

Preis: € 7,50

18

papers

Gesundheitswissenschaften

Schulische Gesundheitsförderung

*Gesundheitsförderung im Setting Schule
unter besonderer Berücksichtigung deren Rahmenbedingungen
sowie fördernden und hemmenden Faktoren*

von Sonja Wolfmeir

Herausgegeben von
Univ.- Prof. Dr. Josef
Weidenholzer, Institut für
Gesellschafts- und
Sozialpolitik, Johannes Kepler
Universität Linz in
Zusammenarbeit mit der
Oberösterreichischen
Gebietskrankenkasse.
Redaktionelle Betreuung:
Mag. Werner Bencic
Kontaktadresse:
OÖ Gebietskrankenkasse,
Andrea Rosenkranz,
Gruberstraße 77,
A - 4021 Linz,
Tel.: 0732/7807-3221,
Fax: 0732/7807-66 3221,
E-mail: andrea.rosenkranz@oegkk.at,
Hersteller:
OÖGKK-Hausdruckerei

Linz, 2005

Personenbezogene Angaben

Personenbezogene Angaben in diesem Text, die nur in weiblicher oder männlicher Form angegeben sind, beziehen sich auf Frauen und Männer in gleicher Weise, außer es ist ausdrücklich anderes bestimmt. Die hauptsächlich verwendete männliche Form wurde auf Grund der leichteren Lesbarkeit gewählt.

Inhaltsverzeichnis

Personenbezogene Angaben	1
Inhaltsverzeichnis	2
Abkürzungsverzeichnis	7
1. Einleitung	9
1.1. Ausgangssituation	9
1.2. Problemstellung	11
1.3. Zielsetzung	12
1.4. Aufbau	13
1.5. Methodik	14
2. Gesundheitsförderung	15
2.1. Der Begriff „Gesundheitsförderung“	15
2.2. Der Setting-Ansatz	16
2.3. Schulische Gesundheitsförderung	17
2.3.1. Curriculare Dimension	18
2.3.2. Soziale Dimension	18
2.3.3. Ökologische Dimension	19
2.3.4. Kommunale Dimension	20
2.4. „Netzwerk Gesundheitsfördernde Schulen“	20
2.4.1. Zielsetzungen des Netzwerkes	21
2.4.2. Das „Österreichische Netzwerk Gesundheitsfördernde Schulen“	22
2.4.3. Mitgliedschaft im „Österreichischen Netzwerk Gesundheitsfördernde Schulen“	23
2.4.3.1. Als Kooperationsschule	23
2.4.3.2. Als Netzwerkschule	24
2.4.3.3. Als Schwerpunktschule	24
2.4.4. Die Entwicklung zur „Gesundheitsfördernden Schule“	25
2.4.4.1. Acht Schritte	25
2.4.4.2. Zehn Grundgedanken	25

3.	Rahmenbedingungen Schulischer Gesundheitsförderung	27
3.1.	Die österreichische Schulverwaltung	27
3.1.1.	Die österreichischen Schulen	27
3.1.2.	Die Schulverwaltung	29
3.1.3.	Die Finanzierung der österreichischen Schulen	31
3.1.3.1.	Pflichtschulen	31
3.1.3.2.	Bundesschulen	33
3.1.3.3.	Privatschulen	33
3.2.	Schulautonomie	34
3.2.1.	Schulautonome Lehrplanbestimmung	35
3.2.2.	Schulzeitautonomie	37
3.2.3.	Finanzielle Autonomie	38
3.2.3.1.	Teilrechtsfähigkeit	38
3.2.3.2.	Zweckgebundene Gebarung	39
3.2.3.3.	Schulraumüberlassung	39
3.2.3.4.	Sponsoring und Werbung	40
3.3.	Möglichkeiten finanzieller Unterstützung	41
3.4.	Erlässe	41
3.4.1.	Grundsatzерlass Gesundheitserziehung	42
3.4.2.	Grundsatzерlass zum Projektunterricht	45
3.5.	Information, Genehmigung und Planung	46
3.5.1.	Information, Bewilligung und Einverständniserklärung	46
3.5.2.	Vorbereitung, Planung, Diskussion	47
3.6.	Interessensgruppen	47
3.6.1.	Schulärzte	48
3.6.2.	Eltern	49
3.6.3.	Schulgemeinschaft	49
3.6.3.1.	Klassenforum	50
3.6.3.2.	Schulforum	50
3.6.3.3.	Schulgemeinschaftsausschuss (SGA)	50
3.6.4.	Externe Experten	51
3.7.	Arbeiten mit den Schülern	52
3.7.1.	Unterrichtsprojekte	52
3.7.2.	Schulveranstaltungen	53
3.7.3.	Stundenplanumstellung, -aufhebung	54

