenommen werden. Kleinere Projekte, die in der Unterstufe durchgeführt wurden, waren nur noch bei wenigen SchülerInnen in Erinnerung. „Große“ Events wie der Skikurs oder die Sommersportwochen wurden ebenfalls genannt, allerdings wurde hier eher der Spaßfaktor und weniger der Gesundheitsaspekt aufgegriffen.

Nichtsdestotrotz konnten die Projekte einige Verhaltensveränderungen wie mehr Bewegung im Alltag und bewussterer Umgang mit den Inhalten von verschiedenen Nahrungsmitteln, schaffen.

Lediglich in den Unterrichtsfächern Biologie, Bewegung und Sport, Psychologie und Philosophie sowie im Wahlpflichtfach Sportwissenschaft wird laut der Meinung der SchülerInnen der Gesundheitsaspekt thematisiert. Ob die Lehrkräfte zu einem

gesundheitsfördernden Verhalten motivieren, ist stark von der Person selbst abhängig. So wurden weniger bestimmte Fächer genannt, dafür auch Lehrpersonen, die trotz eines Faches mit wenig Bezug zu Gesundheitsförderung Motivation für ein gesundheitsförderndes Verhalten vermitteln.

Das Ernährungsangebot bzw. das Ernährungsverhalten der SchülerInnen wurde im Allgemeinen eher negativ bewertet. Der Großteil empfindet die verkauften Waren im Buffet und Automaten als ungesund. Zudem werden auch von zuhause sehr oft ungesunde Mahlzeiten mitgebracht.

Die Räumlichkeiten der Schule wurden als sehr positiv, funktionabel und lernförderlich erachtet. Lediglich der Lärm vom Schulhof während der Unterrichtszeiten wurde von einem Schüler als störend bezeichnet.

Hinsichtlich der Aktivität der Schule in den verschiedenen gesundheitsfördernden Bereichen wurde vor allem die Wichtigkeit des sozialen Klimas erwähnt. Auf diesen Aspekt wird von den Lehrkräften besonders viel Wert gelegt. Des Weiteren wird laut den SchülerInnen auch auf die Versorgung mit Informationsmaterial geachtet.

Interessanterweise konnte kein/e einzige/r SchülerIn etwas zum Programm WieNGS sagen. Hier zeigt sich auf jeden Fall Informations- und Handlungsbedarf.

Hindernisse, Herausforderungen und Verbesserungspotential

Bezüglich möglicher Herausforderungen und Hindernisse wurde die zeitliche Verfügbarkeit der Schulärztin als auch des Schulpsychologen genannt. Inwiefern SchülerInnen mit der Unterstützung der Schule bei physischen und psychischen Problemen rechnen können, gingen die Meinungen sehr weit auseinander. Während einige SchülerInnen der Ansicht waren, dass sie bei psychischen Problemen, jedoch nicht bei körperlichen Problemen mit Unterstützung rechnen können, waren andere der Meinung, dass sie genau bei psychischen Anliegen wenig Hilfestellung erhalten.

Im Hinblick auf das Verbesserungspotential wurden von den SchülerInnen ebenfalls viele interessante Punkte angeführt. So wird der vorhandene Automat durchaus kritisch gesehen, da er viele ungesunde Waren zum Verkauf anbietet. Hier muss jedoch angemerkt werden, dass die Schule bereits zur Wasserschule umgestaltet wurde und lediglich Restbestände von sehr zuckerhaltigen (mehr als 6,7g Zucker pro 100 ml) und mit Süßstoff versehenen Getränken verkauft werden. Ebenfalls Verbesserungsmöglichkeiten werden in der Kommunikation und Aufklärung gesehen. Vorgeschlagen wurde ein eigenes Unterrichtsfach, welches Gesundheitsthemen, von physischer bis psychischer Gesundheit,

aufgreift. Des Weiteren sieht ein Schüler die Notwendigkeit auf genügend Sportstunden in der Woche zu achten. Hinsichtlich der psychischen Gesundheit wird sich mehr Präsenz von den Vertrauenslehrkräften und mehr Empathie bezüglich des Stresslevels von SchülerInnen gewünscht. Dies kann laut den SchülerInnen beispielsweise durch eine Reduktion von Hausübungen erreicht werden. Im Bereich der Ernährung wünschen sich die Befragten ein größeres Angebot an Obst und Gemüse. Eine Schülerin sieht zudem Verbesserungspotential hinsichtlich der Angebote für ältere SchülerInnen, da die aktuellen Angebote vor allem für die Unterstufe konzipiert und attraktiv sind.

Gruppendiskussion

Gesundheitliche Belastungen und Folgen

Im ersten großen Themenkomplex wurden die SchülerInnen dazu befragt, welche Rolle Freundschaften auf die Gesundheit haben. Hier kamen die SchülerInnen zum Entschluss, dass es vor allem für die psychische Gesundheit wichtig sei, Bezugspersonen zu haben, um durch den Austausch Stress- und Drucksituationen leichter zu bewältigen. Während ein Schüler der Ansicht war, dass die Pandemie Freundschaften auf die Probe gestellt hat und aus diesem Grund auch durchaus etwas Positives hatte, machte eine andere Schülerin deutlich, dass dies teilweise zu noch größeren psychischen Belastungen geführt hat, wenn die Freundschaft an fehlender physischer Nähe zerbrochen ist.

Bezüglich der Stresszunahme im Laufe der Schullaufbahn gaben die SchülerInnen an, dass der Stress zu Beginn groß war, vor allem weil sie sich selbst unter Leistungsdruck setzten. In den mittleren Klassenstufen schafften sie es selbst, sich weniger Stress zu machen, auch mit dem Gedanken, dass diese Leistungen für das spätere Leben wenig relevant sein werden. Jedoch nahm der Stress laut Angabe der beiden AchtklässlerInnen mit Erreichung der Maturaklasse wieder zu. Eine Schülerin gab zudem an, dass der Stress zwar zugenommen hat, man aber prinzipiell gelernt hat, besser mit diesem umzugehen.

Als Stressoren sehen sich die SchülerInnen in erster Linie selbst, da sie selbst gewisse Leistungen von sich erwarten. Der Stress erfolgt laut einer Schülerin nur indirekt durch Lehrkräfte und Eltern, da die Schülerin automatisch davon ausgehe, dass sie deren Erwartungen gerecht werden muss. Ein ebenfalls interessanter Aspekt, der von zwei TeilnehmerInnen der Gruppendiskussion aufgebracht wurde, war zudem, dass sie ohne Stress deutlich bessere Leistungen erzielten.

Auf die Frage hin, wie sie mit Stress umgehen, haben zwei SchülerInnen ihre Strategie geteilt. Eine Schülerin versucht sich auf die Aufgaben zu konzentrieren, die in naher Zukunft

relevant sind, bevor sie sich Gedanken über Arbeiten macht, für die sie noch länger Zeit hat. Ein weiterer Schüler versucht große Arbeiten auf kleinere Aufgaben herunterzubrechen. Dadurch kommt es bei ihm zu weniger Stress.

Ein letzter großer Aspekt im Themenbereich der gesundheitlichen Belastungen und Folgen im Kinder- und Jugendalter war die Handynutzung bzw. Social Media. Hier waren sich alle SchülerInnen, die Social Media konsumieren, einig, dass dies zu mentalen Belastungen führen. Oftmals wird ein falsches Realitätsbild vermittelt und der Vergleich mit diesen führt nicht selten zu Selbstzweifeln und einem verminderten Selbstwertgefühl.

Gesundheitsfördernde Angebote in der Schule und Nutzen

Im zweiten Themenkomplex wurden erneut Fragen hinsichtlich der Angebote der Gesundheitsförderung im Setting Schule sowie deren Nutzen aufgegriffen. Zunächst wurde eine Aussage einer Schülerin debattiert, die der Ansicht war, dass zwar in der Unterstufe Gesundheitsförderung gut umgesetzt wird, in der Oberstufe jedoch vermehrt die Leistungen in den Vordergrund rücken. Die anderen SchülerInnen teilten die Ansicht, dass es in der Unterstufe mehr Angebote gibt, gleichzeitig wurde jedoch auch die Thematik aufgeworfen, dass eine Vermittlung von gesundheitsfördernden Themen in der Oberstufe schwierig sei. Ob es nun an der Methodik oder am Alter der SchülerInnen liegt, konnte im Rahmen der Gruppendiskussion nicht geklärt werden.

Des Weiteren wurde der Nutzen von sogenannten Kooperationsklassen diskutiert. Während eine Schülerin vor allem einen Nutzen für die jüngeren SchülerInnen sah, führten andere TeilnehmerInnen der Diskussion an, dass es auch für ältere SchülerInnen positive Auswirkungen hätte. Zum einen machen gemeinsame Aktivitäten Spaß und stärken soziale Bindungen. Zum anderen können wertvolle Erfahrungen gesammelt werden und das Gefühl, für jüngere SchülerInnen ein Vorbild zu sein, stärkt das Selbstbewusstsein. Ebenfalls zur Sprache kam, dass jüngere SchülerInnen weniger kompliziert denken und dies vielleicht auch für Ältere ein Aspekt wäre, den sie lernen könnten.

Bezüglich der Thematisierung von Gesundheitsthemen gaben die SchülerInnen an, dass das persönliche Gespräch effektiver ist als die Behandlung im Rahmen des Unterrichts. Besonders zu begrüßen wären auch Diskussionsrunden, wie im Zuge dieser Masterarbeit, um unterschiedliche Blickwinkel kennenzulernen.

Ob und inwiefern Lehrkräfte Verantwortung für die Gesundheitsbildung von SchülerInnen haben, gingen die Meinungen auseinander. Zwei SchülerInnen teilten die Ansicht, dass Oberstufenklassen oftmals für dieses Themengebiet nicht empfänglich seien, da man bereits

bei vielen anderen Fächern und Bereichen gezwungen ist, sich stundenlang zu konzentrieren und zu lernen. Ein Schüler sah hier die Problematik durchaus im Schulsystem und nicht bei den Lehrkräften selbst. Ein anderer Schüler war der Ansicht, dass LehrerInnen durchaus Verantwortung in dieser Thematik tragen und SchülerInnen im Positiven beeinflussen können.

Zwei weitere Fragen beinhalteten Nachfragen zum Ernährungsangebot der Schule. Konkret ging es hier um eine Veränderung des Schulbuffets hin zu zum Großteil gesunden Speisen, zum anderen um die Inhalte des Schulautomaten. Eine Veränderung des Schulbuffets wurde prinzipiell befürwortet, allerdings merkten die SchülerInnen auch an, dass hier die Preise angepasst werden müssten. Gesunde Speisen und Snacks sind teurer als beispielsweise Cookies, was wiederum viele SchülerInnen zum Konsum dieser bewegen würde. Bezüglich des Automaten kamen Vorschläge die Inhalte durch Obst bzw. haltbare gesunde Snacks wie Studentenfutter zu ersetzen.

In der räumlichen Gestaltung gaben die befragten SchülerInnen an, dass sie sich durchaus mehr Mitsprache wünschen. Zentraler Punkt war die Unterbringung der einzelnen Klassen verteilt auf die Stockwerke. Zum einen sollte gewährleistet werden, dass die notwendige Ruhe zum Lernen gegeben ist, was laut der SchülerInnen vor allem durch eine Trennung von jüngeren und älteren Kindern und Jugendlichen erreicht werden kann. Zum anderen schien auch die Unterbringung von gleichen Schulstufen in räumlicher Nähe von zentraler Bedeutung, um das Gemeinschaftsgefühl zu stärken. Mehr Mitsprache in der Gestaltung der Klassenräume würden die SchülerInnen ebenfalls begrüßen.

Ideen und Möglichkeit der Umsetzung gesundheitsfördernde Angebote

Beim letzten Themenkomplex wurden Ideen für weitere gesundheitsfördernde Angebote in der Schule aufgegriffen und bezüglich ihrer Sinnhaftigkeit und der Möglichkeit der Umsetzung diskutiert. Die Idee, dass Schule auch Angebote außerhalb der Schule schaffen sollte, war nicht ganz eindeutig. Die SchülerInnen merkten jedoch an, dass sie Angebote im Rahmen der Schule, die aber in ihrer Freizeit stattfinden würden, nicht befürworteten. Bei Ausflügen sollten zudem vermehrt die Interessen der SchülerInnen einbezogen werden.

Die bewegte Pause explizit für die Oberstufe fand sehr viel Zuspruch. Das Programm gefällt den SchülerInnen an sich gut, allerdings fehlt es ihnen an einem Konzept. Die SchülerInnen gaben an, dass einfache Spiele oder der Aufbau eines Volleyballnetzes ausreichen würden, um das Angebot der bewegten Pause auch für OberstufenschülerInnen attraktiv zu gestalten.

Die Idee von Workshops zum Thema Ernährung fanden in der Diskussionsrunde auch weniger Zuspruch. Jedoch entwickelte sich im Laufe des Gesprächs die Idee, Kochen auch für die Oberstufe einzuführen. Der Fokus sollte dabei auf gesunden Alternativen zu ungesunden Speisen stehen. Ein Schüler war auch der Ansicht, Kochen über alle acht Jahrgangsstufen auszuweiten und den Gesundheitsaspekt mehr und mehr zu implementieren. Viel Befürwortung erreichte die Idee von kostenlosen Wasserflaschen sowie Obst und Gemüse zur freien Entnahme. Die Umsetzung wurde jedoch vor allem im Bereich der Finanzierung als eher schwierig bewertet. Bei kostenlosen Wasserflaschen wurde zudem angemerkt, dass das Problem beim Wassertrinken selbst liegt und SchülerInnen weiterhin zuckerhaltige Getränke aus PET-Flaschen konsumieren würden.

Besonders wichtig wurde eine Veränderung hinsichtlich der psychischen Gesundheitsförderung erachtet. Hier stimmten alle SchülerInnen überein, dass der Fokus vermehrt auf diesen Teilbereich der Gesundheit gelegt werden sollte. Viele SchülerInnen wissen gar nicht, dass es Vertrauenslehrkräfte und einen Schulpsychologen gibt. An dieser Stelle wäre mehr Präsenz notwendig und wünschenswert.

6. Fazit und Ausblick

Weitreichende wissenschaftliche Literatur belegt, dass Schule einen bedeutenden Einfluss auf die Gesundheit und das Wohlbefinden von SchülerInnen ausübt. Negative Auswirkungen zeigen sich beispielsweise durch ein schlechtes Klima in der Schule, fehlendes Vertrauen zwischen SchülerInnen und Lehrkräften sowie aggressivem Verhalten zwischen beiden Parteien, mangelnde Integration und Beteiligung der SchülerInnen am Schulleben, Leistungsdruck und Stress oder auch aufgrund von schlechten Noten. Ebenfalls Effekte zeigen sich durch die didaktischen Formen des Unterrichtens selbst (Dür, 2008).

In Kapitel 3 wurden bereits die 12 Kriterien der WHO für eine gesundheitsfördernde Schule angesprochen. Bittlingmayer und Okcu (2022) merken jedoch an, dass es für den deutschen Sprachraum aktuell kein Programm gibt, welches diese Kriterien komplett erfüllen kann. Argumentiert wird dies mit der vorherrschenden Ungleichsreproduktion und -produktion, der Leistungsorientierung und der kompetitiven und disziplinierenden Grundausrichtung im Schulsystem. Auch Dadaczynski et al. (2022, S. 737) teilen diese Ansicht und weisen darauf hin, dass die schulische Gesundheitsförderung mit der Schwierigkeit konfrontiert ist, *„das Thema Gesundheit in einem Setting zu etablieren, welches vor allem durch den Bildungsauftrag legitimiert ist“*.

In dieser Arbeit wurde untersucht, wie gesundheitsfördernde Maßnahmen von SchülerInnen der Sekundarstufe II einer WieNGS-Schule subjektiv wahrgenommen werden. Allgemein zusammenfassend kann man sagen, dass die Schule zwar viele Projekte und Programme im Bereich der Gesundheitsförderung anbietet, viele dieser jedoch von den SchülerInnen der Sekundarstufe II nicht wahrgenommen werden. Im Bereich der Bewegung wurden vor allem gesundheitsfördernde Maßnahmen genannt, die im Rahmen des Lehrplans unterrichtet werden, wie beispielsweise Schwimmen oder der Bewegungs- und Sportunterricht. oder solche, die erst kürzlich eingeführt wurden, wie die bewegte Pause. Auch im Bereich Ernährung erwähnten die SchülerInnen vor allem Projekte, die erst seit Kurzem in den Schulalltag implementiert wurden, wie zum Beispiel das Projekt Wasserschule.

Inwiefern die SchülerInnen bisher von den einzelnen Maßnahmen profitierten bzw. inwiefern sich diese auf ihr Bewegungs- und Gesundheitsverhalten auswirkten, ist individuell sehr unterschiedlich. Manche SchülerInnen gaben an, dass sie daraus keinen Nutzen ziehen konnten bzw. es keine Veränderung in ihrem Verhalten bewirkt hat, andere wiederum registrierten durchaus positive Effekte.

Die Einzelinterviews und auch die Gruppendiskussion haben zudem die Annahme bestätigt, dass der Fokus der Gesundheitsförderung häufig auf der Primar- bzw. Sekundarstufe I liegt. Wenngleich die Angebote für alle SchülerInnen konzipiert wurden, so zeigte die Auswertung des Datenmaterials deutlich, dass diese vor allem jüngere SchülerInnen ansprechen.

Ebenfalls festgehalten werden kann zudem, dass viele Projekte gar nicht bekannt sind. Dies hat auch die Frage gezeigt, was die SchülerInnen über WieNGS wissen. Obwohl es sich um eine WieNGS-Schule handelt, wusste kein/e Befragte/r über das Programm Bescheid.

Auch die Wünsche hinsichtlich einer gesundheitsfördernden Schule spiegeln die erkannten Problematiken wider. Zum einen müssen die Angebote auf die Oberstufe besser abgestimmt werden, des Weiteren sollte ein erhöhter Fokus auf die psychische Gesundheit gelegt werden. Wichtig scheint hier vor allem, Stress und Leistungsdruck herauszunehmen, aber auch weitere Maßnahmen zu ergreifen, um die Klassen- und Schulgemeinschaft noch weiter zu stärken und zu fördern. Von besonderer Relevanz scheint hier die Ausweitung des Mitspracherechts von SchülerInnen zu sein.

Resümierend kann man sagen, dass bereits viele gute Maßnahmen, Projekte und Programme am BRG6 Marchettigasse implementiert wurden, um die Gesundheit von SchülerInnen zu fördern. Allerdings sollten die Angebote entsprechend angepasst werden, um auch für OberstufenschülerInnen attraktiv zu werden. Des Weiteren besteht mehr Informations- und Aufklärungsbedarf. Dies gilt sowohl für Angebote im Bereich Bewegung und Ernährung, viel mehr jedoch noch hinsichtlich der Angebote für die psychische Gesundheit von SchülerInnen. Es wäre schade, wenn gesundheitsfördernde Maßnahmen nur deshalb nicht genutzt werden, weil die SchülerInnen nichts über deren Existenz wissen.

Welche Veränderungen wären also förderlich? Bittlingmayer und Okcu (2022) haben sich mit dieser Frage gezielt auseinandergesetzt und ein Schulsystem skizziert, welches den Anforderungen einer gesundheitsfördernden Schule besser gerecht werden würde. Ein Aspekt, den auch zahlreiche Studien aus den letzten Jahren sowie die im Rahmen dieser Masterarbeit erhobenen Daten belegen, zeigt, dass SchülerInnen als auch Eltern einem zunehmenden Leistungsdruck ausgesetzt sind. In Folge steigt die Zahl psychischer Erkrankungen. Bittlingmayer & Okcu (2022) appellieren daran, den Leistungsdruck an Schulen herauszunehmen. Dies wäre beispielsweise durch die Abschaffung des Ziffernotensystems möglich. Eine weitere Option wäre es Klassenwiederholungen, die sich pädagogisch als nicht sinnvoll erweisen, abzuschaffen und stattdessen gezielt die Schwächen

zu fördern und den Fokus auf die Kompetenzen der SchülerInnen zu legen. Des Weiteren schlagen Bittlingmayer & Okcu (2022, S. 773) vor, eine Schule für alle zu schaffen und statt der starren Aufteilung in die unterschiedlichen Schulfächer an den „*spontanen Interessen der Kinder, ihrer Neugierde und offenen Weltaneignung*“ anzusetzen.

Wesentlich für eine gesundheitsfördernde Schule ist zudem die Gewährleistung von Partizipation. Demnach müsste Schule noch weitaus mehr demokratisiert werden, als dies aktuell der Fall ist. „*Insgesamt müsste Schule als institutionalisierte Balance von Demokratie und Menschenrechten konzeptionalisiert werden*“ (Bittlingmayer & Okcu, 2022, S. 773). Anzumerken bleibt, dass diese Forderungen schnell den Anschein entwickeln, nicht realisierbar zu sein. Jedoch weisen Bittlingmayer & Okcu (2022) darauf hin, dass auch in den Diskussionen rund um das Thema Inklusion ähnliche Ziele verfasst wurden, die sich mit der Gewährleistung der Partizipation von allen Kindern und Jugendlichen auseinandersetzen. Aus Sicht der schulischen Gesundheitsförderung wäre es daher sinnvoll, die Diskussionen rund um Inklusion aufzugreifen. Festhalten lässt sich also, dass es insbesondere auch darum gehen sollte, „*Bildungsprozesse zu initiieren, die von vorneherein kompatibel mit dem Gesundheitsverständnis der WHO wären*“ (Bittlingmayer & Okcu, 2022, S. 773).

Auch Balz et al. (2016) betonen die Wichtigkeit von Partizipation. Wie sich in der Gruppendiskussion gezeigt hat, haben die SchülerInnen viele Ideen und Vorschläge, um die Schule noch gesundheitsfördernder zu gestalten. Balz et al. (2016, S. 171) weisen darauf hin, dass die „*Schüler/innen nicht nur die Zielgruppe gesundheitsförderlicher Bemühungen, Maßnahmen, Angebote usw.*“ sind „*sondern immer auch aktive Lerner, Ideengeber und Produzenten im Rahmen einer schulischen bzw. schulsportlichen Gesundheitsförderung*“. Umso wichtiger scheint es, diesen Ideen Raum zu geben und sie aktiv an der Gestaltung einer gesundheitsfördernden Schule teilnehmen zu lassen. Möglich ist dies beispielsweise in der Einrichtung eines Ruheraumes, eines Klassen-Bewegungsraumes oder Klettergartens, in der Umgestaltung des Schulhofes, in der Beteiligung bei schulischen Angeboten wie Wettkämpfen oder Festen oder auch in der Mitwirkung in Projektgruppen zur Sucht- und Gewaltprävention, in der Ernährungsberatung oder Bewegungsförderung (Balz et al., 2016).

Bezüglich didaktischer Formen des Unterrichtens, welche sich laut Dür (2008) ebenfalls auf das Wohlbefinden und die Gesundheit von SchülerInnen auswirken, sollten vermehrt schüleraktivierende Unterrichtsformen, wie Experimente, offenes Lernen und eigenverantwortliches Arbeiten zum Einsatz kommen.

Ein weiterer Aspekt ist die extensive Nutzung des Smartphones und von Social Media bei Jugendlichen. Auch hier zeigte die Gruppendiskussion auf, dass der ständige Vergleich mit den Darstellungen in Social Media zu einer mentalen Belastung bei den SchülerInnen führt. An diesem Punkt sollte die Schule ebenfalls ansetzen und die SchülerInnen zu einem bewussteren Umgang mit sozialen Medien motivieren. Kreutzer (2020) spricht davon, dass vielen Menschen die sogenannte Medienkompetenz fehle. Darunter versteht man *„die Fähigkeit, sowohl die verschiedenen Medienkanäle als auch deren Inhalte kompetent und vor allem kritisch zu nutzen sowie mit und in diesen zu agieren“* (Kreutzer, 2020, S. 128). Gerade im Hinblick auf die zunehmende Digitalisierung des Schullebens, scheint eine Förderung der Medienkompetenz für die Gesundheit von SchülerInnen unumgänglich. Eine Meta-Studie zum Thema „Bildungsforschung, Politik und Schule im Diskurs“ der Technischen Universität München zeigte, dass zwar der Einsatz von beispielsweise Tablets und Beamern in naturwissenschaftlichen Fächern und Mathematik gewinnbringend sein können, dies jedoch noch keinen Erfolg garantiert. Die positiven Effekte scheinen auf, wenn sie ergänzend zu analogen Methoden verwendet werden und die Arbeit mit ihnen von Lehrkräften begleitet wird (Kreutzer, 2020).

Abschließend lässt sich festhalten, dass die Anzahl an interviewten SchülerInnen sowie die Anzahl der Interviewfragen ausreichend war, um die Forschungsfrage dieser Masterarbeit zu beantworten. Insbesondere hat sich durch die Ergebnisse gezeigt, dass der Fokus gesundheitsfördernder Maßnahmen verstärkt auf SchülerInnen der Oberstufe gerichtet werden sollte. Bereits bestehende Angebote müssen adäquat angepasst werden, um auch SchülerInnen dieser Altersgruppe zu erreichen. Des Weiteren sollte vermehrt Aufmerksamkeit auf die psychische Gesundheit von SchülerInnen gerichtet werden, die durch permanente Stress- und Drucksituationen in der Schule bereits stark belastet wird und durch die Corona-Pandemie nochmals verstärkt in Mitleidenschaft gezogen wurde. Es muss jedoch auch angemerkt werden, dass die Ergebnisse lediglich das subjektive Empfinden der SchülerInnen des BRG6 Marchettigasse repräsentieren. Um eine allgemeine Aussage über die Wahrnehmung gesundheitsfördernder Maßnahmen von SchülerInnen der Sekundarstufe II treffen zu können, müsste eine deutlich größere Anzahl befragt und mehrere Schulen in die Untersuchung einbezogen werden.

Die Ergebnisse dieser Masterarbeit können dennoch als Grundlage für weitere Untersuchungen im Bereich der Gesundheitsförderung im Setting Schule gesehen werden. Es konnten wichtige Einblicke in das subjektive Empfinden von SchülerInnen der

Sekundarstufe II bezüglich gesundheitsfördernder Maßnahmen gewonnen werden, die die Grundlage für weitere Untersuchungen in diesem Feld bieten können. Eine größer angelegte Studie, eventuell auch der Einbezug von verschiedenen Schultypen, würde sicher weitere interessante Ergebnisse liefern.

7. Verzeichnisse

7.1. Literaturverzeichnis

Balz, E., Erlemeyer, R., Kastrup, V. & Mergelkuhl, T. (2016). *Gesundheitsförderung im Schulsport. Grundlagen, Themenfelder und Praxisbeispiele*. Meyer & Meyer.

Barz, H. (2004). *Weiterbildung in sozialen Milieus in Deutschland – Praxishandbuch Milieumarketing*. Bertelsmann.

Berk, L. (2005). *Entwicklungspsychologie*. Pearson Studium.

Bittlingmayer, U., & Okcu, G. (2022). Schule aus dem Geist von Public Health? *Bundesgesundheitsblatt, Gesundheitsforschung, Gesundheitsschutz*, 65(7-8), 768-775. doi: 10.1007/s00103-022-03547-6

Breithecker, J. (2018). *Die NRW-Sportschule: Chronischer Stress und Selbstkonzeptentwicklung von Sportprofilklassen*. Meyer & Meyer.

Bundesministerium für Gesundheit (Hrsg.) (2012). *Rahmen-Gesundheitsziele. Richtungsweisende Vorschläge für ein gesünderes Österreich*. Zugriff am 13. August 2022 unter <https://broschuerenservice.sozialministerium.at/Home/Download?publicationId=587>

Bundesministerium Soziales, Gesundheit, Pflege und Konsumentenschutz (2019). *Gesundheit und Gesundheitsverhalten von österreichischen Schülerinnen und Schülern. Ergebnisse des WHO-HBSC-Survey 2018*. Wien.

Clarke, A., Gattineau, M., Grimaud, O., Royer-Devaux, S., Wyn-Roberts, N., Le Bis, I. & Lewison, G. (2007). A bibliometric overview of public health research in Europe. *European Journal of Public Health*, 17, 43-49. doi: 10.1093/eurpub/ckm063

Clarke, A., Gattineau, M., Thorogood, M., & Wyn-Roberts, N. (2007). Health promotion research literature in Europe 1995-2005. *European Journal of Public Health*, 17, 24-28. doi: 10.1093/eurpub/ckm062

Dadaczynski, K., Okan, O., De Bock, F., & Koch-Gromus, U. (2022). Schulische Gesundheitsförderung und Prävention in Deutschland. Aktuelle Themen, Umsetzung und Herausforderungen. *Bundesgesundheitsblatt, Gesundheitsforschung, Gesundheitsschutz*, 65(7-8), 737-740. doi: 10.1007/s00103-022-03558-3

Dür, W. (2008). *Gesundheitsförderung in der Schule. Empowerment als systemtheoretisches Konzept und seine empirische Umsetzung*. Hans Huber.

Dür, W. (2018). Wege und Irrwege der Schulischen Gesundheitsförderung am Beispiel der „Wiener Jause“. In E. Gollner, B. Szabo, F. Schnabel, B. Schnitzer & M. Thaller-Schneider (Hrsg.), *Gesundheitsförderung konkret. Ein forschungsgeleitetes Lehrbuch für die Praxis* (S. 318-321). Holzhausen.

Dür, W. & Mravlag, K. (2002). Gender and smoking in young people in Austria. In Lambert, M., Hublet, A. Verduyck, P., Maes, L. & van den Broucke, S. (eds.), *Gender differences in smoking in young people*. The Flemish Institute for Health Promotion. S. 67-93.

Franke, A. (2015). Salutogenetische Perspektive. In Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung, *Leitbegriffe der Gesundheitsförderung und Prävention. Glossar zu Konzepten, Strategien und Methoden* (2018, S. 175-184). doi: 10.17623/BZGA:224-E-Book-2018

- Fuß, S. & Karbach, U. (2019). *Grundlagen der Transkription. Eine praktische Einführung* (2. überarb. Aufl.). Verlag Barbara Budrich.
- Gollner, E. & Schnitzer, B. (2018). Konzept und Entwicklung der Gesundheitsförderung. In E. Gollner, B. Szabo, F. Schnabel, B. Schnitzer & M. Thaller-Schneider (Hrsg.), *Gesundheitsförderung konkret. Ein forschungsgeleitetes Lehrbuch für die Praxis* (S. 28-41). Holzhausen.
- Hanrieder, M. (2014). *Erfolgreiche Schüler durch aktiven Stressabbau: Praxiserprobte Methoden zur Bewältigung von Konflikten, Ängsten und Krisen in Schule und Alltag (1. bis 4. Klasse)*. Auer.
- Hartung, S. & Rosenbrock, R. (2015). Settingsansatz – Lebensweltansatz. In Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung, *Leitbegriffe der Gesundheitsförderung und Prävention. Glossar zu Konzepten, Strategien und Methoden* (2018, S. 892-896). doi: 10.17623/BZGA:224-E-Book-2018
- Hurrelmann, K. & Franzkowiak, P. (2018). Gesundheit. In Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung, *Leitbegriffe der Gesundheitsförderung und Prävention. Glossar zu Konzepten, Strategien und Methoden* (2018, S. 175-184). doi: 10.17623/BZGA:224-E-Book-2018
- Hurrelmann, K., Kloth, T. & Haisch, J. (Hrsg.). (2010). *Lehrbuch Prävention und Gesundheitsförderung* (3., vollständig überarb. und erweiterte Aufl.). Verlag für Gesundheitsförderung.
- Kreutzer, R.T. (2020). *Die digitale Verführung. Selbstbestimmt leben trotz Smartphone, Social Media & Co*. Springer.
- Krug, S., Finger, J.D., Lange, C., Richter, A. & Mensink, G.B.M. (2018). Sport- und Ernährungsverhalten bei Kindern und Jugendlichen in Deutschland – Querschnittsergebnisse aus KIGGS Welle 2 und Trends. *Journal of Health Monitoring*, 3(2), 3-22. doi: 10.17886/RKI-GBE-2018-065
- Leopoldina (2021, Juni 21). *Kinder und Jugendliche in der Coronavirus-Pandemie: psychosoziale und edukative Herausforderungen und Chancen*. Zugriff am 19. August 2022 unter https://www.leopoldina.org/uploads/tx_leopublication/2021_Corona_Kinder_und_Jugendliche.pdf
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (12. überarbeitete Aufl.). Beltz.
- Mayring, P. (2019). Qualitative Inhaltsanalyse – Abgrenzungen, Spielarten, Weiterentwicklungen. *Forum: Qualitative Sozialforschung*, 20(3), 1-15. doi: 10.17169/fqs-20.3.3345
- Misoch, S. (2015). *Qualitative Interviews*. Walter de Gruyter GmbH.
- Reimers, F.M. & Schleicher, A. (2020). *Schooling disrupted, schooling rethought: How the COVID-19 pandemic is changing education. Preliminary Version. OECD-Report 2020*. Zugriff am 19. August 2022 unter https://globaled.gse.harvard.edu/files/geii/files/education_continuity_v3.pdf
- Rohrauer-Näf, G. & Waldherr, K. (2017). Gesundheitsförderung 6: Österreich. In Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung, *Leitbegriffe der Gesundheitsförderung und*

Prävention. *Glossar zu Konzepten, Strategien und Methoden* (2018, S. 345-355). doi: 10.17623/BZGA:224-E-Book-2018

Scharinger, C. (2020, November). *Gesundheitsförderung in Krisenzeiten. Ein Praxisleitfaden*. Zugriff am 19. August 2022 unter https://fgoe.org/sites/fgoe.org/files/2020-11/WB_18_gf_in_krisenzeiten_praxisleitfaden_bfrei.pdf

Schuhmayer, A. (2001). *Die Förderung der Gesundheit in der Schule. Grundlagen, Strömungen und Strategien der schulischen Gesundheitserziehung und Gesundheitsförderung im Pflichtschulbereich mit dem Schwerpunkt „Bewegte Schule“*. Universitätsverlag Rudolf Trauner.

Schwarz, E. & Maier, M. (2014). Publication output in the field of Public Health and its appreciation at political level in Austria. *Wiener Medizinische Wochenschrift*, 164, 123-130. doi: 10.1007/s10354-014-0270-4

Seiffge-Krenke, I. (2006). *Nach PISA: Stress in der Schule und mit den Eltern; Bewältigungskompetenz deutscher Jugendlicher im internationalen Vergleich*. Vandenhoeck & Ruprecht.

Sipcan (2022). Sipcan Snackautomaten-Check. Mindestkriterien für die gesundheitsfördernde Angebotsgestaltung in Lebensmittelautomaten. Zugriff am 11. November 2022 unter https://www.sipcan.at/_files/ugd/a6b52e_491f43acc5d14db4a46015ecf8e654ee.pdf

Steinbach, H. (2004). *Gesundheitsförderung: Ein Lehrbuch für die Pflege- und Gesundheitsberufe*. Facultas.

Steinbach, H. (2015). *Gesundheitsförderung: Ein Lehrbuch für die Pflege- und Gesundheitsberufe* (4. neubearbeitete Aufl.). Facultas.

Steffens, U. & Höfer, D. (2016). *Lernen nach Hattie. Wie gelingt guter Unterricht?* Beltz.

Süssmuth, R. (1989). Gesundheitspolitik zwischen Versorgung und Intervention. In G. Lüschen, W.C. Cockerham & G. Kunz (Hrsg.), *Gesundheit und Krankheit in der BRD und den USA/Health and Illness in America and Germany* (Soziologie und Sozialpolitik Band 8, S. 197-204). Oldenbourg.

van der Horst, M. & Coffé, H. (2011). How Friendship Network Characteristics Influence Subjective Well-Being. *Soc Indic Res*, 107, 509-529. doi: 10.1007/s11205-011-9861-2

WHO (1986). *Ottawa Charta zur Gesundheitsförderung*. Zugriff am 13. August 2022 unter https://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0006/129534/Ottawa_Charter_G.pdf

Witzel, A. (1985). Das problemzentrierte Interview. In G. Jüttemann (Hrsg.), *Qualitative Forschung in der Psychologie: Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder* (S. 227-255). Beltz.

7.2. Website-Beiträge

Bundesministerium Land und Forstwirtschaft, Regionen und Wasserwirtschaft (o.D.). *Das EU-Schulprogramm für Obst, Gemüse und Milch*. Zugriff am 11. November 2022 unter <https://info.bml.gv.at/themen/lebensmittel/eu-international/schulobst.html>

Freispiel (o.D.). *Betreuter Wandertag mit Spielstationen*. Zugriff am 08. November 2022 unter: <https://projekttag.org/projektwoche/betreuter-wandertag-mit-spielstationen/>

Give (2022). *Schul(frei)räume gestalten*. Zugriff am 11. November 2022 unter <https://www.give.or.at/angebote/themen/schulfreiraume-gestalten/>

Gutessen (2022, Oktober 22). *Klimaaktive Wasserschule!* Zugriff am 08. November 2022 unter <https://www.gutessen.at/2022/10/20/klimaaktive-wasserschule/>

Öffentliches Gesundheitsportal Österreich (2021, Juni 21). *Bewegte Schule gestalten*. Zugriff am 8. November 2022 unter <https://www.gesundheit.gv.at/leben/lebenswelt/schule/bewegte-schule/gestaltung.html>

Sipcan (o.D.). *Bewegung macht Spaß*. Zugriff am 8. November 2022 unter https://www.sipcan.at/bewegung-macht-spas#~:text=%C3%9Cber%2035.000%20Sch%C3%BCler*innen%20an,Gesundheitsverhalten%20der%20Sch%C3%BCler*innen%20aus.

WieNGS (o.D.). *Wiener Netzwerk Gesundheitsfördernde Schulen*. Zugriff am 19. August 2022 unter <https://www.wiengs.at/startseite/>

youngCaritas (o.D.). *Laufwunder*. Zugriff am 08. November 2022 unter <https://wien.youngcaritas.at/aktionen/laufwunder/>

7.3. Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Ablaufmodell inhaltlicher Strukturierung 40

7.4. Tabellenverzeichnis

Tab. 1: Die zehn Rahmen-Gesundheitsziele für Österreich 14

Tab. 2: Merkmale der Gesundheitsförderung 16

Tab. 3: Die 12 Kriterien der Weltgesundheitsorganisation (WHO) für eine gesundheitsfördernde Schule 19

Tab. 4: Prinzipien für das Wohlfühlen in einer gesundheitsfördernden Schule 27

Tab. 5: Beispiele für die Umsetzung von gesundheitsfördernden Maßnahmen auf den einzelnen Stufen 29

Tab. 6: Überblick über die soziodemographischen Daten der interviewten SchülerInnen . 36

Tab. 7: Übersicht über die geführten Einzelinterviews und die Gruppendiskussion 37

Tab. 8: Verwendetes Zeicheninventar bei der Transkription 39

8. Anhang

8.1. Interviewleitfaden Einzelinterviews

Themenkomplex 1: „Biographie und Assoziationen mit Gesundheit und Krankheit“

1. Stelle dich bitte vor. Wie heißt du, wie alt bist du und in welche Klasse gehst du?
2. Was bedeutet für dich Gesundheit? Was bedeutet für dich Krankheit?

Themenkomplex 2: „Gesundheitliche Belastungen und Folgen“

3. Welche gesundheitlichen Belastungen (körperlich und psychisch) erfährst du persönlich im Alltag?
4. Wo bzw. in welchen Situationen erlebst du diese Belastungen besonders häufig?
5. Wie äußern sich diese Belastungen bei dir?
6. Hast du das Gefühl, dass die gesundheitlichen Belastungen während der Pandemie zugenommen haben? Inwiefern?
7. Welche Probleme oder Herausforderungen hast du in Bezug auf die Gesundheit während der Pandemie festgestellt?

Themenkomplex 3: „Gesundheitsfördernde Angebote in der Schule und Nutzen“

8. Welche Projekte oder Angebote fallen dir ein, die in unserer Schule angeboten werden, um die Gesundheit von SchülerInnen zu fördern?
9. Welche dieser Projekte haben dir persönlich etwas gebracht, damit du dein Gesundheitsverhalten geändert hast?
10. Kannst du kurz erklären, inwiefern es etwas verändert hat?
11. In welchem Unterrichtsfach bzw. in welchen Unterrichtsfächern wird deiner Meinung nach die Wichtigkeit von Gesundheit und Gesundheitsförderung thematisiert? Wie geschieht das?
12. Hast du das Gefühl, dass dich die Lehrkräfte dazu motivieren, ein gesundheitsförderndes Verhalten zu entwickeln?
13. Wie nimmst du das Ernährungsverhalten und das Ernährungsangebot an unserer Schule wahr?
14. Wenn du an die Räumlichkeiten der Schule (Schulhof, Turnsaal, Speisesaal, Klassenzimmer etc.) denkst, fühlst du dich in diesen wohl? Unterstützen dich die Gegebenheiten dabei, dass du gut lernen kannst?
15. In welchen gesundheitsförderlichen Bereichen wird deiner Meinung nach besonders viel unternommen (räumliche Gestaltung, Informationsmaterial, soziales Klima, Wissen über Gesundheit, Kompetenzen SchülerInnen)?
16. Was weißt du über WieNGs? Kannst du kurz erklären, was es ist und welche Ziele dies hat?

Themenkomplex 4: „Hindernisse, Herausforderungen und Verbesserungspotential“

17. Kannst du bei Gesundheitsthemen mit der Unterstützung der Schule rechnen? Wenn ja, inwiefern? Wenn nein, warum nicht?
18. Was müsste verändert werden, dass unsere Schule für dich (noch mehr) gesundheitsfördernd ist?
19. Welche Unterstützung würdest du dir in der Schule bzw. von den Lehrkräften im Bereich Gesundheit bzw. Gesundheitsförderung noch wünschen?
20. Was möchtest du noch gerne sagen oder anmerken?

8.2. Interviewleitfaden Gruppendiskussion

Themenkomplex 1: „Gesundheitliche Belastungen und Folgen“

1. Bei der Frage, was für euch Gesundheit ist, habt ihr Begriffe wie „sich körperlich und mental wohlfühlen, keine großen Beschwerden, gesunder Lebensstil, viel Bewegung, keine Medikamente, ausgewogene Ernährung, keine Einschränkungen im Alltag, Fröhlichkeit und wenig Stress genannt. Bezüglich der Herausforderungen in der Pandemie wurde sehr häufig gesagt, dass der soziale Kontakt gefehlt hat. Inwiefern würdet ihr sagen, sind Freude wichtig für die Gesundheit? Und warum hat sich die Isolation während der Pandemie bei vielen Menschen negativ auf die Gesundheit ausgewirkt?
2. Bei der Frage, welchen gesundheitlichen Belastungen ihr im Alltag ausgesetzt seid, wurde vor allem Stress und Müdigkeit angeführt. Habt ihr das Gefühl, dass der Stress in eurer Schullaufbahn zugenommen hat? Wer ist hauptsächlich für den Stress verantwortlich? (Eltern, Lehrkräfte, ihr selbst?). Welche Möglichkeiten seht ihr selbst, den Stress zu reduzieren?
3. Ein weiterer interessanter Punkt war das Handy als gesundheitliche Belastung. Eine Person meinte dazu, dass Social Media auch oft dazu beiträgt, dass sie sich belastet fühlt. Inwiefern empfindet ihr die Handynutzung als gesundheitliche Belastung?

Themenkomplex 2: „Gesundheitsfördernde Angebote in der Schule und Nutzen“

4. In einem weiteren Themenbereich ging es um die gesundheitsfördernden Angebote der Schule und deren Nutzen. Einige haben aus diesen Angeboten einen persönlichen Nutzen ziehen können, andere wiederum nicht. Hier würde ich euch gerne eine Aussage vorlesen:
„Also auf körperliche Gesundheit wird fast, glaub ich, gar nicht mehr geschaut [...] und auch psychische Gesundheit eigentlich nicht wirklich. Also bei den Kleinen glaub ich, wird das ganz gut gemacht, aber ich glaub je älter man wird, desto mehr rückt das in den Hintergrund und Leistungen rücken in den Vordergrund.“
Ist das auch euer Eindruck, dass in der Unterstufe mehr Wert auf Gesundheitsförderung gelegt wird? Falls ja, woran liegt das eurer Meinung nach?
5. Eine Person hat auch erwähnt, dass es Kooperationsklassen mit Unterstufen gibt. Es werden dann Ausflüge unternommen oder gemeinsame Aktivitäten geplant. Findet ihr ein solches Projekt sinnvoll? Welche Effekte hat dies eurer Meinung nach auf die Gesundheit von SchülerInnen?
6. Bei der Frage, in welchen Unterrichtsfächern eurer Meinung nach die Wichtigkeit von Gesundheit thematisiert wird, wurden vor allem Biologie, Turnen und PP genannt. Eine Person meinte, dass die Thematisierung von Gesundheit im Sportunterricht eigentlich auf persönlichen Gesprächen basiert und weniger auf den Unterricht an sich bezogen ist. Was ist euer Meinung nach effektiver? Dieses Thema im Rahmen des Unterrichts besprechen oder sollten Lehrkräfte das persönliche Gespräch mit SchülerInnen suchen? Woraus nehmt ihr persönlich mehr mit? Warum?
7. Ich habe euch dann auch gefragt, ob ihr durch die Lehrkräfte motiviert werdet, mehr auf eure Gesundheit zu achten, sowohl was die körperliche als auch psychische Gesundheit betrifft. Auch hier würde ich euch gerne eine Aussage einer Person vorlesen, die meinte, dass sie wenig Motivation durch die Lehrkräfte erfährt:
„aber das nehme ich ihnen eigentlich auch nicht wirklich übel, weil ich glaub, wir sind auch in einem Alter jetzt, wo es auch schwierig ist, es Leuten näher zu bringen“

8. Wie steht ihr zu dieser Aussage? Empfindet ihr es ebenfalls so, dass es in der Oberstufe schwieriger ist, Jugendlichen Gesundheitsthemen näher zu bringen? Oder ist es dennoch die Pflicht der Lehrkräfte mehr Verantwortung zu übernehmen und sich einzumischen, da Schule doch ein großer Teil des Lebens von Jugendlichen ist?
9. Kommen wir nun noch zum Ernährungsangebot in der Schule. Hier haben viele gesagt, dass das Essen zwar sehr gut, aber nicht sonderlich gesund ist. Nehmen wir an, das Buffet würde jetzt hauptsächlich gesunde Speisen anbieten, würdet ihr diese konsumieren bzw. denkt ihr, dass auch SchülerInnen der Unterstufe dann zum Buffet gehen würden? Warum? Warum nicht?
10. Ebenfalls oft von euch angesprochen wurde das Thema „Essensautomat“. Auch hier habt ihr gesagt, dass es nur ungesunde Sachen gibt. Was wären Alternativen? Den Automaten gänzlich abschaffen? Die Inhalte beispielsweise durch Obst ersetzen? Was sind hier eure Ideen?
11. Bei der Frage zur räumlichen Gestaltung haben viele von euch gesagt, dass sie sich in den Räumlichkeiten der Schule wohlfühlen. Eine Person meinte, dass die Klasse zwischenzeitlich in einem engeren Raum untergebracht war, wo das Lernen und die Konzentration aufgrund der Enge deutlich schwerer gefallen ist. Wie seht ihr das? Inwiefern würdet ihr euch mehr Mitsprache bei der räumlichen Gestaltung wünschen? Inwiefern hätte es positive Effekte auf euer Wohlbefinden?