3.8.	Bauliche Maßnahmen	55
4.	Fördernde und Hemmende Faktoren Schulischer Gesundheitsförderung	56
4.1.	Fragestellung und Zielsetzung	56
4.2.	Die Methodik im Detail	56
4.2.1.	Das qualitative, offene, halbstandardisierte Interview	57
4.2.2.	Der Interviewleitfaden	58
4.2.3.	Schulen und Interviewpartner	59
4.2.4.	Die Interviews	61
4.2.5.	Auswertung und Interpretation	62
4.3.	Ergebnisdarstellung der Literaturrecherche	62
4.3.1.	Projektmanagement	63
4.3.1.1.	Arbeitsebene, Entscheidungsebene und Auftrag	63
4.3.1.2.	Ist-Analyse und Zieldefinition	64
4.3.1.3.	Planung, Besprechungen und Reflexion/Selbstbeobachtung	65
4.3.1.4.	Dokumentation und Evaluation	66
4.3.1.5.	Beschränkung auf einzelne Klassen, Schulstufen und Unterrichtsfächer	67
4.3.1.6.	Starke Orientierung an den klassischen Themen der Gesundheitserziehung	67
4.3.2.	Interessensgruppen	67
4.3.2.1.	Direktion	67
4.3.2.2.	Projektkoordination	68
4.3.2.3.	Projektteam	69
4.3.2.4.	Kollegium und Schulgemeinschaft	73
4.3.2.5.	Schüler	73
4.3.2.6.	Schularzt	74
4.3.2.7.	Schulisches Umfeld, Eltern	74
4.3.2.8.	Beitrag des nicht-unterrichtenden Personales	76
4.3.3.	Soziale Prozesse	76
4.3.3.1.	Information, Kommunikation und Kooperation/ Partizipation	76
4.3.3.2.	Mögliche Konflikte	77
4.3.4.	Ressourcen	80
4.3.4.1.	Finanzielle Unterstützung	80
4.3.4.2.	Räumliche, infrastrukturelle und organisatorische Rahmenbedingungen	80
4.3.4.3.	Zeitlicher Rahmen	81
4.3.4.4.	Wissen und Erfahrungen	81
4.4.	Ergebnisdarstellung der qualitativen Interviews	82
4.4.1.	Projektmanagement	83

4.4.1.1.	Arbeitsebene, Entscheidungsebene und Auftrag	83
4.4.1.2.	Ist-Analyse und Zieldefinition	84
4.4.1.2.1.	Ist-Analyse	84
4.4.1.2.2.	Zieldefinition	87
4.4.1.3.	Planung, Besprechungen und Reflexion/Selbstbeobachtung	90
4.4.1.3.1.	Planung	90
4.4.1.3.2.	Besprechungen	90
4.4.1.3.3.	Reflexion/Selbstbeobachtung	92
4.4.1.4.	Dokumentation und Evaluation	93
4.4.1.4.1.	Dokumentation	93
4.4.1.4.2.	Evaluation	96
4.4.1.5.	Fächerübergreifendes Arbeiten, Projektunterricht	96
4.4.1.6.	Öffentlichkeitsarbeit	97
4.4.2.	Interessensgruppen	98
4.4.2.1.	Direktion	98
4.4.2.2.	Projektkoordination	100
4.4.2.3.	Projektteam	104
4.4.2.4.	Kollegium und Schulgemeinschaft	110
4.4.2.5.	Schüler	112
4.4.2.6.	Schularzt	115
4.4.2.7.	Schulisches Umfeld, Eltern	117
4.4.2.7.1.	Schulisches Umfeld	117
4.4.2.7.2.	Eltern	117
4.4.2.8.	Beitrag des nicht-unterrichtenden Personales	121
4.4.3.	Soziale Prozesse	122
4.4.3.1.	Information, Kommunikation und Kooperation/Partizipation	122
4.4.3.2.	Mögliche Konflikte	123
4.4.3.2.1.	Kollegen	123
4.4.3.2.2.	Schulleitung, Projektkoordinator, Projektteam	127
4.4.3.2.3.	Schüler	128
4.4.3.2.4.	Eltern	129
4.4.4.	Ressourcen	130
4.4.4.1.	Finanzielle Unterstützung	130
4.4.4.2.	Räumliche, infrastrukturelle und organisatorische Rahmenbedingungen	132
4.4.4.3.	Zeitlicher Rahmen	133
4.4.4.4.	Wissen und Erfahrung	134
4.4.5.	Gesetzliche und schulinterne Rahmenbedingungen	135
4.4.5.1.	Gesetzliche Rahmenbedingungen	135
4.4.5.2.	Schulinterne Rahmenbedingungen	140