Themenkomplex 3: „Ideen und Möglichkeit der Umsetzung gesundheitsfördernder Angebote“

12. Kommen wir abschließend noch zu ein paar Ideen von euch, die ihr erwähnt habt, um die Schule für euch persönlich gesundheitsfördernder zu gestalten. Was haltet ihr von diesen Ideen? Sinnvoll? Umsetzbar? Würdet ihr diese in Anspruch nehmen? Warum? Warum nicht?
13. Kommen wir abschließend noch zu ein paar Ideen von euch, die ihr erwähnt habt, um die Schule für euch persönlich gesundheitsfördernder zu gestalten. Was haltet ihr von diesen Ideen? Sinnvoll? Umsetzbar? Würdet ihr diese in Anspruch nehmen? Warum? Warum nicht?
 - Angebote von der Schule, aber außerhalb der Schule schaffen, die sich die SchülerInnen selbst aussuchen können
 - Angebot der bewegten Pause extra für Oberstufenklassen (getrennt von der Unterstufe)
 - Stressreduktion durch weniger Arbeitsaufträge durch die Lehrkräfte
 - Wiederholung der „gesunden Jause“ in der Oberstufe
 - Workshops zum Thema Ernährung
 - kostenlose Wasser und freies Obst und Gemüse in den Klassenzimmern
 - mehr auf psychische Gesundheit achten, da diese viel zu oft außer Acht gelassen wird (z.B. mehr Präsenz der Vertrauenslehrkräfte)

8.3. Kodierleitfaden Einzelinterviews

Die Transkripte sind auf Nachfrage gerne beim Autor erhältlich.

Kategorie	Ankerbeispiel	Zentrale Aussage
Hauptkategorie 1: Biographie und Assoziationen mit Gesundheit und Krankheit		
Unterkategorie 1: <i>Name, Alter, Klasse</i>	S1: „Ich bin der xx, bin jetzt 14 Jahre alt und gehe in die Klasse 5x“ (T1, Z. 2) S2: „Also, ich bin der xx, ich geh in die 6x und bin 16 Jahre alt“ (T2, Z. 2) S3: „Ah, ich heiß xx, geh in die 8x und bin 17“ (T3, Z. 2) S4: „[...] ich bin xx, ich bin 17 Jahre alt, hm, ich geh in die 8x“ (T4, Z. 4) S5: „[...] ich heiß xx, bin 14 Jahre alt und geh in die 5. Klasse“ (T5, Z. 2) S6: „[...] ich heiß xx, bin 16 Jahre alt und gehe in die 7x“ (T6, Z. 2) S7: [...] mein Name ist xx, ich bin 16 Jahre alt und ich geh in die 6x“ (T7, Z. 2) S8: „Also ich bin xx, ich bin 17 Jahre alt und besuche die 7x“	S1: 14 Jahre, 5. Klasse S2: 16 Jahre, 6. Klasse S3: 17 Jahre, 8. Klasse S4: 17 Jahre, 8. Klasse S5: 14 Jahre, 5. Klasse S6: 16 Jahre, 7. Klasse S7: 16 Jahre, 6. Klasse S8: 17 Jahre, 7. Klasse
Unterkategorie 2: <i>Assoziationen mit „Gesundheit“</i>	S1: „Für mich ist Gesundheit halt [...] dass man sich wohlfühlt und dass man jetzt nicht irgendwelche große Beschwerden oder sonst irgendetwas Ähnliches hat und [...] einen gesunden Lebensstil, also vielleicht etwas weniger, also etwas gesünder essen, halt mehr Gemüse und so weiter“ (T1, Z. 8-13) S1: „Und viel Sport machen“ (T1, Z. 15)	S1: sich wohlfühlen, keine großen Beschwerden, gesunder Lebensstil, gesundes Essen, viel Sport machen S2: Bewegung, Ernährung, keine Krankheiten, keine Medikamente, Wohlfühlen im Körper, körperlich und geistig gesund

	S2: „Also Gesundheit heißt für mich Bewegung und Ernährung“ (T2, Z.4) S2: „Also, dass ich keine Krankheiten hab, dass ich keine Medikamente nehmen muss, [...] dass ich mich in meinem Körper wohlfühl'. [...] also wenn ich körperlich gesund bin und auch geistig gesund bin“ (T2, Z. 8-11) S3: „Man hat keine körperlichen Probleme und einem geht's mental gut“ (T3, Z. 7) S4: „[...] sowohl einen gesunden Körper zu haben, gesunde Ernährung, ausgewogene Ernährung als auch genug Bewegung und Aktivität im Sinne von Sport machen oder [...] auch genug geistige Aktivität. Also auch immer dazulernen und sich auch im Alltag bewegen. Das ist Gesundheit für mich“ (T4, Z. 4-7) S5: „[...] also gesund leben und halt und [...] auch auf Ernährung achten“ (T5, Z. 4) S5: „Jemand, der halt nicht Probleme hat, halt normale Sachen [...] im Alltag zu machen und ja, deswegen eingeschränkt ist“ (T5, Z.8-9) S6: „fähig zu sein, die Sachen zu tun, die ein Mensch in meinem Alter machen sollte“ (T6, Z. 6-7) S6: „Keine schweren Krankheiten zu haben, [...] ein gewisses Immunsystem“ ((T6, Z. 13)	S3: keine körperlichen Probleme, mentales Wohlbefinden S4: gesunder Körper, gesunde und ausgewogene Ernährung, genug Bewegung, genug geistige Aktivität S5: gesunder Lebensstil, auf Ernährung achten, keine Einschränkungen im Alltag S6: Möglichkeit, Dinge altersentsprechend zu tun, keine schwere Krankheit, ein gewisses Immunsystem S7: Wohlfühlen im Körper, körperlich und psychisch fit S8: gesunde Ernährung, viel Wasser trinken, viel Bewegung, Fröhlichkeit, wenig Stress
--	--	---

	S7: [...] mich in meinem Körper wohlfühlen, mir keine Gedanken machen zu müssen, ob es mir schlecht geht oder gut geht und einfach [...] körperlich fit bin und psychisch auch fit bin“ (T7, Z. 4-6) S8: „[...] sich gesund zu ernähren und auch [...] viel Wasser zu trinken [...]. Und ja, halt auch viel [...] Bewegung“ (T8, Z. 4-8) S8: „Ich würd‘ mich eher so fröhlich einschätzen oder einfach, dass es, dass ich nicht sehr gestresst bin in letzter Zeit“ (T8, Z. 28-29)	
Unterkategorie 3: <i>Assoziationen mit „Krankheit“</i>	S1: „Krankheit ist für mich generell, [...] wenn man halt krank [...] ist und eben durch diese Krankheit dann eben behindert im Alltag ist, also dass man irgendwelche Sachen nicht durchführen kann oder dass man eben das Bett hüten muss, weil Fieber etc. Und eben einfach die Möglichkeit nicht hat, normal oder wie man halt sonst regelmäßig lebt, weiterzuleben“ (T1, Z. 24-27) S2: „Krankheit bedeutet für mich, wenn man irgendwie körperliche Einschränkungen oder geistige Einschränkungen hat, [...] zum Beispiel nicht gehen kann oder keinen Sport machen kann“ (T2, Z. 15-16) S3: „[...] wenn der Körper nicht das macht, was er machen sollte oder nicht machen kann. [...] oder wenn eh auch bei einem im Kopf etwas nicht stimmt“ (T3, Z. 9-10) S4: „Krankheit ist eben die Abwesenheit von Gesundheit,	S1: Behinderung im Alltag, bestimmte Aktivitäten nicht möglich, Bettruhe, kein alltägliches Leben S2: körperliche Einschränkungen, geistige Einschränkungen, kein Sport möglich S3: körperliche und geistige Einschränkungen S4: Abwesenheit von Gesundheit, keine Bewegung, Schwierigkeiten beim Denken, nicht genug Nährstoffe S5: Einschränkung im Alltag S6: Einschränkung im Alltag, sich schlecht fühlen, bestimmte Symptomatik

	also dass ich mich zum Beispiel nicht bewegen kann oder nicht klar, gut denken kann. Ehm, und [...] einfach nicht genug Nährstoffe hab“ (T4, Z. 9-11) S5: „Jemand, der eingeschränkt ist, Sachen im Alltag zu machen“ (T5, Z. 11) S6: „[...] sich immer schlecht zu fühlen. Auch vielleicht, gewisse Symptome zu haben, die zeigt, dass man irgendwie krank ist“ (T6, Z. 27-28) S7: „wenn es mir zum Beispiel psychisch schlecht geht, körperlich geschwächt bin oder auch physisch schlecht, oder es mir auch physisch schlecht geht, also zum Beispiel unter Stress leide oder Depressionen habe“ (T7, Z. 8-10) S8: „Krankheit ist halt nicht auf sich aufzupassen“ (T8, Z. 10) S8: „Die Psyche, also die Seele wird halt schwächer und das wirkt auf unsere Körper“ (T8, Z. 15-16)	S7: psychische oder körperliche Schwächung, Stress, Depressionen S8: nicht auf sich aufpassen, geschwächte Psyche
Hauptkategorie 2: Gesundheitlichen Belastungen und Folgen		
Unterkategorie 1: <i>Gesundheitliche Belastungen im Alltag</i>	S1: „Bei mir ist es teilweise, dass ich leider sehr viel sitze. Weil ich auch sehr gerne Videospiele spiele und auch sehr viel am PC bin, dadurch sitze ich halt enorm viel, [...] was man leider dann schon im Rücken merkt“ (T1, Z. 34-37) S1: „[...] nur ich mach mir teilweise selber den Druck, dass ich sehr gute Noten hab [...]“ (T1, Z. 48-49) S2: „Anstrengung durch Schule, dann noch Sport am Nachmittag	S1: viel Sitzen, Rückenschmerzen, Leistungsdruck S2: Schule, Freizeitbeschäftigungen, zu wenig Schlaf S3: starker Stress mit körperlichen Auswirkungen S4: Konzentrations-schwierigkeiten an langen Schultagen

	und Hausübung und vielleicht zu wenig Schlaf“ (T2, Z. 25-26) S3: „Vielleicht bei starkem Stress, dass man das dann auch im Körper spürt“ (T3, Z. 15). S4: „[...] wenn ich jetzt in der Schule jetzt mehrere Stunden hab hintereinander und mich auch [...] konzentriere, dass ich dann, jetzt in der fünften oder sechsten Stunde nicht mehr so konzentriert bin [...] (T4, Z. 17-19) S5: „Also körperlich glaub ich nicht wirklich, also ich [...] selber bin gesund und hab jetzt keine Probleme. Psychisch [...] glaub ich eigentlich auch nicht [...] vielleicht höchstens Stress, aber [...] mehr eigentlich auch nicht“ (T4, Z. 24-26) S6: „Ich würde schon sagen, dass das Handy ne Belastung ist“ (T6, Z. 48) S6: „Also, wenn ich zum Beispiel einen traurigen Post sehe oder ein trauriges Video oder ne [...] schlechte Nachricht bekomme oder irgendeinen Kommentar, der vielleicht nicht ganz so positiv ist, zieht mich halt runter“ (T6, Z. 52-53) S6: „[...] eine mentale Belastung wäre für mich persönlich [...] der ganze Stress [...] was die Schule mit uns macht (T6, Z. 62-63) S7: „Also vor allem mit der Schule sehr viel Stress, Leistungsdruck und auch Müdigkeit und Anstrengung, was die Schule betrifft“ (T7, Z. 15-16)	S5: körperlich keine Belastungen, etwas Stress S6: Handynutzung S7: Stress, Leistungsdruck, Müdigkeit und Anstrengung S8: Stress
--	--	--

	S8: „Stress würd ich sagen und am meisten noch, wenn ich so nach der Schule halt, etwas noch zu tun hab am Nachmittag“ (T8, Z. 35-36)	
Unterkategorie 2: <i>Konkrete Situationen gesundheitlicher Belastung</i>	S1: „Ja, eher im schulischen Bereich und sonst halt noch, wenn ich in der Freizeit irgendwo sitze“ (T1, Z. 65-66) S2: „[...] also letztes Jahr hatte ich ein bisschen eine psychische Belastung wegen eines Krankheitsfalls in der Familie“ (T2, Z. 42-43) S2: „Also ich geh jetzt seit drei Monat-, vier Monaten gehe ich jetzt ziemlich aktiv sechsmal in der Woche trainieren [...].Dann noch mit Schulsachen, da muss man eh überlegen, wie ich das jetzt genau mach, dass sich das alles gut ausgeht. Ob ich, bevor ich trainieren geh, noch Schulsachen mach oder danach, wie sich das alles gut ausgeht.“ (T2, Z. 57-63) S3: „[...] so Stress wahrscheinlich in Schularbeitszeiten“ (T3, Z. 36-37) S4: „[...] im Alltag, bei, im Unterricht, wenn ich wirklich konzentriert nachdenke, die Aufgabe erledige“ (T4, Z. 26-27) S5: „Wenn ich jetzt zu viel auf einmal hab, irgendwelche Hausaufgaben oder Schularbeiten noch zusammen und dann muss ich noch, also was mit Freunden, mein soziales Leben noch so organisieren und Freunde treffen und noch mit der	S1: im schulischen Bereich, vieles Sitzen in der Freizeit S2: Krankheitsfall in der Familie, sehr voller Alltag S3: Stress in Schularbeitszeiten S4: im Alltag und im Unterricht bei hoher Konzentration S5: zu viele Aktivitäten auf einmal (Schule, soziales Leben), Überforderung S6: verlangte hundertprozentige Anwesenheit in der Schule S7: Leistungsdruck in der Schule durch Lehrer, Eltern und eigener Druck S8: Beaufsichtigung der jüngeren Geschwister

	[...] Familie Zeit verbringen. Das wird halt alles zu viel auf einmal manchmal und [...] dann bin ich überfordert“ (T5, Z. 31-34) S6: „Halt von sieben Uhr in der Früh, von acht, Hundertprozent da zu sein, direkt, klappt für mich manches nicht“ (T6, Z. 64-65) S7: „Bei so Sachen, wo es wirklich auf deine Leistung ankommt, wie bei Schularbeiten, Tests, wo wirklich darauf geachtet wird, wie gut man abschneidet, so dass man auch einen Druck hat, etwas so zu erledigen, wie es von anderen erwartet wird“ (T7, Z. 24-26) S8: „Also es ist ja grundsätzlich so, dass die Lehrer von dir erwarten, dass du gute Leistungen erbringst in der Schule. Aber vor allem bei mir ist es auch aufgefallen, dass es teilweise mir viel wichtiger ist, wie gut ich in der Schule abschneide, als jetzt zum Beispiel meinen Eltern oder Lehrern, [...] aber ich hab schon auch gemerkt, dass es mir besonders wichtig ist, auch im Bereich von Zweiern und Einsern zu sein, was natürlich für noch mehr Stress und Druck sorgt“ (T7, Z. 28-34). S8: „[...] wenn meine Eltern wegfahren zusammen, dann muss ich halt zuhause bleiben und meine Geschwister aufpassen“ (T8, Z. 50-51)	
Unterkategorie 3: <i>Äußerung der Belastung</i>	S1: [...] dass ich extrem gestresst bin, dauerhaft. Kaum mehr wirklich Glück empfinde“ (T1, Z. 54-55)	S1: dauerhafter Stress, kein wirkliches Glücksempfinden

	S2: „[...] im Großteil halt einfach Müdigkeit“ S2: „[...] eben irgendwie halt Erschöpfung, auch dass mehr, dass ich müde bin, auch am nächsten Tag noch, [...] wo man halt auch untertags dann müde ist, obwohl man eigentlich genug geschlafen hat. Dass man sich nie ganz erholt fühlt.“ (T2, Z. 68-71) S3: „[...] wenn es einem schlecht geht, dass man halt einfach Bauchschmerzen oder so bekommt, die eigentlich gar nicht da sind“ (T3, Z. 24-25). S4: „dass ich dann [...] nicht so klar denken kann. Ich merke, dass mein, mein Kopf warm wird [...], dass ich ein bisschen Kopfschmerzen hab“ (T4, Z. 33-35) S5: „, ich werde [...] ziemlich nervös, weil ich nicht weiß, was ich machen soll zuerst“ (T5, Z.39-40) S7: „[...] viel Müdigkeit, auch Konzentrationsschwäche, [...] also meine Konzentrationsfähigkeit lässt nach einer Weile nach, und auch Antriebslosigkeit. Manchmal beginn ich auch zu weinen, wenn es zu viel wird, jetzt nicht zu oft, aber es kann schon sehr belastend sein psychisch“ (T7, Z. 37-40) S8: „[...] dass ich alles so [...] schnell tue, [...] die ganze Zeit auf mein Handy schaue, ich muss auch dann sehen, halt, ob mich wer angerufen hat, ob etwas passiert ist und wenn mich jemand anspricht, dann krieg	S2: Müdigkeit, Erschöpfung, kein Gefühl der Erholung trotz ausreichend Schlaf S3: Bauchschmerzen S4: Schwierigkeiten beim Denken, warmer Kopf, Kopfschmerzen S5: Nervosität, Überforderung S7: Müdigkeit, Konzentrations-schwierigkeiten, Antriebslosigkeit, Weinen S8: alles auf die Schnelle erledigen, ständig erreichbar sein wollen, Abgelenktheit bei Gesprächen
--	---	--

	ich's auch nicht so ganz mit, was er von mir will [...]“ (T8, Z. 62-65)	
Unterkategorie 4: <i>Belastungen während der Pandemie</i>	S1: „Für mich eher nicht, weil die Sache ist, dass ich generell schon sehr gerne teilweise auch mit Computer gearbeitet habe“ (T1, Z. 77-78) S1: „[...] weil eigentlich alle meine Freunde, sind eben auch ein bisschen bewandert mit Computer [...]“ (T1, Z. 82-83) S1: „Für mich war es keine Belastung, weil eben, es hat mir mehr Spaß gemacht“ (T1, Z. 91) S2: „Mich hat das jetzt eigentlich nicht so belastet, würde ich sagen, jetzt so die Pandemie und auch der Lockdown“ (T2, Z. 79-80) S3: „[...] auf jeden Fall ja, würde ich sagen, weil einerseits auf die Schule bezogen, einfach der Kontakt zu Lehrkräften gefehlt hat und man dadurch nicht so mit dem Stoff mitgekommen ist, wie man eigentlich hätte mitkommen können. Und dann kam halt noch zusätzlich dieses [...] isoliert sein dazu, das halt die psychische Gesundheit sehr belastet hat, weil man halt hauptsächlich für sich war. Und das hat man, bei mir zum Beispiel auch, an den schulischen Leistungen gesehen“ (T3, Z. 48-53) S4: „[...] gesundheitlich belastend oder ich sag mal anspruchsvoll [...]“ (T4, Z. 42)	S1: keine Zunahme der Belastung in der Pandemie, arbeitet gerne mit Computern, Kontakt mit Freunden ebenfalls digital S2: keine Zunahme der Belastung S3: fehlender Kontakt zu Lehrkräften, isoliert sein, Auswirkungen auf schulische Leistungen S4: noch weniger Bewegung und ungesunde Ernährung als vor der Pandemie S5: keine Zunahme der Belastung, normales Bewegungs- und Essverhalten S6: Ausgangssperre, fehlendes Spaziergehen und frische Luft, Treffen mit Freunden und Familie, Alltag vor dem Computer S7: Belastung hat im Laufe der Pandemie zugenommen, viele Aufgaben seitens der Schule, Notwendigkeit neuer Struktur im Alltag, keine sozialen Kontakte, Austausch nur digital, im Nachhinein belastender, fehlende Bewegung, Motivationslosigkeit

	S4: „[...] ich hab davor, vor der Pandemie gar keinen Sport gemacht, aktiv, fast keinen Sport gemacht, mich sehr ungesund ernährt. [...] mit der Pandemie hat sich das natürlich verstärkt [...], sich schon psychische Anzeichen gezeigt, dass es mir nicht gut geht, also Schlaflosigkeit, die klassischen Sachen“ (T4, Z. 43-48) S5: „[...] ich war eigentlich [...] während der Pandemie auch noch [...] ziemlich jeden Tag draußen oder gegessen hab ich eigentlich [...] ziemlich normal. Also ich glaub ich hab jetzt nicht [...] mein Essverhalten an sich sehr verändert in der Pandemie“ (T5, Z. 57-60) S6: „Es gab eine Ausgangssperre und das verhindert, dass man rausgehen kann meistens, dass man frische Luft schnappen kann, dass man spazieren gehen, auch mit Freunden, was ja auch ne mentale Belastung, wenn man nicht mit Freunden rausgehen kann, Freunde nicht sehen kann, Familie genauso und das hat mich ziemlich runtergezogen, wenn ich den ganzen Tag zuhause vor dem Computer [...]“ (T6, Z. 76-80) S7: „[...] es hat sich immer so bisschen abgewechselt. Also es war so, dass wir zum Beispiel am Anfang vom Lockdown, wurde, war es relativ angenehm, [...] man hatte nicht so viel zu tun. Aber irgendwann wurden es dann viele Konferenzen, viele Hausübungen, die man machen musste. Das war einerseits [...] ein Stressfaktor, weil man viel zu tun hatte und man sich auch umgewöhnen musste, nach der	S8: Isolation, Rückzug, anschließend Angst vor vielen Menschen, häufige Handynutzung, Fehlen der sozialen Kontakte
--	---	---

	Art, wie man jetzt Dinge erledigt oder nach der Struktur oder dem Tagesablauf. Und dann kommt natürlich auch dazu, dass man überhaupt keine sozialen Kontakte hatte und man nicht wirklich [...] sich mit anderen Leuten austauschen konnte und wenn, dann auch nur digital. Also Anfangs wars vielleicht etwas angenehmer als im normalen Alltag und dann im Nachhinein, eher belastender“ (T7, Z. 43-52) S7: „[...] dass mir viel Bewegung einfach gefehlt hat [...] und dass ich dadurch auch motivationsloser geworden bin“ (T7, Z. 56-59) S8: „[...] ich hab ja sehr lange Zeit keine Menschen gesehen so und dadurch hab ich mich einfach immer zurückgezogen und so und jetzt bin ich eher dran gewöhnt, [...] dass ich alleine bin. Und [...] nachdem es angefangen hat, dass wir wieder in die Schule sind, gekommen so, hat ich halt Angst, wieder so viele Menschen zu sehen“ (T8, Z. 74-78). S8: „[...] das hat halt dazu geführt, dass ich, ja wirklich oft am Handy bin, um mit anderen zu reden. Und mir hat einfach dieses [...] soziale Leben gefehlt“ ((T8, 81-82)	
Unterkategorie 5: <i>Probleme und Herausforderungen in Bezug auf Gesundheit während der Pandemie</i>	S1: „Ja, dass es eben, bei mir hauptsächlich [...] da gehe ich gerne Wellenreiten, sonst, wenn halt irgendwie Lockdown ist, halt irgendwie schlecht“ (T1, Z. 112-113)	S1: Sportausübung (Wellenreiten) während des Lockdowns S2: Freunde treffen S3: Überreaktion, Panik, Kontaktverlust, mehr

	S2: „[...] außer halt Freunde treffen [...], das ist mir abgegangen“ (T2, Z. 101-103) S3: „Man hat oft vielleicht überreagiert, wenn man krank war, hat man gleich gedacht, dass es vielleicht Corona ist. Es war viel Panik, die ganze Zeit. [...] durch dieses eingeschränkt sein halt einfach, dass man auch Kontakt mit Leuten verloren hat, dass man im Nachhinein vielleicht eher festgestellt hat, wie stark das die Gesundheit belastet hat als in der Pandemie selbst, als man drinnen war“ (T3, Z. 62-66) S4: „[...] ich hab mich auch wenig bewegt, hatte gar keine Energie, gar keine Motivation für irgendwas“ (T4, Z. 86-87) S5: „[...] ich hab ziemlich oft dasselbe gegessen in der Pandemie, aber ich glaub Probleme, glaub ich nicht“ (T5, Z. 66-67) S6: „Also ich glaub durch das nicht rausgehen, durch die Vitamine, die du nicht bekommst durch die Sonne zum Beispiel, Vitamin D, dass du [...] depressiver geworden bist, also ich zumindest“ (T6, Z. 93-95) S6: „Wenn ich die ganze Zeit zuhause sitze, in einem Raum, dass ich trauriger geworden bin und keine Motivation hatte. [...] aber auch dieses körperliche Bewegen, dass ich mich nicht bewegt habe. Ich hatte viel Energie in mir und wenn ich die ganze [...] Energie nicht verbrauche, dann kann ich	Belastung auf die Gesundheit im Nachhinein spürbar als in der Pandemie selbst S4: zu wenig Bewegung, zu wenig Energie, keine Motivation S5: keine Probleme S6: depressive Verstimmung, weniger Motivation, wenig Bewegung, zu wenig Energieverbrauch, Einschlafprobleme S7: wenig Bewegung, schlechte Auswirkungen auf den normalen Alltag nach der Pandemie, größere Motivationslosigkeit für sportliche Betätigung
--	---	---

	abends nicht einschlafen zum Beispiel“ (T6, Z. 97-100) S7: „[...] dass wenn man gar keine Bewegung hat über den Lockdown, dass es dann schwer wird [...] wenn der normale Alltag beginnt, wieder reinzubringen und wäre auch so zum Beispiel ausdauer technisch schlechter und sportlicher unmotivierter, das hängt auch viel mit der Bewegung zusammen meiner Meinung nach“ (T7, Z. 64-67)	
Hauptkategorie 3: Gesundheitsfördernde Angebote und Nutzen		
Unterkategorie 1: <i>Projekte und Angebote der Schule</i>	S1: „[...] Wassertrinken oder so heißt das, dass halt unten im Buffet halt so gut wie keine [...] zuckerhaltige Getränke, so gut wie vermieden werden“ (T1, Z. 122-123) S1: „[...] was ich auch noch gehört hab, das hab ich mir jetzt noch nicht selber anschauen können allerdings, das ist die bewegte Pause. Eben angeblich, dass in der ersten 10-Minuten-Pause [...] im Turnsaal so kleine [...] Bewegungsminuten [...], wo man einfach hingehen kann, mitmachen kann jeder“ (T1, Z. 126-130) S1: „[...] hab ich nur so halb gehört, dass auch irgendwie Gesundheit, als Nebenfach, als Wahlfach, Wahlpflichtfach, das, ab der sechsten Klasse gibt es gesundheitsfördernde Maßnahmen und dass man da irgendwas macht“ (T1, Z. 130-133) S1: „[...] Jausenführerschein war in der Zweiten glaub ich“ (T1, Z. 140)	S1: Wasserschule, bewegte Pause, Gesundheit als Wahlpflichtfach ab der 6. Klasse, Jausenführerschein in der 2. Klasse, Inhalt von verschiedenen Produkten in der 4. Klasse, Skikurs in der 2. Klasse, Aktivtage am Ende des Schuljahres, Sportwoche in der 5. Klasse S2: Sportunterricht, Schwimmen, Skikurs, Sommersportwoche, Volleyball als Freigegenstand, Schülerliga im Fußball S3: Schülerliga, Peer-Mediation, Vertrauenslehrkräfte, gesunde Jause, Projekte vor allem für die Kleinen wichtig, in Oberstufe kaum darauf geachtet S4: bewegte Pause, Marchetti-Challenge, Klassenfrühstück mit einer zweiten Klasse, viel gelernt

	S1: „[...] gerade letztes Jahr haben wir dann noch gemacht [...], was bei Produkten hinten draufsteht. Was eben alles was ist“ (T1, Z. 141-143) S1: „Skikurs war bisher in der Zweiten“ (T1, Z. 150) S1: [...] immer Ende des Schuljahres, gibt's immer die Aktivtage, das sind dann meistens drei Tage, wo man vielleicht bisschen irgendwo wandern geht oder irgendwie sonst was“ (T1, Z. 155-157) S1: „Und dann gibt es eben die Sportwoche, die ist bei uns eben in der Fünften, soweit ich weiß“ (T1, Z. 157-158) S2: „Also auf jeden Fall mal alle sechs Jahre der Sportunterricht“ (T2, Z. 120) S2: „[...] Schwimmen statt dem Sportunterricht für, ich glaub zwei Jahre. Dann hats halt Skikurs gegeben, [...] dann hätte es jetzt auch in der fünften Klasse eine Sommersportwoche gegeben, aber die hat nicht stattgefunden. [...] dann gibt's halt auch Volleyball als Freigegenstand, was man wählen kann. [...] und dann halt noch, zum Beispiel die Schülerliga im Fußball kann man auch besuchen“ (T2, Z. 122-126) S3: „Also einerseits sind wir ja jetzt eben eine Wasserschule, also das ist gesundheitsfördernd. Dann eben diese Peer-Mediation, um Streit zu klären. Dann ham wir ja auch zwei Vertrauenslehrer [...] die auch für einen da sind“ (T3, Z. 74-76)	S5: Öko-Club, Entfernung des Schulautomaten, Ernährungsprojekt in der ersten Klasse, grüne Meilen, bewegte Pause S6: gesunde Jause im Buffet, Jugendgesundheitscoach, Projekt Safer-Internet in der Unterstufe, um das Verhalten im Internet zu lernen S7: Skiwoche, Autage, Sportfest, Eislaufen, Schwimmen, Laufen, psychische allerdings wenig Angebote S8: bewegte Pause, vegetarisches Angebot im Buffet, Jugendgesundheitscoaching
--	--	--

	S3: „Gesunde Jause war das. [...] und in diesem halben Jahr in der ersten Klasse in Biologie, die haben auch viel und stark übermittelt, was gesund ist und was ungesund ist, was man halt in die Jause geben sollte und was nicht“ (T3, Z. 86-89) S3: „Also auf körperliche Gesundheit wird fast, glaub ich, gar nicht mehr geschaut [...] und auch psychische Gesundheit eigentlich nicht wirklich. Also bei den Kleinen glaub ich, wird das ganz gut gemacht, aber ich glaub je älter man wird, desto mehr rückt das in den Hintergrund und Leistungen rücken in den Vordergrund“ (T3, Z. 93-96) S4: „[...] also was mir jetzt in letzter Zeit aufgefallen ist, [...] diese Aktion mit [...] der Bewegung in der Pause im Turnsaal. Hat mich eigentlich schon angesprochen, bin jetzt nicht dazugekommen, das auszuprobieren [...]. Die Marchetti-Challenge war ja ursprünglich, ja, was sind denn Ideen, [...] für Bewegung im Unterricht selbst. Also kleine Bewegungen, die man um den Tisch machen kann oder so“ (T4, Z. 92-97) S4: „[...] wir hatten dieses [...] Klassenfrühstück letztes Jahr, [...] wo wir gesundes, lokales, regionales Frühstück mit unserer Partnerklasse, ich glaub es war eine zweite Klasse, durchgemacht haben. [...] ich hab dann mit [...] einem Zweitklässler [...] geübt [...] Trauben zu waschen und Gemüse zu schneiden und	
--	---	--

	Zwiebel zu schneiden und solche Sachen“ (T4, Z. 108-113) S5: „[...] ich glaub es gibt ja nen Ökoclub in der Schule, [...] da wird auch über Gesundheit und so gesprochen. Ich hab bisschen gelesen am Plakat, da stand was, auch über das Schulautomat, also mit den Getränken oder so, wegkommen soll, [...], in der ersten Klasse, gibt's glaub ich einen Ernährungsprojekt [...]. In der Ersten haben wir so ein Frühstück gemacht, wo [...] alle gesund essen und so. Oder diese grüne Meilen waren auch in der Ersten glaub ich, wo man sich bewegt [...]“ (T5, Z. 80-87) S5: „[...] halt einfach nicht mit dem Bus oder mit dem Auto oder so auch fährt, dass [...] man halt zu Fuß geht oder mit dem Fahrrad [...]“ (T5, Z. 95-97) S5: „Ich glaub bei uns in der Schule gibt es auch immer in der zweiten Pause, ist Turnen bei uns, dass man in den Turnsaal gehen kann in der zweiten Pause“ (T5, Z. 99-101) S6: „[...] im Buffet gibt es ne gesunde Jause, zumindest, was ich mitbekommen hab“ (T6, Z. 103) S6: „Zum Beispiel das [...] Jugendgesundheitscoach, wär ja auch ein Angebot eigentlich, um andere Schüler zu informieren“ (T6, Z. 110-111) S6: „Was viele gemacht haben, was zur mentalen Gesundheit gehört für mich, [...] dass in der Unterstufe, dass so ein Computerkurs gemacht, sag ich mal, dass man den Umgang mit	
--	---	--

	sozialen Medien besprochen hat, dass man nicht zu viel teilen darf, dass man aufpassen muss und das find ich auch eine gute Sache“ (T6, Z. 120-123) S7: „Also gesundheitlich gefördert wird in der Schule, meiner Meinung nach hauptsächlich körperlich. Da ham wie viele Angebote, wie eben Skiwoche oder jetzt zum Beispiel die Autage, in denen viel gewandert wird oder auch das Sportfest jedes Jahr. Da werden wir, ehm, körperlich und auch ausdauer technisch sehr gefördert und auch im Turnunterricht zum Beispiel. Im Winter Eislaufen gehen, in den ersten zwei Jahren Schwimmen gehen. [...], ab und zu mal Laufen gehen und solche Sachen. [...] psychisch werden da jetzt allerdings nicht so viele Möglichkeiten angeboten, um die Gesundheit zu fördern“ (T7, Z. 73-79) S8: „Die [...] bewegende Pause. [...] das gefällt mir schon und ich war auch mal da [...] um zu [lacht] sehen, wie es da abläuft. Und dass es auch einmal im Buffet vegetarisches Essen gibt und halt kein Fleisch. Aber ich weiß nicht, ob das immer noch so ist. Ich hab jetzt nicht mehr vorbeigeschaut. Aber das war auch gut, dass die Kinder jetzt nicht jeden Tag regelmäßig Fleisch essen“ (T8, Z. 118-122) S8: „[...] es gibt halt die Jugendgesundheitscoaches. [...] ich bin einer davon, und wir waren in einer Ausbildung drei Tage lang [...] wir müssen den Schülern dann beibringen, was wir da gelernt haben und wie	
--	--	--

	man sich gesundheitlich und psychisch halt verbessern kann, wenn man an etwas leidet“ (T8, Z. 126-129)	
Unterkategorie 2: <i>Persönlicher Nutzen der Angebote</i>	S1: „Bei mir wars der Jausenführerschein. Dort hab ich [...] mich wirklich mal genauer damit befasst auch, [...] was gescheit ist oder was gesund sozusagen ist und was nicht. Und das mit letztes Jahr auch, [...] wo man bisschen analysiert hat, was ist so in den Produkten drin halt. Hat mir auch ziemlich was gebracht, weil jetzt achte ich schon deutlich mehr darauf, was eben in den Produkten drin ist und was vielleicht nicht das Gescheiteste ist zu kaufen“ (T1, Z. 167-172) S2: „[...] ich find die Skikurse sehr gut, weil die Ski fahren oder halt Snowboard fahren, [...] sehr lustig find und freundschaftlich bringt es auch viel weiter, solche Beschäftigungen, die man nicht in der Schule macht, sondern auch das gemeinsam im Zimmer sein und so weiter. Das verbindet einen auch mehr, als wenn man nur in der Schule gemeinsam ist. Also freundschaftlich geht da auch viel weiter bei so einem Skikurs“ (T2, Z. 156-161). S3: „[...] ich glaub es gab einfach zu wenig Information, die einem gegeben wurde oder keine Projekte, die uns in unserem Alter so angesprochen hätten, dass es da eine Reaktion drauf gäbe“ (T3, Z. 106-108) S4: „Das fand ich schon ganz cool, weil ich hab das nicht wirklich so gelernt [...]. Und wo ich auch wirklich mich	S1: Jausenführerschein und Produktanalyse, achtet mehr auf seine Ernährung S2: Skikurse, soziales Miteinander wird gestärkt S3: kein persönlicher Nutzen dieser Angebote, da nicht ansprechend für die Altersgruppe S4: viel zum Thema Kochen gelernt, Spaß beim Kochen entwickelt, geht gut und bewusst Essen S5: grüne Meilen, geht nun zu Fuß zur Schule jeden Tag S6: Jugendgesundheits-coaching, versucht weniger das Handy zu verwenden, teilt es Mitmenschen und Familie mit S7: Sportangebote für sie eher Spaßfaktor, da privat sehr aktiv, aber wichtig für SchülerInnen, die wenig Sport machen S8: Jugendgesundheits-coaching, viel gelernt, kann anderen etwas beibringen

	auseinandergesetzt hab mit Kochen, wie man in der Küche was schneidet, was wie anbrät und so, [...] seitdem hab ich da viel dazugelernt und das konnte ich in diesem Klassenfrühstück auch gut teilen“ (T4, Z. 110-118). S4: „Also ich hab jetzt nicht unbedingt mehr Wissen bekommen, aber es hat [...] natürlich geholfen, [...] das auch wirklich anzuwenden und es jemand zu erklären. [...] ich hab dadurch auch [...] natürlich mehr Motivation gehabt, oder hat bestimmt auch mit ausgelöst, dass ich mehr Motivation hab, selbst zu kochen,, [...] ich koche, sehr, sehr gerne und ich sehe es nicht mehr als Aufgabe, wie ich es früher teilweise gemacht hab. Aber ich gehe natürlich immer noch wo essen, aber auch gut und bewusst“ (T4, Z. 130-138) S5: „Also eigentlich seit den grünen Meilen, [...] irgendwie ich hab angefangen, dass ich zu Fuß zur Schule gegangen statt mit dem Bus auch, das mach ich jetzt eigentlich jeden Tag. Ich geh zu Fuß zur Schule und wieder zurück“ (T5, Z. 110-112) S6: „[...] seit dem Gesundheitsjugendcoaching [...] hab ich versucht, weniger auf das Handy zu schauen, weniger das Handy zu benutzen generell. Und versucht, meinen Mitmenschen, das mitzuteilen. Meinen Eltern hab ich auch schon erzählt, dass wir vielleicht weniger Fernsehen schauen sollten“ (T6, Z. 128-131)	
--	---	--

	S7: „[...] also bei Sportwochen, Skiwochen und so etwas, wars eigentlich eher ein Spaßfaktor. [...] bei mir ist es halt so, dass ich privat selber auch Sport mache, deswegen ist es jetzt nicht so, [...] wichtig für mich, dass es in der Schule noch zusätzlich gefördert wird, aber ich glaube, dass es für viele Schüler auch wichtig ist, dass wir jede Woche Sportunterricht haben und dass auch die Menschen, die privat keinen Sport machen, trotzdem irgendwie an Bewegung kommen. Eben in der Schule, im Sportunterricht“ (T7, Z. 82-87) S8: „Also persönlich hat mir meine, also die Jugendgesundheits-coachingausbildung, weil ich hab daraus viel gelernt und ich kann auch anderen etwas beibringen. Und es fällt mir auch leichter dadurch, dass ich die Ausbildung jetzt hatte, drei Tage“ (T8, Z. 142-144)	
Unterkategorie 3: <i>Veränderung durch diese Angebote</i>	S1: „Bei mir hat der Jausenführerschein einerseits mehr Motivation, dass ich wirklich gesünder lebe, weil ich es eben auch [...] gelehrt bekommen hab, [...] was ist eben das Gesundere. Und bei dem Projekt [...] mit den Bestandteilen von verschiedenen Produkten [...], es hat mich schon auch motiviert, dass ich genauer darauf achte und das mache ich jetzt eben dadurch“ (T1, Z. 175-180) S4: „[...] ich koche, sehr, sehr gerne und ich sehe es nicht mehr als Aufgabe, wie ich es früher teilweise gemacht hab. Aber ich	S1: mehr Motivation gesünder zu leben, bewusstere Konsumieren von Produkten S4: kocht gerne, geht gut und bewusst Essen S5: mehr Wissen und mehr Motivation S6: mehr Selbstbewusstsein durch Präsentieren und Unterrichten, mehr Wissen, möchte es umsetzen

	gehe natürlich immer noch wo essen, aber auch gut und bewusst“ (T4, Z. 134-135) S5: „Ich hab glaub ich auch mehr Motivation und mehr Wissen darüber. Also eigentlich beides.“ (T5, Z. 116) S6: „Weil durch das [...] Präsentieren und Unterrichten anderen Schüler, hab ich so eine gewisse Selbstbewusstsein bekommen, dass ich das jetzt irgendwie auch umsetzen möchte. [...] aber auch mehr Wissen, ich hab auch viel gelernt beim Gesundheitscoaching [...]“ (T6, Z. 136-139) S7: „[...] ich denke, dass sie auf jeden Fall mehr Motivation haben können, vor allem Leute, die jetzt vielleicht privat nicht so viel Sport machen, haben vielleicht das Interesse für Sport noch nicht entdeckt, was dann natürlich auch durch Sportwochen oder [...] Sporttage, in denen dann Volleyball gespielt wird, Ski gefahren wird, verschiedene Sportarten gemacht werden, da das Interesse geweckt werden kann und somit sich auch andere Leute, [...] mehr mit dem Sport beschäftigen wollen. Und natürlich, wenn man in der Schule regelmäßig Sport macht, fällt [...] dem ein oder anderen Schüler vielleicht auf, dass er ausdauertechnisch und gesundheitlich an sich arbeiten müsste und fitter werden müsste, was einen dann auch sehr motivieren kann“ (T7, Z. 97-105) S8: „[...] weil ich einfach gesehen hab, dass auch viele	S7: andere SchülerInnen: Interesse wecken, Defizite feststellen und Motivation an sich zu arbeiten
--	---	---

	Menschen, [...] auch wollen, besser zu werden. Und das hat mich halt mehr motiviert, dass ich einfach das Gefühl hatte, ich bin nicht alleine, der sich verbessern will und der auch sieht, dass er etwas falsch macht, sondern auch andere, die da mit waren“ (T8, Z. 153-156)	
Unterkategorie 4: <i>Unterrichtsfächer</i>	S1: „Hauptsächlich ist es Biologie, weil eben so Sachen wie Ernährung und so, wird meistens dort gemacht. Und [...] was ich ein bisschen vergessen habe, ist in Sport natürlich generell. Bewegung ist natürlich gesund“ (T1, Z. 184-186) S2: „Ja, ich find eigentlich, dass es schon zu Biologie auf jeden Fall gehört, [...] aber mir kam es auch nicht vor, dass es so intensiv am Stoff steht“ (T2, Z. 178-180) S3: „[...] unsere Turnlehrerin sagt uns das schon öfter so. Also da würde ich sagen. Und vielleicht noch Biologie“ (T3, Z. 111-112) S3: „In Turnen ist es eigentlich recht angenehm, weil des eher eigentlich ein persönliches Gespräch ist, nicht wirklich auf den Unterricht bezogen“ (T3, Z. 114-115) S3: „Und in Biologie ist es, also zum Beispiel, wenn wir ein Frühstück haben, [...] dann dürfen wir nur gesunde Dinge mitnehmen. Und es ist auch so, dass im Unterricht, wenn etwas ist, dass auch auf die Gesundheit bezogen ist, also letztes Jahr haben wir über Herzinfarkt und das Ganze geredet, gings halt auch darum, was einen	S1: Ernährung als Teil des Faches Biologie, Bewegung im Fach Sport S2: Thema gehört zu Biologie, wird aber nicht intensiv thematisiert S3: Initiative der Turnlehrerin, gesundes Frühstück in Biologie, bei allgemeinen Themen in Biologie wird Gesundheitsaspekt hervorgehoben S4: weniger Fach-, sondern mehr abhängig von der Lehrkraft, Spanisch- und Musiklehrer kommunizieren Wichtigkeit von Gesundheit, Biologieunterricht S5: Biologie im Rahmen des Themas Ernährung, Geographie, Turnen im Rahmen des Sports S6: Ernährung in Biologie, Wichtigkeit von Bewegung in Turnen, mentale Gesundheit im Fach PP S7: praktisches Lernen über Gesundheit in