4.5.	Interpretation und Zusammenfassung	140
4.5.1.	Projektmanagement	140
4.5.2.	Interessensgruppen	143
4.5.3.	Soziale Prozesse	146
4.5.4.	Ressourcen	147
4.5.5.	Gesetzliche und schulinterne Rahmenbedingungen	149
5.	Ausblick	151
	Literaturverzeichnis	153
	Anhang	156

Abkürzungsverzeichnis

Abs.	Absatz
a. d.	an der
AHS	allgemein bildende höhere Schule
Aufl.	Auflage
BGBI.	Bundesgesetzblatt
BMBWK	Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur
BMUK	Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten
bzw.	beziehungsweise
Dez.	Dezember
div.	diverse
DVD	Digital Versatile Disc (vielseitiger digitaler Datenträger)
EDV	Elektronische Datenverarbeitung
et al.	et alii, et aliae, et alia (und andere)
etc.	et cetera (und so weiter)
EURO	European Regional Office (Regionalbüro für Europa der Weltgesundheitsorganisation)
f	folgende
FGÖ	Fonds Gesundes Österreich
GmbH	Gesellschaft mit beschränkter Haftung
Hrsg.	Herausgeber
Jän.	Jänner
Jg.	Jahrgang
Jh.	Jahrhundert
Jun.	Juni
LGBl.	Landesgesetzblatt
lit.	litera (Buchstabe)
LSR	Landesschulrat
Nov.	November
Nr.	Nummer
o. J.	ohne Jahr

o. Jg.	ohne Jahrgang
Okt.	Oktober
ÖNGS	Österreichisches Netzwerk Gesundheitsfördernde Schulen
o. O.	ohne Ort
OÖ	Oberösterreich
Oö. POG	Oberösterreichisches Pflichtschulorganisationsgesetz
o. S.	ohne Seite
o. V.	ohne Verfasser
S.	Seite
SchEz	Schul- und Erziehungszentrum
SCHILF	Schulinterne Lehrerfortbildung
SchOG	Schulorganisationsgesetz
SchUG	Schulunterrichtsgesetz
SchVV	Schulveranstaltungenverordnung
SchZG	Schulzeitgesetz
SGA	Schulgemeinschaftsausschuss
SSR	Stadtschulrat für Wien
tw.	teilweise
u.ä.	und ähnliche, und ähnlicher, und ähnliches
UT	Unterteilung
vgl.	vergleiche
WHO	World Health Organization (Weltgesundheitsorganisation)
Z	Ziffer
zB, z.B.	zum Beispiel
§	Paragraf

1. EINLEITUNG

Die Verfasserin der vorliegenden Arbeit hat sich dem Thema „Schulische Gesundheitsförderung“ gewidmet, da sie der Ansicht ist, dass eine Schule als Organisation die physische, psychische und soziale Gesundheit aller Personen, die darin arbeiten, lehren und lernen, maßgeblich beeinflussen kann. Dieser Einfluss kann sowohl Potenzial aber auch Bedrohung sein. Um die zahlreichen gesundheitsförderlichen Möglichkeiten der Institution Schule für Lehrer, Schüler und nicht-unterrichtendes Personal näher ins Auge zu fassen, hat die Autorin das Thema „Schulische Gesundheitsförderung“ behandelt.