	Herzinfarkt fördert sozusagen und dass man das halt vermeiden sollte“ (T3, Z. 118-123) S4: „[...] ich würd das teilweise nicht nur aufs Fach, sondern auf Lehrer beschränken oder eher anwenden. [...] in Biologie haben wir’s klassischerweise, [...] also [...] dieses Klassenfrühstück war im Rahmen des Biologieunterrichts. Sonst, [...] bei mir Spanisch und Musik mit Professor G., [...] wird das teilweise kommuniziert, dass das wichtig ist, [...] Wasser zu trinken, [...] Obst und Gemüse zu essen, einfach bewusster sich zu ernähren“ (T4, 143-149) S5: „In Biologie reden wir halt auch über die Ernährung und es kommt, [...] halt immer wieder das Thema [...]der ja. Und in Geographie jetzt, [...] glaub ich auch manchmal als Thema, aber jetzt so bewusst, [...] nicht wirklich. [...] Und in Turnen halt, wenn man, wir machen halt Sport, da [...] reden wir halt auch drüber, wie man sich ernährt und so“ (T4, Z. 130-134) S6: „Also in Biologie haben wir auch schon in der Unterstufe die Ernährungspyramide besprochen, dass wir [...] auch auf unsere Ernährung achten müssen. [...] im Sport hat man uns auch erklärt, wie wichtig, [...] Bewegung ist im Alltag. Wie wichtig es ist, in unserem Alter, es jetzt schon zu beginnen, dass wir das auch weiterführen, auch nach der Schule und in PP haben wir uns unsere [...] mentale Gesundheit besprochen, wie wir uns besser fühlen können, wie wir im Alltag besser	Sport, Thema Gesundheit im Biologieunterricht, Anatomie des Menschen in Sportwissenschaft S8: Biologie, Themen wie Gesundheit, Ernährung und Diabetes, PP, Themen wie psychische Erkrankungen und psychische Gesundheit
--	--	---

	gelaunt sein können“ (T6, Z. 144-149) S7: „[...] auf jeden Fall im Sportunterricht. Dann jetzt eben auch im Wahlpflichtfach Sportwissenschaften und dann auch noch im Biologieunterricht, würde ich jetzt mal behaupten“ (T7, Z. 108-110) S7: „[...] also beim Sportunterricht ist es so, dass man's eher praktisch selber mitbekommt, wie man selbst Sport macht und [...] in die sportlichen Aktivitäten umsetzt. Im Biologieunterricht wird dann halt eben drüber gesprochen, [...] was prinzipiell über die Gesundheit des Menschen wichtig wäre und im Fach Sportwissenschaften dann ebenfalls mit der [...] Anatomie des Menschen und sowas“ (T7, Z. 112-116) S8: „Also ich würd Bio sagen, [...] Gesundheit, Ernähren, das haben wir auch letztes Jahr gemacht und Diabetes und so das Ganze. Und wir haben halt auch besprochen, wie ich einen anderen Mitschüler beibringe, also wenn ich jetzt sehe, dass ein anderer Mitschüler sich nicht so ganz gesund ernährt, wie ich ihm helfen kann, ohne ihm zu sagen, dass er sich [...] nicht so gesund ernährt. Und ich würd auch Psychologie und Philosophie sagen, halt, weil [...] psychische Erkrankungen und psychische Gesundheit“ (T8, Z. 161-166)	
Unterkategorie 5: <i>Motivation durch Lehrkräfte</i>	S1: „[...] also Ernährung auf jeden Fall. Dort ist dann auch so, dass die Lehrer, die	S1: Biologielehrerinnen weisen auf ungesunden Getränkekonsum hin

	Biologielehrerinnen [...] zum Beispiel irgendwelche Kinder sehen, die dann irgendein extrem zuckerhaltiges Getränk haben, [...] sie anreden und warum eben das und nicht Wasser und eben halt irgendwas Gesünderes und weniger Zucker“ (T1, Z. 195-199) S2: Also wahrscheinlich, ich hab immer gerne Sport gemacht, aber vielleicht denkt sich irgendwer wegen dem Sportunterricht, dass er vielleicht mehr Sport machen sollte und vielleicht auch irgendwelche Sachen in der Freizeit, sportliche Aktivitäten machen sollte, weil er sich irgendwie verbessern möchte. Ja, aber bei Ernährung eigentlich nicht“ (T2, Z. 190-193) S3: „Eher weniger. Ehm, aber das nehme ich ihnen eigentlich auch nicht wirklich übel, weil ich glaub, wir sind auch in einem Alter jetzt, wo es auch schwierig ist, es Leuten näher zu bringen“ (T3, Z. 127-129) S4: „[...] wie gesagt Professor G., ja. Also bei ihm kann ich auf jeden Fall sagen, dass er mich dazu motiviert. [...], sonst, was auch eher eine Folge daraus ist, dass ich mich jetzt mehr bewege, ich nehme den [...] Sportunterricht jetzt bei Professor M., [...] die Bewegungen bewusster war. Wir [...] machen oft [...] Aktivierungsübungen am Anfang, wo ich mittlerweile sehr viel mitnehme von“ (T4, Z. 155-159) S5: „Manche mehr, manche weniger. Halt Deutschlehrer jetzt	S2: bei anderen SchülerInnen eventuell Motivation im Bereich Bewegung, bei Ernährung keine Motivation S3: keine Motivation, Begründung eher in Unerreichbarkeit der SchülerInnen dieser Altersgruppe S4: bestimmte Professoren motivieren ihn, aus Sport nimmt er sich mittlerweile sehr viel mit S5: stark von der Lehrkraft abhängig, Biologie- und Sportlehrerinnen motivieren S6: fühlt sich motiviert durch verschiedene Aufgaben, die im Rahmen des Unterrichts gestellt werden S7: sehr abhängig von den Fächern, Turnen, Sport und Sportwissenschaft sehr motivieren, psychische Gesundheit durch zu viele Aufgaben eher demotivierend S8: Gelegenheit zur Ausbildung zum Jugendgesundheits-coach, in Biologie wird Wichtigkeit von gesunder Ernährung hingewiesen
--	---	---

	vielleicht, die reden halt natürlich jetzt nicht so über Ernährung und so. Aber in Biologie, [...] ist schon so, dass sie motiviert, gesünder zu leben. Und ja, Turnen auch, L. zum Beispiel“ (T5, Z. 137-140) S6: „[...] wir bekommen in PP auch Hausübungen zum Überlegen, zum Nachdenken zu Hause. [...] in Sport ham wir auch mal [...]so laufen müssen, das Ganze aufnehmen müssen, ist auch wieder bisschen Motivation [...]“ (T6, Z. 160-163) S7: „Ja also, das kommt für mich auf jeden Fall auf die Fächer drauf an, wie die Lehrer unterrichten. [...] mich hat das schon auch motiviert [...] also wenn ich im Sportunterricht Sport gemacht hab, dann auch privat Sport zu machen. Und wenn man [...] im Fach Sportwissenschaften über das Thema Sport im Allgemeinen gesprochen wird, das find ich auch sehr motivierend und auch im Biologieunterricht. Allerdings, wenn wir jetzt wieder auf die [...] psychische Gesundheit zurückgreifen, bin ich der Meinung, dass [...] viele Lehrer einen demotivieren, indem man halt immer mehr Aufgaben in den Fächern bekommt. Also eher in den Hauptfächern wie Mathematik und Deutsch und solche Sachen, wo man einfach viel Stress dann auch hat“ (T7, Z. 120-129) S8: „[...] Sie haben mich ja in diese Ausbildung geschickt und das war wirklich sehr gut. Das war eigentlich das Beste, was mir jemals passiert ist in diesen	
--	---	--

	sieben Jahren [lacht], um ehrlich zu sein. Und ja, in Bio ham wir halt über Diabetes geredet und da hat Frau Professor G. auch wirklich oft erwähnt, dass wir uns gesunder ernähren sollen“ (T8, Z. 177-180)	
Unterkategorie 6: <i>Ernährungsverhalten und Ernährungsangebot</i>	S1: „Grundsätzlich ist das Buffet selber ist, soweit ich weiß, ich war jetzt auch lang nicht mehr dort, [...] ziemlich, ausgewogen [...] sagen wir so, es enthält etwas Ausgewogenes, aber andere Hälfte dann auch eben nur Süßigkeiten und irgendwelche zuckerhaltigen Getränke leider“ (T1, Z. 203-207) S1: „Also was mir so vorkommt ist, [...] dass die eine Hälfte der gesünderen Sachen meistens hauptsächlich die Lehrer bedient, sozusagen, die Schüler sich halt meistens dann irgendwelche Croissants oder Donuts etc. kaufen“ (T1, Z. 211-213) S2: „Also im Schulbuffet gibt es auf jeden Fall auch gesunde Sachen, aber eigentlich zum Großteil sind's nicht so optimale Sachen, viele Süßigkeiten, Getränke mit viel Zucker. Ja, halt so Schokoriegel, irgendwelche anderen Süßigkeiten [...]“ (T2, Z. 196-198) S2: „Ja, es wird halt [...] viele Süßigkeiten gegessen, wahrscheinlich halt nicht so viele gesunde Sachen. Aber jetzt ist ja die Schule zu einer Wasserschule geworden. Das ist auf jeden Fall [...] ein guter	S1: ausgewogenes Buffet, dennoch zur Hälfte auch ungesunde Angebote, gesunde Sachen vor allem von Lehrkräften konsumiert, SchülerInnen kaufen sich oft ungesunde Sachen S2: viele ungesunde Sachen im Schulbuffet, Konsum vieler ungesunder Sachen, Wasserschule als gutes Projekt S3: Essen sehr lecker, aber wenig gesund, vor allem jüngere SchülerInnen konsumieren ungesunde Nahrungsmittel, Unterschied bei Umgang mit Geld S4: Buffet bietet nicht die gesündesten Waren an, SchülerInnen kaufen oft ungesunde Sachen S5: Buffet und Automat, sehr viele ungesunde Sachen, werden konsumiert, weil es sie gibt, Essen ist in Ordnung, aber es gibt trotzdem viel Süßes

	Schritt in die richtige Richtung [...]“ (T2, Z. 201-203) S3: „Also das Angebot find ich eigentlich ganz gut, weil [...] das Essen schon gut schmeckt, also zum Beispiel unten oder ausm Automaten, aber wenn man es jetzt auf die Gesundheit bezieht, ist es natürlich nicht so gut, weil [...] gesund ist es jetzt nicht“ (T3, Z. 132-136) S3: „[...] ich glaub in den unteren Klassen würde ich schon sagen, wenn die mal Geld mithaben, holen sie sich gleich etwas Ungesundes, was halt gut schmeckt“ (T3, Z. 145-147) S4: „Ich muss sagen, das Buffet ist, also ist glaub ich bekannt, dass das Buffet nicht die gesündesten Waren anbietet und dass, dass die meisten Schüler dort sich ungesunde Sachen kaufen“ (T4, Z. 169-171) S5: „Also es gibt [...] ja das Buffet unten, da gibt’s auch einen Automaten, wo es [...] Eistee und so gibt, auch. Ich glaub, es kaufen viele Kinder, [...],ich glaub viele kaufen auch, dadurch dass es einfach gibt, [...] Eistee und [...] süßen Getränke auch, obwohl’s nicht so gesund ist. Einfach weil man halt, hat Lust drauf manchmal, wenn man langen Schultag hat oder so. Aber ich glaub es, an unserer Schule ist, [...] das Essen generell, [...] glaub ich ganz okay, [...] Nicht, nicht so ungesund, aber so ja. Aber ich glaub, es gibt halt viel [...] Süßes hier an unserer Schule, auch das Angebot so, ja“ (T5, Z. 145-153)	S6: in der Unterstufe haben Lehrkräfte darauf geachtet, dass keine Energydrinks und Softdrinks auf dem Tisch waren, Essensangebot im Automaten nur ungesund, Mittagsbuffet gesund S7: Wasserschule sehr gut, kein Konsum von zu zuckerhaltigen Getränken, dennoch viel Verkauf von Ungesundem, keine Vorschriften, was in die Schule mitgenommen werden darf, viele Kinder kaufen Süßigkeiten oder bringen Fast Food von zuhause mit S8: es sollte mehr Wasser getrunken werden, nach wie vor aber Konsum von zu vielen ungesunden Getränken, Lehrkräfte meistens nur Kaffee oder Wasser, Buffet verkauft viele ungesunde Sachen, SchülerInnen kaufen auch ungesunde Sachen vom Supermärkten in der Umgebung
--	--	---

	S6: „Also ich sag in den letzten Jahren ist das Verhältnis besser geworden mit der ganzen Ernährung. Also die ganzen Lehrer haben darauf geachtet, dass wir auch in der Unterstufe keine Energydrinks und Softdrinks auf dem Tisch hatten. [...] was uns auch dazu gebracht hat, das Ganze nicht zu trinken und nicht in die Schule mitzunehmen“ (T6, Z. 166-169) S6: „Ehrlich gesagt mittel, weil wir haben auch so nen [...] Essensautomaten draußen, aber da sind halt relativ nur ungesunde Sachen da, wie Schokolade und Chips und Softdrinks. Also das nehm ich ehrlich gesagt mittelmäßig wahr, aber das [...] Mittagsbuffet, ist, wie gesagt, ziemlich gesund“ (T6, Z. 173-176) S7: „Es hat sich ja jetzt vor Kurzem geändert, dass wir eine Wasserschule sind, was sehr gut ist, weil dann darauf geachtet wird, dass zum Beispiel auch nicht zu zuckerhaltige Getränke [...] getrunken werden. Allerdings wird auch sehr viel Ungesundes in unserer Schule verkauft. Und es gibt jetzt prinzipiell auch keine Vorschriften, was für Essen man in die Schule mitnehmen darf oder nicht, weswegen die meisten Kinder sich zum Beispiel in der Pause unten einen Donut oder [...] Süßigkeiten kaufen beim Buffet oder bei den Automaten. [...] oder dass auch zum Beispiel Fast Food oder ungesundes Essen selbstständig von zuhause mitgenommen wird“ (T7, Z. 132-139)	
--	---	--

	S8: „Wir haben das im Öko-Club letzte Woche besprochen [...], dass die Schüler halt [...] eher nur Wasser mitbringen sollen, aber das tun halt nicht viele Schüler. Und man sieht's eh jeden Tag, dass man Cola hat oder Energydrinks oder so. Und das versuchen wir jetzt halt [...] zu ändern, irgendwie. [...] bei den Lehrern, [...] die meisten haben eh entweder eine Tasse Kaffee mit oder Wasser. Und bei Ernährung, [...] im Buffet gibt es recht viele ungesunde Sachen, aber die Schüler kaufen halt nicht von der Schule, sondern von Spar oder so und das sind auch meistens ungesunde Sachen“ (T8, Z. 194-200)	
Unterkategorie 7: <i>Räumlichkeiten der Schule</i>	S1: „Eigentlich ja, schon sehr, weil eben so Sachen wie der Schulhof, find ich sehr schön gestaltet, das gleiche mit dem Turnsaal, ist total funktionabel. Mehr [...] braucht man im Turnsaal auch nicht, find ich, generell. Eben dann Speisesaal find ich auch sehr schön, ist angenehm. Und Klassenräume sind eigentlich auch sehr, sehr angenehm, nur dass sie hin und wieder vielleicht nicht die Saubersten sind“ (T1, Z. 217-221) S1: „Find ich jetzt persönlich schon, ja, weil ich, ich brauch jetzt halt nicht viel, ich brauch jetzt keinen Raum der perfekt sauber ist“ (T1, Z. 232-234) S2: „[...] weil die Klassen nicht zu klein sind. Die Turnsäle ist auch Platz“ (T2, Z. 208) S2: „[...] ich find's wichtig, dass man nicht in irgendeinem	S1: fühlt sich sehr wohl in den Räumlichkeiten, schöne Gestaltung von Schulhof, funktionabler Turnsaal, Räumlichkeiten unterstützen ihn beim Lernen S2: fühlt sich wohl, ausreichend Platz in den Klassenzimmern und im Turnsaal, frische Luft und Tageslicht wichtig S3: fühlt sich wohl, selbstgestaltetes und fixes Klassenzimmer, cooler Turnsaal, bekommt vom Hof wenig mit S4: Klassenzimmer im vierten Stock sehr angenehm, wenig Klassen, hält sich dort gerne auf, früher lieber draußen, da enger Raum,

	dunklen Klassenraum sitzt, sondern auch mal durchlüften kann oder viel Licht reinbekommt vom Tag“ (T2, Z. 214-215) S3: „Also wenn ich mit ja oder nein antworten muss, würde ich ja sagen, weil dadurch, dass wir eine fixe Klasse haben und nicht wie in anderen Schulen, zum Beispiel immer rumwandern für jedes Fach, kann man sich seine Klasse selbst gestalten und man fühlt sich dann auch einfach wohler an seinem Platz. Und der Turnsaal ist auch cool, also ist halt ein Turnsaal. [...] und vom Hof würde ich sagen, bekommen wir so gut wie gar nichts mit“ (T3, 151-155) S4: „[...] ich muss sagen jetzt, wo ich in der Achten bin, bin ich ja ganz oben im vierten Stock, da sind ja relativ wenige Klassen [...]. Da ist schon angenehmer, weil ich bleib da schon gerne, auch nach der Schule, in den Pausen, um zu lernen, um zu lesen, einfach, wenn ich danach noch Unterricht hab, das macht mir das mittlerweile Spaß. [...] früher wars wirklich nicht so, da war ich immer in den unteren Klassen, [...] also wir waren letztes Jahr ja im Tagungsraum, das war sehr eng, es gab immer irgendwen, es[...] hat, es war nicht gut durchlüftet, es war jetzt keine schöne Lernatmosphäre. Und ich hab mich da auch lieber draußen auf die Stühle gesetzt. [...] was mir wirklich auffällt, der Bereich oben im vierten Stock mit den ganzen Stühlen und Tischen zum Lernen ist sehr angenehm“ (T4, Z. 189-198)	nicht gut durchlüftet, keine schöne Lernatmosphäre, Schulhof lange nicht genutzt, aber positiv in Erinnerung, Lärm vom Schulhof stört teilweise den Unterricht, Turnsaal nichts auszusetzen S5: Hof bietet Möglichkeit, draußen zu sein, fühlt sich generell wohl, gewohntes Umfeld S7: Möglichkeit, sich im Hof und im Turnsaal zu bewegen, anschließend mehr Ruhe im Unterricht, Klassenzimmer weder besonders gemütlich noch besonders ungemütlich S8: manche Klassen teilweise sehr eng, große Anstrengung
--	--	--

	S4: „Ich war im Schulhof sehr lange nicht, [...] wo ich da war hat es eigentlich schon Spaß gemacht, also Abschießen zu spielen, Fußball zu spielen. [...] ist mir nur positiv aufgefallen. [...] teilweise störts im Unterricht, [...] wenn das Fenster offen ist und die Kinder im Schulhof sind, aber dagegen kann man nicht viel machen. [...] Turnsaal, [...] ist einfach ein Turnsaal, man kann gut Sport drin machen, es ist jetzt nichts auszusetzen, nichts zu bemängeln“ (T4, Z. 200-206) S5: „Also ich fühl mich eigentlich generell in der Schule wohl, [...] im Hof ist angenehm, weil draußen sein und so und man kann ja auch bewegen. Im Speisesaal war ich jetzt länger nicht mehr, aber ich glaub, ja, fühl ich mich auch wohl. Und Klassenzimmer [...] ja, ich fühl mich halt auch wohl“ (T5, Z. 161-164) S5: „Ich hab mich halt dran gewöhnt, ich fühl mich halt in einem Umfeld, in dem ich jeden Tag bin und da hab ich mich dran [...] gewöhnt, hier zu sein“ (T5, Z. 166-167) S7: „[...] gesundheitlich würde ich sagen, ist es sehr unterstützend, [...] da gab es jetzt die Angebote in jeder Pause jetzt in den Hof zu gehen, wo man [...] seine Energie dann rauslassen kann oder in den Freistunden zum Beispiel in den Turnsaal zu gehen. Was dann eben auch dafür sorgt, dass wenn man an diesen Orten die Energie rauslässt, dass man dann zum Beispiel im Unterricht ruhiger ist, dass eine angenehmere	
--	--	--

	Atmosphäre ist, dass man sich besser konzentrieren kann“ (T7, Z. 146-153) S7: „Klassenzimmer ist jetzt für mich nichts Besonderes. Ist jetzt nicht was, wo ich sagen würde, es ist sehr gemütlich, aber es ist auch nicht ein Ort, an dem ich mich unwohl fühle. Ich bin der Meinung, es kommt auch sehr darauf an, wie sauber die Klasse von den Schülern gehalten wird und wie ordentlich es in der Klasse ist“ (T7, Z. 155-158) S8: „Vielleicht könnten so ein paar Klassen bisschen größer sein, weil am Anfang des Schuljahres waren wir in einer Klasse und da wars [...] recht eng für uns alle. Und wir sind da eine Woche geblieben und es war sehr anstrengend da, zu sitzen halt, weil alles so eng aneinander war. Aber schon, ja, normalerweise. Passt“ (T8, Z. 212-215)	
Unterkategorie 8: <i>Aktivität der Schule in verschiedenen gesundheitsförderlichen Bereichen</i>	S1: „es wird halt von den Lehrern [...] deutlich klar gemacht, [...] was gescheit wäre zu essen und was nicht, oder zu trinken und was eben gesünder wäre und man eben Sport machen sollte“ (T1, Z.257-259) S1: „[...] mit teilweise Teamarbeiten oder irgendwelchen anderen Maßnahmen versucht. Also im ersten Jahr gibt es die Kennenlertage, meistens“ (T1, Z. 264-266) S1: „Also wenn jetzt [...] einer gut ist im Thema XY wird schon meistens geschaut, auch von den Lehrern, dass der dann den Leuten, die besonders schlecht in diesem Thema sind, einfach	S1: Aufklärung durch die Lehrkräfte, Teamarbeit und Kennenlertage für das soziale Klima, teilweise Nutzung der Kompetenzen einzelner SchülerInnen S2: SchülerInnen unterstützen sich gegenseitig S3: räumliche Gestaltung geht vor allem von SchülerInnen aus, Angebote vor allem für die Unterstufe S5: viel Informationsmaterial, wenig Einfluss der

	hilft, aber das kommt eher selten vor“ (T1, Z. 275-278) S2: „Aber das ist dann eh meistens so, dass sich die Schüler im Unterricht bissl gemeinsam unterstützen und sich gegenseitig helfen, wenn irgendwer was weiß, [...] probiert er das dem anderen Schüler zu erklären“ (T2, Z. 227-229) S3: „Ich glaub ja, aber das vermindert sich auch wieder, je höher die Klasse ist. Also ich glaub in unseren Klassen wird ja auch noch zum Beispiel die Klasse sehr gestaltet, noch sehr heimelig gemacht [...] und da gibt's ja auch diese Peer-Mediation, wo glaub ich niemand mit 17 oder 18 hingehen würde und sagen würde, ich würde jetzt gerne einen Streit schlichten. [...] auch eben diese gesunde Jause, [...] ist auch eher in den unteren Klassen. Also [...] in meinem Jahrgang jetzt schon weniger“ (T3, Z. 173-178) S5: „Informationen bekommen wir auch immer wieder so Zettel, vor allem in Biologie, [...], oder so Hefte, wo es um Ernährung geht oder so. Also ich glaub da wird schon einiges unternommen“ (T5, Z. 182-184) S5: „Also ich glaub in unserer Klasse jetzt selber, auch noch in anderen Klassen, ist glaub ich nicht so viel Einfluss von Schülern auf die räumliche Gestaltung“ (T5, Z. 187-188) S6: „also unsere Klassenvorstände im Allgemeinen kümmern sich um	SchülerInnen auf die räumliche Gestaltung S6: Klassenvorstände achten auf das soziale Miteinander, Partnerklasse, um das soziale Miteinander zu fördern S7: Klassenvorstand hat sehr auf soziales Klima geachtet, meisten Angebote der Schule zielen auf körperliche Aktivitäten ab, noch mehr im Bereich gesunde Ernährung wünschenswert S8: Klassenvorstand achtet sehr auf soziales Klima, Probleme werden diskutiert und angesprochen, Ausbildung im Bereich Gesundheit
--	--	---

	uns, dass das Verhältnis in der Klasse auch passt, auch mit den anderen Mitschülern in den anderen Klassen, das alles passt. Das wir jetzt nicht irgendwie viel streiten und das schätz ich sehr“ (T6, Z. 200-203) S6: „Also wir hatten in der Fünften glaub ich eine bekommen, die Erste, die 1b. [...] haben wir auch ein paar Ausflüge miteinander gemacht, waren Wandern, aber jetzt machen wir nicht so viel“ (T6, Z. 207-209) S7: „[...] als wir noch L. als Klassenvorstand hatten, war es auf jeden Fall so, dass regelmäßig drauf geachtet wird, wie das Klassenklima ist, ob sich alle Schüler gut verstehen, ob es zu Mobbing kommt und das wurde auch immer ausdiskutiert, also es wurde immer darauf geachtet, dass ein gesundes Umfeld in der Klasse ist. [...] dann ist es auf jeden Fall so, dass die meisten Angebote, die wir in der Schule haben, wie ich eben schon gesagt habe, körperliche Aktivitäten sind und sportlich bedingt sind, was auch körperlich dann die Gesundheit fördert. Was man allerdings noch machen könnte, ist zum Beispiel, mehr zum Thema Ernährung, also mehr in das Thema Ernährung eingehen und da einzugreifen. Also wir ham im Biologieunterricht schon auch über Ernährung gesprochen und wie eine gesunde Ernährung ausschauen würde, was man eher vermeiden sollte, aber ich finde da könnte man noch mehr in das Thema eingreifen und <i>vielleicht auch Workshops oder so dazu machen</i> (T7, Z. 164-175)	
--	--	--

	S8: „Also ich würd soziales Leben in der Klasse sagen und unser Klassenvorstand, Frau Professor R. redet auch sehr oft darüber, dass wir uns alle wohlfühlen müssen, sollen, in der Klasse. [...] falls es Probleme gibt, dann können wir mit ihr reden. Und wir besprechen halt oft, welche Probleme da auftreten können in einer Klasse und wie man damit umgehen kann. Und ja, gesundheitlich halt Sie, mit dem, halt mit der Ausbildung und Frau Professor G. würd ich sagen, das ist die Biolehrerin“ (T8, Z. 226-231)	
Unterkategorie 9: <i>WieNGS</i>	S1: „Nein, gar nichts“ (T1, Z. 280) S2: „Noch nie gehört“ (T2, Z. 249) S3: „Nein“ (T3, Z. 191) S4: „WieNGS? Sagt mir nichts“ (T4, Z. 230) S5: „Nein“ (T5, Z. 198) S6: „Nicht viel, leider nein“ (T6, Z. 225) S7: „Ehm, nein“ (T7, Z. 188) S8: „Nein“ (T8, Z. 250)	S1: kein Wissen über WieNGS S2: kein Wissen über WieNGS S3: kein Wissen über WieNGS S4: kein Wissen über WieNGS S5: kein Wissen über WieNGS S6: kein Wissen über WieNGS S7: kein Wissen über WieNGS S8: kein Wissen über WieNGS
Hauptkategorie 4: Hindernisse, Herausforderungen und Verbesserungspotential		
Unterkategorie 1: <i>Unterstützung der Schule</i>	S1: „[...] wenn es jetzt einerseits mal um die psychische Gesundheit geht, es gibt nen Schulpsychologen [...] oder Schulpsychologin, [...] bei dem, der man sich immer melden kann und der halt dann mit	S1: SchulpsychologIn, Schulärztin S2: Schulärztin, Problem, dass sich nicht immer verfügbar ist,

	einem, [...] die Probleme sind, durchspricht [...]“ (T1, Z. Z. 288-291) S1: „Dann gibt es natürlich die Schulärztin [...], wo auch, wenn irgendwelche Probleme sind, kann man auch immer hingehen, soweit ich weiß. Sofern sie da ist halt“ (T8, Z. 291-295) S2: „Also es gibt die Schulärztin, wenn [...] irgendwas weh tut, kann man während der Unterrichtszeit auch mal zur Schulärztin gehen“ (T2, Z. 255-256) S2: „[...] das finde ich eigentlich eh nicht so optimal, dass sie nicht jeden Tag da ist, weil wenn irgendein Notfall wäre, dann wär halt niemand da [...]“ (T2, Z. 258-260) S2: „[...] wenn man irgendein psychisches Problem hat, gibt's die Vertrauenslehrer, [...] mit denen man über irgendwelche Sachen, die einen bedrücken, sprechen kann“ (T2, Z. 265-267) S3: „[...] wenn es jetzt um körperliche Gesundheit geht, müsste ich selbst sehr stark auf die Schule zugehen und dann würde es mir auch nicht wirklich viel weiterhelfen können. Also auch wenn es ein Problem ist, wie eine Essstörung glaub ich, würde einem die Schule nicht wirklich helfen. Ehm, und bei psychischen Problemen würde ich sagen, es ist schon eher der Fall, dass die Schule einen da unterstützt sogar. Dass versucht wird, dass es der Person besser geht und die Umstände der Person einfacher macht“ (T3, Z. 196-202)	Vertrauenslehrkräfte für psychische Probleme S3: bei körperlicher Gesundheit kann Schule nicht viel Weiterhelfen, bei Essstörung schon S4: Unterstützung durch einzelne Lehrkräfte S5: Unterstützung von bestimmten Lehrkräften, denen Schule und Ernährung der SchülerInnen wichtig ist S7: körperlich sehr fördernd, psychisch eher nicht S8: Unterstützungsangebot Schulpsychiater
--	---	---

	S4: „[...] also ich hab keinen Erfahrungen [...] mit der Schule als Ganzes gemacht, sondern ich hab das eher bei einzelnen Lehrern mitbekommen. [...] ich kann wieder nur sagen, Professor G., K. etc. [...] achten auch [...] wirklich sehr gut darauf und ich glaube, wenn ich jetzt zu einem Professor G. gehen würde und mit einem [...] gesundheitlichen Problem, wo ich weiß, dass er eine Lösung hätte, würde er auf jeden Fall helfen“ (T4, Z. 238-244) S5: „Man muss sich halt auch an die richtigen Lehrer wenden, [...] also den Lehrern ist es auch wichtig, diese Schule glaub ich, was Ernährung angeht, sich Schüler gesund ernähren [...]“ (T5, Z. 201-203) S7: „Also körperlich, physisch auf jeden Fall, [...] da find ich die Schule gesundheitlich sehr fördernd, aber psychisch eher nicht“ (T7, Z. 190-191) S8: „Schon. Psychische Gesundheit fällt mir jetzt ein. Und zwar, es gibt ja [...] den Schulpsychiater und da hilft die Schule auch, [...] der kommt zwei, dreimal im Jahr und dass die Schüler mit ihm reden können. Gratis.“ (T8, Z. 258-260)	
Unterkategorie 2: <i>Notwendige Veränderungen</i>	S1: „[...] dass, mit diesem Projekt jetzt mit Wasser trinken, ist, find ich grundsätzlich gut, ja. Bloß das Problem ist halt, wenn daneben halt ein anderer Automat steht, wo jetzt unsere Schule angeblich nicht den vollen Zugriff hat, wo dann wieder alles verkauft wird, ist es	S1: Automat mit zuckerhaltigen Getränken müsste verschwinden, Fach Gesundheitsförderung, Aufklärung bei vielen Themen würde schon helfen

	halt inproduktiv“ (T1, Z. 302-305) S1: „[...] dann ist es ziemlich gut, wenn es dann eben weg ist, dann ist es ja ziemlich gut umgesetzt. Dann hat man wirklich [...] einen Erfolg, dass man eben schafft, dass die extrem zuckerhaltigen Getränke von der Schule kommen“ (T1, Z. 310-313) S1: „[...] oder wird eh schon versucht an unserer Schule mit dem Wahlpflichtfach Gesundheitsförderung, das es gibt, dass man eben schaut, dass es ein Fach gibt, wo es [...] von teilweise physischer Gesundheit bis psychischer Gesundheit, und von Essen und Sport etc. alles durchgegangen wird. Weil ich glaub das Aufklären in vielen Themen auch schon helfen würde, dass sich die Menschen gesünder verhalten können“ (T1, Z. 317-322) S2: „[...] dass darauf geachtet wird, dass genug Sportstunden in der Woche sind, dann vielleicht, dass das Thema Gesundheit noch besser unterrichtet wird, vielleicht ein bisschen ein größeres Thema ist“ (T2, Z. 271-272) S3: „Vielleicht, dass man noch bisschen mehr von den Vertrauenslehrern mitbekommt. Also ich mein, man weiß, dass es sie gibt, aber [...] ich wüsste jetzt nicht mal wirklich, wie ich sie erreichen könnte oder wie das abläuft oder so. Und einem mehr das Gefühl gegeben wird, das ist wirklich vertrauen, also da kann man offen sein, da kann man erzählen, was es gibt. Und	S2: ausreichend Sportstunden, Gesundheit noch besser unterrichten S3: mehr Präsenz der Vertrauenslehrkräfte, Erreichbarkeit, mehr Angebote für die Oberstufenklassen S4: gratis Wasserflaschen, weniger Angebot von Süßem und Fettigem, Wasserschule sehr gut S5: Buffet gut, aber Automat nicht passend, es wird bereits viel im Bereich Gesundheitsförderung gemacht S6: freies Obst und Gemüse in den Klassenzimmern S7: Workshops zum Thema Gesundheit und Ernährung, mehr Achtsamkeit der Lehrkräfte auf die Psyche der SchülerInnen, Volumen der Hausübungen beachten S8: Wasserspender, somit Plastikvermeidung und SchülerInnen trinken mehr Wasser, Obstkisten in der Unterstufe einmal pro Woche
--	--	---

	körperliche Gesundheit, [...] dass man auch mehr in oberen Klassen mehr macht, weil [...] es gibt ja jetzt diese bewegte Pause, [...] dass es sowas auch irgendwie für ältere Klassen gibt, weil keine Achtklässlerin wird da jetzt hingehen zu den, keine Ahnung, Zweitklässlern, und da mitmachen. Also dass da vielleicht auch ein Angebot für Ältere wär“ (T3, Z. 216-224) S4: „[...] Wasserflaschen gratis, [...] hinstellen, [...] im Buffet [...] mehr Obst und vielleicht weniger Süßzeugs und Fettiges anbieten. Jetzt nicht gar nichts, aber einfach weniger. [...] das jetzt mit der Wasserschule, dass glaub ich Fanta und solche Sachen nicht mehr verkauft werden dürfen, was ich sehr begrüße. [...] ich bin kein Fan davon alles zu verbieten, aber ich mein in der Schule wärs vielleicht praktisch, wenn da Wasser sehr viel, besser zugänglich wäre. Ich merks bei mir in der Klasse, die trinken teilweise [...] Energydrinks und solche Sachen, wo ich persönlich gar kein Fan davon bin. Aber das sollen sie ruhig machen, aber wenn ich die, ich sag mal in jeder Klasse ein Tisch ist, wo Wasser einfach zum nehmen ist, würde das glaub ich zurückgehen und dann [...] würden mehr Leute zu Wasser greifen anstatt zu Energydrinks“ (T4, Z. 260-271) S5: „[...] ich glaub eigentlich die Schule macht das ganz gut. Zumindest im Buffet unten, [...] sonst mit Automaten und so. Also ich find [...] der passt nicht ganz so, weil viele dann halt dort kaufen, aber ich mein ja. Aber	
--	--	--

	sonst so direkt gesundheitsfördernd wird glaub ich schon viel gemacht“ (T5, Z. 206-209) S6: „Ich finds ganz gut, würden wir, [...] auch in den Klassenräumen [...] Obst, Gemüse hätten, freies Obst und Gemüse oder ich weiß nicht, irgendwelche Riegel oder so, das würde ich ganz gut finden, ja“ (T6, Z. 244-246) S7: „[...] körperlich wie gesagt, fänd ich's gut, wenn wir ab und zu vielleicht mal in einem Semester paar Workshops haben zum Thema Gesundheit, Ernährung und solche Dinge. Und dann find ich, sollte von den Lehrern viel mehr darauf geachtet werden, wie es den Schülern psychisch geht, weil das wissen die Lehrer oft nicht. Und da können dann Hausübungen etc. viel belastender sein als die Aufgabe eigentlich ist. Und wenn man dann natürlich auch in jedem Fach einiges zu tun hat, ist es sehr viel auf einmal, womit die Lehrer dann halt nicht rechnen, weil sie halt prinzipiell halt eigentlich nur ihr eigenes Fach im Kopf haben“ (T7, Z. 194-201) S8: „Dass es Wasserspender für die Kinder gibt, dass sie jetzt nicht oft Plastikflaschen kaufen, aber jetzt auch nicht so, irgendwelche Cola oder Energydrinks trinken, sondern eher wirklich Wasser vom Wasserspender holen. Und da kann man ja zwei Sachen in einem schaffen und zwar Plastikfalschen vermeiden und [...] dass die Schüler mehr	
--	--	--

	Wasser trinken und [...] ja, die Obstkisten, in der Unterstufe zumindest einmal in der Woche oder so. Dass sie halt etwas Gesundes kriegen“ (T8, Z. 273-278)	
Unterkategorie 3: <i>Wünsche zusätzlicher Unterstützung</i>	S1: „zum Beispiel halt im Sportunterricht und vielleicht auch ein bisschen halt darauf aufmerksam machen, [...] was nötig ist, für ein körperliches, gesundes Leben“ (T1, Z. 343-345) S2: „vielleicht dass sie, um vielleicht den Stress bisschen zu reduzieren, nicht so extrem viel Hausübungen geben“ (T2, Z. 298-299) S3 „Vielleicht wenn Personen mehr Angebote machen auch außerhalb der Schule, wo man hingehen könnte? Weil ich glaub, dass man sich das dann eher selber sucht [...]“ (T3, Z. 182-183) S4: „einfach das Kommunizieren, Aufklären“ (T4, Z. 274) S5: „[...] vielleicht [...] einmal so ein Fest oder so, wo alles mal so zum, über Thema Ernährung ist, wo alle drüber sprechen können [...]“ (T5, Z. 212-214) S7: [...] dann ist es auf jeden Fall so, dass die meisten Angebote, die wir in der Schule haben, wie ich eben schon gesagt habe, körperliche Aktivitäten sind und sportlich bedingt sind, was auch körperlich dann die Gesundheit fördert. Was man allerdings noch machen könnte, ist zum Beispiel, mehr zum Thema	S1: mehr auf ein körperlich gesundes Leben aufmerksam machen S2: Stressreduktion durch weniger Hausübungen S3: mehr Angebote außerhalb der Schule schaffen S4: Aufklärung und Kommunikation S5: Fest zum Thema Ernährung S7: Lehrkräfte sollten mehr auf Stresslevel der SchülerInnen achten, mehr zum Thema Ernährung beispielsweise in Form von Workshops S8: Wettbewerb mit gesunden Getränken und gesunder Jause in Form einer Tabelle

	Ernährung, also mehr in das Thema Ernährung eingehen und da einzugreifen. Also wir ham im Biologieunterricht schon auch über Ernährung gesprochen und wie eine gesunde Ernährung ausschauen würde, was man eher vermeiden sollte, aber ich finde da könnte man noch mehr in das Thema eingreifen und <i>vielleicht auch Workshops oder so dazu machen</i>“ (T7, Z. 168-175) S7: „Es wäre prinzipiell gut, wenn von den Lehrern auch drauf geachtet wird, wie das Leben der Schüler privat ist, wie sie sich privat verhalten, wie gestresst sie privat sind, damit man auch einschätzen kann, wie viel Hausübungen oder wie viel Lernen außerhalb der Schule zu viel für die Schüler ist“ (T7, Z. 205-208) S8: „[...] eine Tabelle machen und Schüler, die halt Wasser mithaben oder was Gesundes zur Jause, da würd ich [...] den Namen halt in diese Liste eintragen und [...] am Ende des Jahres oder am Ende des Monats schauen wir halt nach, wer wirklich den ganzen Monat etwas Gesundes mit hatte oder so, dann kriegt er so nen Zehn-Euro-Gutschein oder Fünf-Euro-Gutschein“ (T8, Z. 285-289)	
Unterkategorie 4: <i>Offen gebliebene Anmerkungen</i>	S4: „[...] ich find das eine gute Initiative, dass wir dieses Interview führen und dass ich auch meine Sachen dazu sagen kann und mit der Schule kommunizieren kann. [...] dass jetzt das mit der Wasserschule auch, dass da was passiert, dass sich das ändert, begrüß ich“ (T4, Z. 279-282)	S4: Interview sinnvoll, um mit Schule zu kommunizieren, dass seine Meinung gehört wird, Wasserschule sehr gutes Projekt S4: körperliche Gesundheit wird in der Schule sehr gefördert,

	S7: „[...] zusammenfassend kann man eigentlich sagen, dass gesundheitlich die Schule körperlich sehr fördernd ist, aber halt das Problem eher die psychische Gesundheit ist, in der Schule“ (T7, Z. 210-212)	Problem ist psychische Gesundheit
--	--	-----------------------------------

8.4. Kodierleitfaden Gruppendiskussion

Das Transkript ist auf Nachfrage gerne beim Autor erhältlich.

Kategorie	Ankerbeispiel	Zentrale Aussage
Hauptkategorie 1: Gesundheitliche Belastungen und Folgen		
Unterkategorie 1: <i>Isolation während der Covid-19-Pandemie</i>	S4: „Also ich würd sagen, dass [...] Freunde sehr wichtig sind, vor allem für die mentale Gesundheit, oder psychische Gesundheit, [...] weil Menschen [...] leben in Gesellschaften [...] und sind Rudeltiere, wenn man das so sagen kann [...]. Denn es gibt sehr wohl einen Grund, warum Isolation eine Foltermethode ist“ (GD, Z. 29-34) S7: „[...] ich bin einfach der Meinung, dass jede Person im Alltag einer gewissen Stresssituation ausgesetzt ist und Freunde einfach eine Bezugsperson darstellen. Und wenn man keine Bezugsperson hat, mit der man über alles reden kann, muss man sich natürlich allein um alles kümmern und muss quasi mit diesen Stresssituationen und Drucksituationen alleine klarkommen, ohne sich an irgendwelche anderen zu wenden“ (GD, Z. 42-46) S6: „[...] ich mein Zuhause ja, gibt es auch Bezugspersonen. Aber ich find es wichtig, dass man auch mit Gleichaltrigen viel Zeit verbringt, wenn man	S1: Eltern als Bezugsperson, direkter Kontakt mit FreundInnen für Wohlbefinden nicht zwingend notwendig S4: Menschen als Rudeltiere, Isolation als Foltermethode, Freundschaft wurde auf Probe gestellt, psychische Nähe wurde wichtiger als physische Nähe S6: FreundInnen wichtig, da gleiches Alter und Interesse für gleiche Themen S7: FreundInnen wichtig als Bezugspersonen, Austausch über Stress- und Drucksituationen, große Umstellung vor allem für sehr extrovertierte Menschen, mentale Belastung, wenn Freundschaften nicht Bestand behalten haben

	gleiche Themen, also sich für gleiche Themen interessiert [...]“ (GD, Z. 47-49) S1: „[...] meine Eltern sind für mich die Bezugspersonen. Freunde ja, hab ich, aber da ists meistens so, auch wenn nicht direkt, also nicht direkter Kontakt [...], sondern Diskont, Messengern etc. [...] und ich bin, mehr so auf mich allein gestellt“ (GD, Z. 51-55) S7: „[...] es war eine gewisse Umstellung [...] von okay, wenn es mir jetzt nicht so gut geht, wend‘ ich mich an meine Freunde und kann [...] mich mit meinen Freunden treffen, wir sind für uns gegenseitig da, zu ich bin jetzt alleine und muss mit allem selber fertig werden oder hab jetzt nicht die Möglichkeit, mich irgendwie davon abzulenken oder meine Freunde zu treffen. Also da geht’s hauptsächlich um Menschen, die eher extrovertiert sind als introvertiert“ (GD, Z. 67-72) S4: „[...] ich stimme zum einen zu, dass klar ist, das ist alles eine große Umstellung gewesen und definitiv eine Herausforderung, aber ich würde sogar behaupten, dass es manche Beziehungen, also eh, gefördert hat, weil [...] wenn man es gewohnt war [...] vor dem Lockdown, immer rauszugehen und dann eingesperrt wird und nicht raus kann, sich [...] nicht treffen kann, [...] dann hängt es irgendwie an dir, dann wird die Freundschaft in gewisser Weise auf die Probe gestellt, [...] dann, fehlt ja [...] diese physische Nähe und dann wird ja nicht	
--	---	--

	physische, sondern mentale, psychische Nähe umso wichtiger“ (GD, Z. 82-91). S7: „[...] aber da muss man dann auch wieder sagen, dass es gesundheitlich schädlich sein kann, wenn man dann eben feststellt, dass diese [...] Freundschaft dann, nur funktioniert, wenn man sich auch regelmäßig trifft und dann drauf kommt, dass diese Freundschaft zu Bruch geht, wenn man dann über längeren Zeitraum keinen Kontakt hat. Und wenn man das dann merkt und natürlich auch die ein oder anderen Freunde verliert, dann ist das natürlich auch mental sehr beansprucht“ (GD, Z. 95-100)	
Unterkategorie 2: <i>Stress in der Schullaufbahn</i>	S3: „Weil am Anfang hat ich sehr viel Stress, hab mir sehr viel Druck gemacht, wollte gute Noten. Dann kam ich in höhere Klasse, ich würd sagen, ab der sechsten [...] Klasse hab ich irgendwo auch realisiert, dass es eigentlich relativ egal ist, welche Noten ich hab, solange ich durchkomm, weil im späteren Leben eh nur die achte Klasse zählen wird [...]. Und natürlich hab ich mir dann in den Schulstufen weniger Stress gemacht, was vielleicht auch manchmal gut war, weil wenn der Stress wegfällt, dann bringst du auf einmal Leistungen, die du unter Stress vielleicht gar nicht so hättest bringen können. Und ich würd sagen, jetzt in der achten Klasse ist der Stress wieder hochgegangen, weil jetzt eben diese Klasse erreicht ist, wo ich mir wieder Stress machen muss und, oder will, ja“ (GD, Z. 112-121)	S1: weniger Stress in der Pandemie, weil Schularbeiten und Tests weggefallen sind und die Arbeit am PC mehr Spaß gemacht hat S3: sehr viel Stress am Anfang, in höheren Klassen weniger, vermehrter Stress in der achten Klasse, da hier die Leistungen für später wichtig sind S4: Stress als Reaktion auf Überforderung, mit zunehmendem Alter mehr Verantwortung, versucht sich Stress selbst wegzunehmen S7: mehr Stress, aber man kann besser damit umgehen

	S7: „[...] deswegen würde ich jetzt behaupten, dass man prinzipiell schon mehr Stress haben würde, aber besser weiß, damit umzugehen und es deswegen jetzt vielleicht nicht mehr mental so beanspruchend ist, [...] wie vor ein paar Jahren, zum Beispiel“ (GD; Z. 130-133) S1: „[...] für mich ist mehr, eher genau das Gegenteil, könnte man fast sagen, ist am Computer etc., ist für mich angenehmer und entspannter, weil im Gegensatz zum jetzigen oder halt normalen Unterricht, ist bei mir eher das Problem, dass ich mir momentan zumindest noch bei den Schularbeiten, selber zumindest den Stress mach, dass ich gut- gute Noten haben will etc. Und da bei Teams war halt für mich, sind einerseits die Schularbeiten weggefallen und [...] ich komm ja besser zurecht, find ich [...]“ (GD, Z. 146-152) S4: „[...] für mich ist Stress [...] immer eine Reaktion bei Über-Überforderung. Und [...] in der Schule ist es ja auch so, je älter man wird, desto mehr Verantwortung hat man [...] oder wird einem gegeben. Und desto mehr gibt es auch Grund [...] überfordert zu sein. In der ersten Klasse, wenn man sich anschaut, da sind vielleicht ein paar Schularbeiten, aber niemand kommt mit, ja, du hast nächstes Jahr Matura so wies in der Siebten oder Achten ist. [...] deswegen [...] liegt die Verantwortung immer bei der Person selbst und [...] mir jetzt so gewesen, [...] dass es halt manchmal mehr oder weniger war, dass ich mir früher sehr den Stress gemacht hab, weil ich	
--	--	--

	dachte, ich muss unbedingt Einser und Zweier schreiben und [...] dann hab ich irgendwann verstanden, das muss nicht sein und dann ging der Stress weg und dann konnt ich auch viel mehr leisten und hab automatisch Einser und Zweier geschrieben ohne zu stressen“ (GD, Z. 169-180)	
Unterkategorie 3: <i>Stressoren</i>	S3: „Und ich würd sagen, jetzt in der achten Klasse ist der Stress wieder hochgegangen, weil jetzt eben diese Klasse erreicht ist, wo ich mir wieder Stress machen muss und, oder will, ja“ (GD, Z. 119-121) S3: „[...] ich würde sagen früher war es sogar mehr Stress von zuhause, weil wir, du wolltest deine Eltern nicht enttäuschen so, und du wolltest gute Noten mit nachhause bringen und da kam von da der Druck, der Stress. Aber ich würde sagen in der achten Klasse mach ich mir am meisten Stress, weil ich das ja schaffen will, nicht meine Eltern oder die Lehrer, sondern ist ja meine Verantwortung“ (GD, Z. 136-140) S6: „[...] ich finde, in der Pandemie haben die Lehrer irgendwie mehr Stress gemacht mit den ganzen Teams-Nachrichten und Aufgaben, die ganze Zeit bekommst du irgendwelche Nachrichten, ja Deadlines, dies und das, dadurch glaub ich, hab ich mich eher unter Stress gefühlt, als jetzt zum Beispiel“ (GD, Z. 141-144) S7: „[...] weil ich hab zuhause zum Beispiel nicht den Druck, dass ich gute Noten schreibe, sondern meine Eltern sind so, ja wenn du mal einen Vierer oder	S3: früher mehr Stress von Eltern, jetzt mehr Stress von sich selbst S4: macht sich selbst Stress S6: in Pandemie viel Stress durch Arbeitsaufträge von Lehrkräften S7: kein Druck von zuhause, denkt dass Eltern und Lehrkräfte gute Noten erwarten und macht sich so selbst Stress

	Fünfer schreibst, dann ist es auch nicht so schlimm, dann wird die Welt auch nicht untergehen. Bei mir ist es auch eher so, dass ich mir selbst einen Druck mach und [...] bei mir wars jetzt so, dass ich eigentlich auch immer gute Noten geschrieben hab, weswegen ich jetzt behaupten würde, ich muss gut abschneiden, [...] weil halt Lehrer und Eltern etwas von mir erwarten, weil sie halt davon ausgehen, dass ich gut abschneide, weil ich es halt früher gemacht hab und dann würd ich jetzt sagen, okay, das ist jetzt Druck von Lehrern oder Eltern, aber eigentlich ist es der Druck, den ich mir selber mache“ (GD, Z. 157-165) S4: „[...] dass ich mir früher sehr den Stress gemacht hab, weil ich dachte, ich muss unbedingt Einser und Zweier schreiben und [...] dann hab ich irgendwann verstanden, das muss nicht sein und dann ging der Stress weg und dann konnt ich auch viel mehr leisten und hab automatisch Einser und Zweier geschrieben ohne zu stressen“ (GD, Z. 177-180)	
Unterkategorie 4: <i>Maßnahmen zur Stressreduktion</i>	S3: „[...] ich brauch vielleicht sogar den Stress, weil ich mach’s dann meistens auf den letzten Drücker und dann ärgere ich mich jedes Mal, und sag xxx, nächstes Mal machst du’s früher und ich mach’s das nächstes Mal auch wieder nicht früher, also tut mir der Stress ja eh gut, weil ohne den Stress würd ich’s vielleicht gar nicht machen“ (GD, Z. 186-189) S7: „[...] also mir ist aufgefallen, dass ich wesentlich gestresster war, als ich viel über	S3: braucht Stress als Antreiber, um Dinge zu erledigen S4: große Aufgaben auf kleinere Aufgaben herunterbrechen S7: versucht sich auf Aufgaben zu konzentrieren, die als nächstes anstehen und weniger auf jene, die noch weit in der Zukunft liegen

	die Zukunft nachgedacht hab, also muss jetzt nicht weit in die Zukunft gehen, [...] sondern jetzt zum Beispiel, wenn ich mir in der Schule, in der ersten Stunde schon, was ich mir gedacht hab, wenn ich heim komm, was ich alles machen muss und hab dann eben drauf geachtet, immer mehr, quasi im Moment zu leben und drauf zu achten, was ich wirklich jetzt machen muss. Dadurch hab ich dann auch einen klareren Kopf gehabt, weil ich nicht zu viele andere Dinge, die für jetzt noch nicht relevant sind, im Kopf hatte“ (GD, Z. 195-202) S4: „[...] ich gehe grundsätzlich damit um, [...] ich die Aufgabe oder die Sache, die mich stresst, [...] runterbreche auf kleinere Arbeiten. Also wenn ich mir jetzt überlegen würde, [...] in ein paar Monaten oder in einem halben Jahr ist Matura und wenn ich gut darüber nachdenken würde, [...] wie groß es ist und wie wichtig es ist und keine Ahnung was, würde mich das extrem stressen. Und [...] weil ich weiß, dass das nichts bringt, [...] brech ich's runter und [...] auf die Sachen konzentrieren, die jetzt relevant sind, das mach ich, [...] das ist auch wirklich sehr hilfreich, [...] so hab ich weniger Stress“ (GD, Z. 204-212)	
Unterkategorie 5: <i>Handynutzung und Social Media</i>	S6: „[...] wenn ich jetzt zum Beispiel Stories seh auf Instagram, wie erfolgreich manche sind. wie viel sie tun, wie viele Hobbies, wie viel Talent sie haben, denk ich mir so, ja, [...] warum kann ich das nicht haben“ (GD, Z. 216-218)	S3: bei Freundin führte Social Media Konsum zu starken Selbstzweifeln, Social Media Beiträge eventuell meiden S4: Handynutzung nicht nur schlecht, aber

	S7: „Ja, ich glaub auch, dass Social Media hauptsächlich [...] verwendet wird, um Erfolge zu zeigen, und auch, wenn es oft jetzt nicht wahr ist und zum Beispiel ein Bild, ein Selbstbild zu präsentieren, das in echt eigentlich gar nicht so ist und [...] man vergleicht sich natürlich immer selbst mit dem, was in Social Media [...] präsentiert wird. Und dadurch, dass aber bei Social Media nur die positiven Sachen präsentiert werden, oder Großteils nur die positiven Sachen und auch teils Sachen, die gar nicht stimmen, ist es dann natürlich eher ein negativer Vergleich, was mich selbst angeht und das ist dann natürlich auch mental belastend“ (GD, Z. 219-225) S3: „[...] ich hab das bei einer Freundin von mir gesehen, sie hat immer so extrem schöne Mädchen gehabt mit wunderschönen Figuren, wunderschönem Gesicht und hat ur begonnen, so an ihrem Selbstwert zu zweifeln“ (GD, Z. 228-230) S4: „[...] die Handynutzung, ist jetzt nicht per se was Schlechtes, sondern [...] das Problem liegt darin, dass viele denken, dass das die Realität ist, sei es bewusst oder unbewusst und [...] dass ihnen nicht bewusst, dass einfach nur die Vorteile aufgezeigt werden und nur das Schönste gezeigt wird. Man wird ja [...] bei [...] nem Gemälde von Kaisern auch nicht als normaler Bürger vergleichen und sagen, boah, ich bin so schlecht, ich hab keinen Goldpalast und keine Krone, es ist ja auch, es ist überspitzt, aber im Prinzip ist es	bewussterer Umgang damit notwendig S6: Vergleich mit Personen auf Social Media S7: Social Media präsentiert falsches Selbstbild, was mental belastet
--	--	---

	dasselbe. Deswegen sollte man sich immer bewusst sein, [...] dass nur wirklich die Vorteile aufgezeigt werden und, und die schönen Seiten und nicht wirklich der Alltag der Realität“ (GD, Z. 237-245) S3: „Deswegen vielleicht einfach Abstand nehmen davon, das gar nicht anschauen“ (GD, Z. 250)	
Hauptkategorie 2: Gesundheitsfördernde Angebote in der Schule und Nutzen		
Unterkategorie 1: <i>Gesundheitsförderung in Unterstufe versus Oberstufe</i>	S4: „[...] woran ich mich erinnern kann in der Unterstufe [...] gab's viele [...] Workshops, Klassenfrühstück oder solche Sachen oder gesundes Frühstück mit der Klasse [...] und jetzt in der Oberstufe weniger, trotzdem noch, aber wie ich find, weniger. Und ich glaub es liegt dran, dass, [...] man das jetzt in der Oberstufe voraussetzt und erwartet, dass man schon weiß, wie man sich gesund ernährt, weil es wurde ja schon in der Unterstufe beigebracht“ (GD, Z. 266-271) S3: „Weil ich würd gar nicht sagen, dass mir das zu wenig beigebracht wurde oder so, oder dass ich in der Oberstufe, dass ich mir das beibringen musste, sondern ich würd viel eher noch sagen, dass man in der Oberstufe in unserem Alter, es gar nicht mehr richtig beibringen kann, weil wir einfach aus diesem Alter raus sind“ (GD, Z. 279-282) S3: „Und ich glaub, dass das gar nicht so schlimm ist, dass das in der Oberstufe nicht mehr wirklich gemacht wird, weil du diese Menschen nicht mehr wirklich erreichst“ (GD, Z. 287-288)	S3: Alter schwierig, Oberstufenklassen nicht so aufnahmebereit für solche Themen, Problem der Methodik, ältere Klassen schon eigene Organisation des Lebens S4: Unterstufe mehr Angebote als Oberstufe, Wissen wird in Oberstufe eher vorausgesetzt, Zusammenspiel aus Methodik und Bereitschaft zu lernen S7: sehr viel körperliche Aktivitäten in der Unterstufe, hinsichtlich mentaler Gesundheit mehr Nachsicht bei jüngeren SchülerInnen, in Oberstufe wird Wissen bereits vorausgesetzt

	S7: „[...] so körperliche Aktivitäten werden eigentlich hauptsächlich in der Unterstufe gemacht, weil natürlich Kinder, kleinere Kinder auch noch sehr energiegeladen sind und vielleicht ihre Energie vielmehr rauslassen müssen als ältere Kinder jetzt, oder Schüler. Und mental bin ich der Meinung, dass halt bei Kindern auch mehr drauf geachtet wird, weil man halt einfach nachsichtiger ist und man sich immer dazu denkt, ja okay, sie sind ja noch jung und das und das können sie vielleicht noch nicht, da muss man langsamer mit der Sache, [...] umgehen und, oder die Sache langsamer angehen, aber in der Oberstufe ist es halt so, dass von Lehrern, Eltern, was auch immer, viel mehr verlangt wird und man da dann, quasi eben anders denkt [...] und man denkt sich dann so, ja aber sie sind ja eh schon so alt, das müssten sie eigentlich eh auf die Reihe bekommen und das geht doch, das geht doch voll klar und das ham wir in der Unterstufe vielleicht schon gelernt und deswegen kann ich jetzt mit der Lehrstoff weiter machen. Das ist meiner Meinung nach der starke Unterschied zwischen Unterstufe und Oberstufe“ (GD, Z. 294-306) S3: „Ich glaub schon, dass es an der Methodik liegt. Aber ich kann jetzt nicht sagen, welche Methodik, worauf die Jugendlichen eher anspringen würden“ (GD, Z. 316-317) S3: „Irgendwie hat man ja sein Leben schon auf irgendeine Art selbst organisiert und im Griff und wenn dann eine Lehrerin	
--	---	--

	kommt und sagt, ja so und so, weiß ich nicht, so glaub ich, ist es schwierig, Jugendliche anzusprechen“ (GD, Z. 321-323) S4: „Ich glaub, dass das Problem ist dann nicht, nur die Methode oder das Alter der Person selbst. Ich glaub, es ist ein Zusammenspiel. Ich mein, man, man kann, eine sehr gute Methode überlegen, aber wenn am anderen Ende nichts zurückkommt und es einfach die Person nicht interessiert, oder einfach das nicht akzeptiert, bringt's ja auch nichts. Auf der anderen Seite, wenn sich die Person so interessiert dafür und das wissen will, aber keine Methode da ist, können [...] Personen, die es dann beibringen, dann bringt es ja auch nichts. Ich glaub, es ist einfach ein Zusammenspiel aus guter Methodik und der [...] der Bereitschaft, etwas zu lernen“ (GD, Z. 335-341)	
Unterkategorie 2: <i>Projekt</i> <i>„Kooperationsklassen“</i>	S3: „[...] aber ich glaub wenn, bringt das eh eher den Jüngeren was, wenn man zumindest so tut bei den Jüngeren, als würde man das auch so machen, weil man ja der Größere, Ältere, Reifere ist und dann sehen sie das und sind, ah ja okay, dann muss das ja irgendwo stimmen, dann mach ich's auch so, weil man das ja von den Älteren abschaut, aber ich weiß nicht, ob die Älteren sich jetzt was von den Jüngeren was anschauen würden, ja“ (GD, Z. 349-356) S4: „[...] wenn man sowas, was Spaß macht auch [...] mit Gesundheit verbindet, also mit einer Wanderung oder einfach einem Ausflug irgendwohin oder ein gemeinsames Frühstück,	S3: bringt eher Jüngeren was, Vorbildfunktion S4: macht Spaß und bringt der Gesundheit etwas, stärkt die sozialen Bindungen S7: Ältere können Erfahrungen sammeln, gutes Gefühl als Vorbild zu fungieren, von Jüngeren lernen, weniger kompliziert zu denken

	[...] das hat für mich fast nen Vorteil, ja. Weil [...] es stärkt die sozialen Bindungen, es stärkt irgendwie auch die Gesundheit, also körperlich, oder [...] psychisch und [...] ich begrüße Ausflüge immer“ (GD, Z. 362-366) S7: „Und ich bin der Meinung, dass Ältere natürlich auch viel daraus lernen können, viele Erfahrungen daraus sammeln können“ (GD, Z. 375-376). S7: „[...] ich bin auch der Meinung, dass es einem ein gutes Gefühl gibt, wenn man für jemand anderen ein Vorbild ist, also ja“ (GD, Z. 384-385) S7: „Ich glaub, da ist es auch so, dass man sich als Älterer von den Jüngeren anschauen kann, [...] nicht so kompliziert zu denken“ (GD, Z. 400-401)	
Unterkategorie 3: <i>Thematisierung im Rahmen des Unterrichts versus persönliches Gespräch</i>	S4: „Ich glaube, [...] wenn Lehrer sich da persönlich auf [...] Schüler [...] zugehen, dass man, muss jetzt kein Einzelgespräch sein, sondern auch [...] ein persönlicheres Verhältnis [...] wie es bei manchen Lehrern ist, [...] ich glaub das kommt dann viel mehr bei Personen selbst an und dann nimmt [...] sich die Person viel mehr mit [...]“ (GD, Z. 419-423) S7: „Ich glaub, dass Einzelgespräche vor allem wichtig sind, wenn es jetzt zum Beispiel um deine eigene Gesundheit geht. Da find ich es effektiver, wenn dir jetzt eine Person sagt, was wirklich wichtig ist, was deine Gesundheit betrifft. Wenn's aber jetzt um das Thema allgemeine	S4: persönliches Zugehen von den Lehrkräften effektiver S7: persönliches Gespräch bei individuellen Anliegen zur Gesundheit, Gruppendiskussionen bei allgemeinen Themen zu Gesundheit, mehrere Perspektiven kennenlernen wichtig

	Gesundheit geht, dann finde ich, ist es wichtig, dass man nicht etwas reingedrückt bekommt von den Lehrern, sondern ein Gespräch führt, mit mehreren [...] Personen, sowie jetzt gerade, ob das jetzt mit einem Achtklässler, Fünftklässler und so weiter gemischt ist. Ich finde, das ist sehr wichtig, damit man das Thema Gesundheit auch von komplett verschiedenen Perspektiven sieht. Und ich glaube, dass verschiedene Perspektiven sehr wichtig sind, um etwas dann im vollsten Umfang zu verstehen“ (GD, Z. 425-433)	
Unterkategorie 4: <i>Motivation durch die Lehrkräfte</i>	S4: „[...] ich bin davon überzeugt, dass Lehrer sehr viel guten als auch schlechten Einfluss haben werden und wenn Lehrer sich bemühen, persönlich wirklich den Schülern beizubringen, [...] wirklich eher auf die Person selbst eingehen, dass das viel effektiver ist und das auch zu sehr viel Gutem in Bezug auf Gesundheit führen kann“ (GD, Z. 453-458) S3: „[...] weil ich glaube, das will sich auch kein Lehrer antun, weil die Lehrer ja selber wissen, wie unsere Klasse jetzt darauf reagieren würde, glaube ich, fände ich es jetzt nicht so schlimm, wenn sie es nicht machen“ (GD, Z. 461-463) S7: „Ich bin der Meinung, man kanns den Lehrern auch nicht zu hundert Prozent übel nehmen, weil ich glaube das Demotivierende ist einfach, dass man sich halt jeden Tag so mindestens fünf bis sechs Stunden in die Schule setzen muss und dann in verschiedenen Themenbereichen einfach etwas	S1: Problem ist Schulsystem, nicht die Personen S3: SchülerInnen nicht empfänglich, daher nicht so schlimm, wenn Lehrkräfte Gesundheitsthemen nicht aufgreifen S4: Lehrkräfte haben viel Einfluss auf SchülerInnen, können viel bewirken S7: SchülerInnen sitzen viel in der Schule, nicht mehr so aufnahmefähig

	lernen muss und man quasi dazu gezwungen ist“ (GD, Z. 468-471) S1: „[...] das Schulsystem auch das Problematische ist, nicht die Personen“ (GD, Z. 480)	
Unterkategorie 5: <i>Veränderung des Schulbuffets</i>	S3: „[...] ich denk in unserem Alter geht man mehr hin, wenn man wirklich Hunger hat. Und ich denke, dann ist auch ein gesundes Angebot okay, weil [...] dann will man einfach was zum Essen und dann ist einem egal, was da ist. Und Jüngere glaub ich, wenn sie gar wissen, dass es mal, keine Ahnung, Muffins oder irgendwelche Cookies oder irgend so ein Angebot gab, würden sie’s auch nicht vermissen, weil sie es ja gar nicht anders kennen und sich halt dann die gesunden Dinge kaufen. Weil gesund heißt ja nicht gleich ekelhaft. Also, man müsste halt schauen, wie man es preislich angeht, weil ich glaub ein Cookie sind halt pro Portion vielleicht doch günstiger als jetzt ein Salat mit Gemüse und das so“ (GD, Z. 490-497) S4: „Und dann hab ich mir [...] nen Sandwich geholt mit Salat und Paprika und allen Sachen, die auch gesund sind und die ich essen will, weil sie mir schmecken und das hat glaub ich 2,50 gekostet und dann hatte ich noch Hunger und hab mir noch nen Cookie geholt und der war zwei Euro. Obwohl, wie du gesagt hast, der Cookie sehr viel weniger sein wird, als ein Sandwich mit Salat und Paprika [...]“ (GD, Z. 499-403)	S3: an Umgestaltung würde sich jede/r gewöhnen, Preis müsste allerdings festgelegt werden S4: Preis für „gesunde Alternativen“ teurer
Unterkategorie 6: <i>Automat</i>	S4: „[...] ich find ein Automat ist ja an sich was, was gescheit ist, weil es ist nicht immer jemand beim Buffet und wenn	S4: Automat an sich gut, Sachen sehr teuer und ungesund, Vorschlag für Waren, die man kühlen

	man am Nachmittag,[...] irgendwie Unterricht hat und sich dann noch was zu Essen holen will, ist der Automat eine sehr gute Möglichkeit. Mein Ding mit dem Automat ist, da sind Sachen drin, die sind erstens teuer für das, [...] was sie an Mehrwert haben [...]. Also die sind erstens sehr teuer für mich, dafür, dass sie sehr ungesund sind [...] und teilweise sind so Sachen, [...] Schokoriegel und [...] irgendwie überzuckerte Eistee oder solche Sachen, die ich mir jetzt so nicht unbedingt holen würde. [...] deswegen fänd ich's gut, wenn jetzt einfach Obst drin wär, Äpfel oder keine Ahnung, Sachen, die man gekühlt lagern kann und die nicht kaputt werden so schnell. Ich glaub das wär schon eine sehr gute Investition. Ich kann mir auch sehr gut vorstellen, dass ich da viel öfter runter gehen würde, was zu Essen holen gehen würde. Und auch in einer Pause, in der ich nicht unbedingt Hunger hab“ (GD, Z. 518-530) S4: „[...] aber wovon ich ein großer Fan bin, sind so Hülsenfrüchte oder Studentenfutter oder solche Sachen, die auch gesund sind, aber auch haltbar sind. Und ich glaube, solche Sachen sind echt gescheit und würde ich mir auch sehr gerne kaufen, wenn es so etwas gäbe“ (GD, Z. 543-546).	kann und nicht leicht verderben, Hülsenfrüchte oder Studentenfutter
Unterkategorie 7: <i>Mitsprache in der räumlichen Gestaltung</i>	S3: „[...] ist es eine Frechheit gewesen, dass man letztes Jahr einfach entschieden hat, dass man einen Teilungsraum, der eigentlich dafür da war, dass wenn Klassen gesplittet werden, oder Nachmittagsunterricht da durchzuführen, jetzt Klassen	S1: Klassenstufen nebeneinander wichtig für soziales Gefüge S3: Teilungsraum schlecht durchlüftet, zu laut und zu eng, bei Klassenverteilung nicht

	eingebaut werden“ (GD, Z.553-556) S7: „[...] wenn man von der Mehrheit spricht, ist es glaub ich so, dass man sich einfach nicht so gut konzentrieren kann, wenn man mit vielen Leuten in einem engen Raum ist. Man ist einfach eingeeengt und man fühlt sich einfach nicht wohl und wenn man sich nicht wohl fühlt, in einem Umfeld, in dem man natürlich lernen muss, dann fällt einem das Lernen gleich viel schwieriger“ (GD, Z. 565-569) S4: „[...] ich glaube, dass das Konzept, dass die achten Klassen ganz oben sind, ist schon sehr durchdacht, weil [...] es sind ja auch weniger Klassen dort und für mich ist's so, es sind nicht die ganzen Kinder, die im Gang herumrennen und herumschreien, da kann ich mich viel besser konzentrieren [...]“ (GD, Z. 578-580) S7: „Also ich fänds auch gut, wenn prinzipiell in den ersten zwei Stockwerken die Unterstufe wäre und dann es sich dann quasi raufarbeitet mit dem Alter, mit der Stufe“ (GD, Z. 588- 590) S3: „[...] ich weiß nicht, inwieweit das machbar ist, aber ich kann mich erinnern, letztes Jahr, in diesem wunderschönen Teilungsraum, war das große Problem, dass es im Sommer unmöglich war zu lüften, weil wenn man das Fenster aufgemacht hat, waren schreiende Kinder im Hof, das ging nicht, und wenn man die Türe aufgemacht hat, waren schreiende Kinder im Gang, das	nur auf Klassenzimmergröße, sondern auch auf Lautstärke achten, Haken für Jacken und Pullover sinnvoll, prinzipiell funktionelle Einrichtungsgegenstände wichtig, bei Zusammenlegung von Klassen Wünsche von SchülerInnen berücksichtigen, Wichtigkeit für das Klassenklima S4: Konzept der siebten und achten Klasse im vierten Stock gut durchdacht, mehr Ruhe, mehr Konzentration möglich, Sitzgelegenheiten zum Lernen in ruhigen Bereichen sind sehr gut, Klassenstufen nebeneinander wichtig für das soziale Gefüge S7: Mehrheit fühlt sich in engen Räumen nicht wohl, wirkt sich negativ auf Lernen aus, Stockwerkverteilung nach Klassenstufe, Klassenvorstände sollten bei Gestaltung auf Wünsche der SchülerInnen eingehen, um Wohlfühlfaktor zu steigern, positive Auswirkungen auf das Lernen, für Oberstufe räumliche Gestaltung viel wichtiger als für Unterstufe
--	---	---

	ging auch nicht. Dann war die Klasse noch so klein, also da stimme ich ihr sehr zu, dass das irgendwie so organisiert wird, dass auch auf die Lautstärke, nicht nur auf die Klassengröße geachtet wird, <i>weil ja, behindert am Lernen</i>“ (GD, Z. 608-614) S4: „[...] Ich glaube, was auch entscheidend ist, mir gefällt dieser Bereich im vierten Stock, mit den ganzen vielen Tischen sehr, sehr gut und ich bin selbst [...] in der Siebten, wo wir im Teilungsraum waren, [...] oft hochgegangen, um einfach zu lernen [...]“ (GD, Z. 615-617) S3: „[...] wir haben uns schon so spaßhalber überlegt, ja wir wollen uns so Haken, die man so an diese [...] Leisten, die da an der Wand sind, ankleben kann, dass man da die Jacken aufhängen kann“ (GD, Z. 628-630) S7: „[...] deswegen wärs prinzipiell schon schön, [...] wenn jeder Klassenvorstand am Anfang vom Schuljahr [...] die Schüler fragt, ob sie irgendwas in der Klasse ändern wollen würden [...]“ (GD, Z. 645-647) S7: „[...] das sorgt dann natürlich dafür, dass sich jeder aus der Klasse so gut wie möglich wohlfühlt. Und wenn man sich eben, das haben wir eh vorhin schon gesagt, wenn man sich in der Klasse wohlfühlt, kann man viel besser lernen“ (GD, Z. 656-658) S3: „[...] aber ich glaub halt, dass so professionelle Dinge sogar noch wichtiger wären als unbedingt nur das Dekorative,	
--	--	--

	weil eben Haken zum Beispiel sehr smart wären. Oder zum Glück werden jetzt hinten, wir haben ja extra zwei Kästen in unserer Klasse stehen, weil [...] halt gefühlt niemand die Spinde benutzt und alles liegt auf den Plätzen. Jetzt haben wir extra zwei Kästen hinten bekommen, also das ist auch schlau, weil das halt funktionelle Einrichtungsgegenstände sind“ (GD, Z. 664-669) S4: „[...] ich glaub [...] es wär sehr viel schöner auch für die Gemeinschaft, wenn beide Achten im selben Stockwerk wären“ (GD, 711-712) S1: „[...] dass die ehemaligen Vierten, [...], dass sie eigentlich immer ziemlich weit auseinander waren und das war [...] bis [...] auf dieses Jahr, [...] wo die Klassen auch geteilt wurden und jetzt teilweise zusammengelegt, dass man sich nie wirklich nie näher gekommen ist oder nie wirklich miteinander geredet hat [...]“ (GD, Z. 732-738) S3: „Das war aber bei uns auch so, als wir zusammengegeben wurden, vor allem wars ein bisschen so, dass zwei Klassen sich gut verstanden haben und die anderen zwei Klassen sich gut verstanden haben, dass dann genau getauscht wurde und ich würde sagen, die ersten zwei Jahre wars kritisch mit Klassengemeinschaft. [...] Dass man das mit den Schülern besprechen sollte, welche Klassen zusammengelegt werden, [...] weil das wirklich die Klassengemeinschaft sehr darunter gelitten hat, wie das, ja,	
--	--	--

	kombiniert wurde“ (GD, Z. 739-748) S7: „[...]ich glaub einfach, umso älter man wird, umso mehr man lernt, umso mehr Druck und Stress man hat, umso wichtiger wird einfach das räumliche Umfeld, deswegen würde ich jetzt mal sagen, wärs prinzipiell schlau, wenn man, was Klassenverteilung und so angeht, dass man da vor allem auf die siebte und achte Klasse schaut und dann eventuell noch Sechste und Fünfte, wenn es möglich ist, weil ich glaub dass [...] die Oberstufe auch einfach viel mehr Wert [...] auf das Räumliche legt, als jetzt zum Beispiel eine erste oder zweite, dritte Klasse“ (GD, Z. 751-756)	
Hauptkategorie 3: Ideen und Möglichkeit der Umsetzung gesundheitsfördernder Angebote		
Unterkategorie 1: <i>Angebote außerhalb der Schule schaffen</i>	S7: „[...] also wir hätten ja eigentlich [...] die Kulturreise gehabt dieses Jahr und das ist einfach nicht möglich und der Herr Professor W. bietet jetzt quasi an, außerschulisch, [...] wegzufahren nach Rom mit denen, die wollen, das wäre jetzt so etwas gewesen. Find ich prinzipiell schon gut und finde, dass bei Ausflügen generell viel mehr drauf geachtet wird, was [...] die Schüler eigentlich wollen, weil wir haben ja jetzt die ganze Zeit davon geredet, dass [...] Ausflüge wichtig sind für die Gesundheit, aber wenn die Schüler da gar kein Mitspracherecht haben und jetzt etwas machen, was keinem zum Beispiel Spaß macht, dann ist es auch eher kontraproduktiv“ (GD, Z. 775-782) S4: „Wir, wir haben letztes Jahr in Latein was gehabt und [...]	S4: Beispiel Lateinunterricht, spannender Ausflug mit viel Freiheit und trotzdem Unterrichtsbezug S7: außerschulische auf freiwilliger Basis gut, mehr Mitspracherecht von SchülerInnen wichtig

	was ich da sehr, sehr cool daran fand ist, es hatte direkt mit dem Unterricht was zu tun. Und wir haben wirklich das, was wir gelernt haben, gesehen und auch wirklich angewandt, das Wissen. Und wir [...] hatten auch die Freiheit [...] in Zweiergrüppchen rumzugehen, wie man will und wir treffen uns dann da und dann gehen wir griechisch Essen und dann gehen wir noch spazieren in der Innenstadt und das hat wirklich sehr viel Spaß gemacht. Und wir ham was gelernt, wir ham sogar was auf Latein gelesen und [...] es war einfach sehr gut eingebracht in den Unterricht“ (GD, Z. 812-819)	
Unterkategorie 2: <i>Einführung der bewegten Pause extra für die Oberstufe</i>	S3: „Es fehlt meiner Meinung ein bisschen ein Konzept“ (GD, Z. 835-836) S4: „[...] dass man vielleicht auch [...] die beiden Räume unten nutzt, eben vielleicht für Unterstufe, Oberstufe und sich vielleicht auch wirklich irgendwas überlegt, vielleicht in den Turnstunden davor irgendwas aufbaut oder [...] das Aufgebaute noch da lässt und dann, keine Ahnung, ein kleines Programm macht [...] sowas fänd ich halt echt lustig und ich glaub, wenn das vorbereitet wäre, erste, zweite Stunde machen die das mit einer Klasse oder zwei, dann in der Pause machen das dann alle, jeder der will, und dann vielleicht in der nächsten Stunde nochmal ein paar andere Klassen, ich glaub [...] das wär schon was, was man bräuchte, um es interessanter zu gestalten“ (GD, Z. 843-852)	S3: fehlendes Konzept, OberstufenschülerInnen hätten Spaß an Volleyball oder einfachen aufgebauten Spielen S4: beide Räume nutzen, Geräte der vorherigen oder nachfolgenden Stunde einbauen S7: bewegte Pause extra für Unterstufe und Oberstufe, aber auch gemeinsame bewegte Pausen, würde Angebot nur für Oberstufe nutzen, da mit Unterstufe zu viel Unruhe

	S3: „Und ich glaub, da würden auch einfach Oberstufenleute zum Spaß drauf anspringen“ (GD, Z. 853) S7: „Deswegen könnt ich mir zum Beispiel vorstellen, dass es produktiv wäre, wenn man jetzt eine bewegte Pause speziell für die Unterstufe macht, eine bewegte Pause für die Oberstufe und dann gibt es bewegte Pause, die einfach offen sind für jeden, die Leute, die Spaß daran haben, jetzt mit den kleinen Kindern herumzulaufen, können das machen [...]“ (GD, Z. 876-880) S3: „[...] ich glaub für unsere Klasse zum Beispiel würde einfach ein Volleyballnetz reichen“ (GD, Z. 913-914) S7: „[...] ich würd mich schon gern bewegen auch in der Pause, deswegen stell ich mir schon ein kurzes Volleyballspiel mit der Oberstufe auch lustig vor, weil da kommts halt auch wirklich zu einem Spiel, [...] wo halt auch nicht zu viel geschrien wird durchgehend und das wäre mir halt einfach in meiner Pause zu viel mit der Unterstufe“ (GD, Z. 929-932)	
Unterkategorie 3: <i>Stressreduktion durch weniger Arbeitsaufträge durch die Lehrkräfte</i>	S7: „Also das find ich, sollte man auf jeden Fall umsetzen, weil, es gibt natürlich Hausübungen, die wichtig sind fürs Lernen, die man machen muss, aber mir ist halt schon aufgefallen, dass wir viel Hausübungen und Arbeitsaufträge bekommen haben, die jetzt nicht so notwendig waren, die ich jetzt, von denen ich nicht viel nehmen konnte, die mir jetzt nicht viel gebracht haben und das ist halt dann meiner Meinung nach nur	S4: Hausübungen interessanter gestalten, dann sind SchülerInnen bereitwilliger S7: viele Hausübungen nicht notwendig, bei zu vielen Hausübungen niedrige Rücklaufquote, mit SchülerInnen besprechen, in welchen Zeiten viel zu erledigen ist, mehr Empathie seitens der Lehrkräfte notwendig

	ein Zeitaufwand, den ich von meiner Freizeit wegnehmen muss für die Schule“ (GD, Z. 934-939) S4: „Und ich glaube, wenn man auch Wert drauf legen würde seitens der Lehrer, [...] wirklich, das auch Spaßig und wirklich gut zu gestalten, so dass es auch interessant ist und auch wirklich um das Verstehen geht und nicht [...] um das Auswendiglernen oder einfach Abarbeiten, dann würd das für mich viel besser funktionieren und auch ankommen bei den Schülern“ (GD, Z. 950-954) S4: „[...] wenn ich da einen Sinn dahinter sehe, dann bin ich mit voller Energie dabei und eh, da kommen dann auch die besseren Ergebnisse raus. Mit Abstand“ (GD, Z. 966-967) S7: „Weil wenn ich so viele Hausübungen bekomme, ist die Anzahl an Schülern, die die Hausübung nicht machen, natürlich auch viel größer und davon hat ein Lehrer halt auch überhaupt nichts“ (GD, Z. 974-976) S7: „Ich glaub, dass es auch einfach gut [...] wäre, wenn man, was Hausübungen betrifft, einfach mit den Schülern besprechen würde, wenn man viel mehr drauf eingehen würde, wie viel Hausübung, [...] hab ich diese Woche viele Schularbeiten oder [...] hab ich diese Woche vielleicht eine Schularbeit und viele Wiederholungen, dann ist es vielleicht nicht sinnvoll, jetzt in nem Fach wie vielleicht Physik zum Beispiel jetzt auch noch	
--	---	--

	Hausübung zu geben“ (GD, Z. 986-991) S7: „[...] Schüler haben da prinzipiell nicht Angst zu sagen, dass es zu viel ist, aber ich finde, dass man das als Lehrer viel besser nachvollziehen können sollte und dass man da auch mehr, jetzt quasi unter Anführungsstrichen Mitleid hat, mit den Schülern“ (GD, Z. 1008-1010)	
Unterkategorie 4: <i>Wiederholung der gesunden Jause in der Oberstufe</i>	S3 und S6: „Nein“ (GD, Z. 1028) S4: „Also mich würd das persönlich schon interessieren, [...] man müsste sich das halt anschauen, wie gut das funktioniert und [...] ich glaub, man könnte sich das sehr wohl überlegen auch in der Oberstufe zu verwenden, zu machen“ (GD, Z. 1045-1047) S1: „Ja, ich würde noch dazu sagen, machen auf jeden Fall, aber es muss anders sein. [...] was ich jetzt auch davon mitbekommen hab, [...] also ich hatte das in der Ersten, es hat auch da nicht viel geholfen. Weil es war halt dann auch teilweise wieder so extrem stumpf [...]“ (GD, Z. 1048-1051)	S1: Wiederholung interessant, aber weniger „stumpfe“ Gestaltung S3: keine Wiederholung S4: hätte daran Interesse S6: keine Wiederholung
Unterkategorie 5: <i>Workshops zum Thema Ernährung</i>	S3: „Ich denk, man wird’s in Anspruch nehmen, weil’s wieder bisschen weniger Unterricht ist“ (GD, Z. 1056-1057) S7: „Ich glaub, was das Thema, [...] gesunde Ernährung angeht, ist jetzt eher unspannend zu lernen, [...] aber es wär zum Beispiel schon mal interessant, [...] wenn man lernt, wie kann ich gesundes Essen zum Beispiel, sehr interessant	S1: Kochen auf alle acht Stufen aufteilen und Gesundheitsaspekt immer mehr einfließen lassen S3: Workshops interessanter als Unterricht, gemeinsames Kochen spannend S7: reine Vermittlung wenig spannend, aber

	machen oder wie kann ich, [...] zum Beispiel eine gesunde Alternative für ungesunde Sachen finden“ (GD, Z. 1088-1093) S3: „Ich glaub in der Oberstufe [...] würden eher Leute darauf anspringen sogar, wenn man kocht miteinander“ (GD, Z. 1108-1109) S7: „Einfach als Wahlpflichtfach im Gesamtpaket mit Kochen, das hat für mich meiner Meinung nach in der Oberstufe einfach mehr Sinn als in der Unterstufe, weil in der Unterstufe ist es einfach nur so, dass es Spaß macht. In der Oberstufe könnte man daraus wirklich was nehmen und was lernen“ (GD, Z. 1141-1144) S1: „[...] da wär ich super dafür, nur, dass man das Prinzip kochen generell vielleicht sogar, wenn's halt möglich ist [...] auf die ganzen acht Stufen ausdehnt und wirklich vielleicht am Anfang eben, [...] jetzt noch nicht wirklich auf den Gesundheitsaspekt geht, aber dann immer mehr [...], dass man dann nicht so einen Sprung vielleicht erlebt“ (GD, Z. 1146-1150)	gesunde Alternativen zu ungesunden Produkten, Wahlpflichtfach Kochen in der Oberstufe sinnvoller als in der Unterstufe
Unterkategorie 6: <i>kostenlose Wasserflaschen und freies Obst und Gemüse in den Klassenzimmern</i>	S3: „Man müsste eine Organisation finden, die sich dafür einsetzt für gesundes Leben und die sollte das dann finanzieren“ (GD, Z. 1159-1160) S3: „[...] die Wasserflaschen muss jetzt nicht sein, das kann man auch ausm Waschbecken seine Flasche jetzt auffüllen“ (GD, Z. 1162-1163)	S3: Finanzierung durch Organisation, Wasserflaschen nicht notwendig, da am Waschbecken auffüllbar S4: Finanzierung durch die Eltern, Korb mit Obst nach Bedarf S7: auffüllbare Wasserflaschen um Plastik zu sparen,

	S4: „[...] beim Obst und Gemüse oder eher Obst, [...] könnten das theoretisch die Eltern finanzieren [...]“ (GD, Z. 1164-1165) S7: „Ich würd’s für sinnvoll halten, wenn man dann wirklich, [...] sie verwenden muss, weil dann würd’s zu viel weniger Pet-Flaschen kommen“ (GD, Z. 1173-1174) S7: „Ich glaub aber, [...] dass das Problem auch hauptsächlich dabei liegt, dass es nicht ums Wasser geht, sondern um andere Getränke, weil ich glaub, dass schon viele, die Wasser trinken und sich Wasser mitnehmen, auch wirklich eine Flasche von zuhause mitnehmen, eine Metallflasche oder Glasflasche oder was auch immer. Die meisten Pet-Flaschen sind dann eher immer die, die dann zum Beispiel Eistee mit in die Schule nehmen [...]“ (GD, Z. 1189-1193) S4: „Muss nicht täglich sein, kommt, kommt immer darauf an, wie groß der Bedarf ist. Also wenn [...] sich jeder am Tag nen Apfel nimmt, wird es schon täglich sein müssen, aber man müsst sich das anschauen. Länger als ne Woche würd ich es jetzt auch nicht da lassen“ (GD, Z. 1214-1216) S7: „Ich würd aber allerdings auch sagen, dass das jetzt auch schwer umsetzbar ist, jetzt in ersten und zweiten Klassen, weil ich glaub, dass die nicht sehr verantwortungsvoll damit umgehen würden und dann auch vermehrt mit Essen spielen würden. Ich könnt mir schon	Problem der Pet-Flaschen ist Inhalt, kostenlose Obst in Unterstufe schwer umsetzbar, da eventuell nicht verantwortungsbewusst genug
--	---	--

	vorstellen, dass die dann die Äpfel aus den Körben nehmen und dann daraus ne Schlacht machen [...]“ (GD, Z. 1219-1222)	
Unterkategorie 7: <i>erhöhter Fokus auf psychische Gesundheitsförderung</i>	S4: „Wer sind Vertrauenslehrkräfte?“ (GD, Z. 1265) S6: „Vielleicht wäre es sinnvoll, wenn sie sich vorstellen besser. Und ja, dass wir, also ich kannte die jetzt gar nicht, also ich wusste jetzt nicht, wer jetzt wirklich die Vertrauenslehrer sind und dann bringt mir das auch gar nichts, also dass es sie gibt an unserer Schule“ (Z. 1269-1271) S7: „Also ich glaube, dass es vielleicht sinnvoll wäre, wenn [...] ein Vertrauenslehrer zum Beispiel regelmäßig in alle Klassen kommt, [...] das geht natürlich nicht gleichzeitig, aber dass [...] immer wenn ein Vertrauenslehrer Zeit hat, dass er sich quasi Zeit nimmt, um in eine Klasse zu gehen und dann quasi mit der ganzen Klasse die Gruppengemeinschaft quasi zu besprechen und die Klassengemeinschaft zu besprechen, ob es irgendwelche Probleme gibt oder Konflikte, weil ich glaub nicht, dass jetzt wirklich jemand in der, sagen wir jetzt so, ich glaub in der Achten oder so wird es jetzt nicht allzu viele Konflikte geben oder so, aber zum Beispiel in der vierten, fünften, vielleicht auch sechsten Klasse, ich glaub dass da nicht wirklich jemand zu einer Vertrauenslehrerin geht, um dann mit der über gewisse Dinge zu sprechen, ich glaub aber, dass es trotzdem sinnvoll	S1: Problem, dass viele SchülerInnen gar nicht wissen, dass es einen Schulpsychologen gibt S4: wusste nicht wer die Vertrauenslehrkräfte sind, nicht die eigenen Lehrkräfte für Klassengespräche (kontraproduktiv) S6: mehr Präsenz, da es sonst nicht viel bringt, fremde Personen wünschenswerter, da intime Gespräche einfacher S7: Gespräche mit der gesamten Klassen sinnvoll, um Klassenklima positiv zu entwickeln

	wäre, wenn es Gespräche mit der Klasse geben würde, um quasi auch eine angenehmere Klassengemeinschaft zu erstellen“ (GD, Z. 1272-1282) S4: „Ich glaub, dass es da vielleicht auch hilfreich wäre, wenn es Lehrer sind, die die Klasse nicht im Unterricht hat. Ich mein, wenn man sich jetzt PP-Lehrer anschaut [...] und sich jetzt im Unterricht nicht so gut mit denen versteht, wird, ist es dann nicht zielführend, denselben PP-Lehrer zum Beispiel in die Klasse zu schicken und dann vertrauliche Gespräche zu führen“ (GD, Z. 1284-1287) S6: „Vielleicht sollte man einfach fremde Psychologen herkommen zur Schule“ (GD, Z. 1294) S6: „[...] wenn ich jetzt was bespreche, was jetzt intimer ist, würd ich das lieber besprechen mit einer Person, die ich gar nicht kenne“ (GD, Z. 1297-1298) S1: „Auch wenn’s vorhanden ist und ich glaub auch, sich ein paar oder mehr zumindest melden würden, man kriegt’s einfach nicht mit“ (GD, Z. 1313-1314)	
--	---	--