Da sie davon ausgeht, dass es in der Gesundheitsförderung Umstände gibt, die die praktische Arbeit in diesem Bereich unterstützen aber auch behindern können, konzentriert sie sich im Speziellen auf Rahmenbedingungen sowie fördernde und hemmende Faktoren, die eine effektive, nachhaltige Schulische Gesundheitsförderung beeinflussen.

1.1. Ausgangssituation

Nach SCALA ist die Schule ein relevanter Gesundheitsfaktor, wobei die „Auswirkungen der Organisation Schule auf die Gesundheit vor allem in psychosozialer Hinsicht zu sehen“¹ sind. Leistungsfähigkeit und Wohlbefinden von Schülern hängen in hohem Maß von der sozialen Integration, der Akzeptanz von Seiten der Lehrer, der Integration in die Klasse und generell vom sozialen Klima ab. Darüber hinaus erwähnt SCALA die Sitzhaltung sowie Möglichkeiten zur Erholung und Bewegung als Einflussfaktoren auf die Gesundheit der Schüler.²

Auch die Tätigkeit der Lehrer „ist mit hohen sozialen und emotionalen Anforderungen verbunden: unmittelbar im Verhältnis zu den Schülern und indirekt durch die wachsenden gesellschaftlichen Erwartungen gegenüber der Schule. [...] Organisationsentwicklung der Schule im Interesse der Gesundheit der LehrerInnen wird ein besonderes Augenmerk darauf richten, wie es gelingen kann, mit schwierigen Anforderungen fertig zu werden,

¹ Scala (1997a), S. 7

² vgl. Scala (1997a), S. 7

Widersprüche gemeinschaftlich zu verarbeiten und den Einfluss auf die Gestaltung der Organisation zu erweitern.“³

Die Schule steht heute nach Ansicht einiger Wissenschaftler wie SCALA oder BARKHOLZ von mehreren Seiten unter Druck.

SCALA betont, dass sich „die Bedingungen, in denen Kinder und Jugendliche heute aufwachsen, in den letzten 20 Jahren drastisch verändert“⁴ haben. Laut BARKHOLZ und anderen haben sich traditionelle Bindungen an Herkunft und vorgegebene Rollen in der heutigen Zeit aufgelöst. Diese Situation geht einher mit zunehmender Individualisierung, neuen Familienformen, rückläufigen Eheschließungszahlen, hohen Scheidungsziffern, außerhäuslicher Erwerbstätigkeit allein erziehender Eltern oder Berufstätigkeit beider Elternteile⁵ sowie anderen Werten in der familiären Erziehung⁶. „Damit hat sich auch das Verhältnis der Schüler zu Autorität, Selbstständigkeit und Leistung geändert. Dies versetzt LehrerInnen mitunter in die Notwendigkeit, kompensatorische Erziehungsleistungen vollbringen zu müssen.“⁷

Nicht nur familiäre Strukturen haben sich neu gebildet, auch die Schülerpopulation hat sich verändert. „Der Abbau an schichtspezifischen, regionalen und geschlechtsspezifischen Bildungsbarrieren hat zu einer stärkeren Heterogenisierung der Schülerpopulation geführt. Dies wird durch die Wanderungsbewegungen in Europa noch verstärkt. [...] Gleichzeitig hält der schon langjährige Trend zu höherwertigen Schulabschlüssen an. Damit verschiebt sich das Verhältnis von Schultyp und spezifischer Schülerpopulation. Hauptschulen z. B. haben heute eine andere Schülerpopulation als die, für die sie geschaffen wurden.“⁸

SCALA erwähnt weiters sinkende Schülerzahlen, die die Konkurrenzsituation unter den Schulen in der Region verschärfen und ebenfalls zu einer Verschiebung der Schülerpopulation führen. Dazu kommt noch, dass sich die Politik, wie auch in anderen

³ Scala (1997a), S. 7f

⁴ Scala (1997a), S. 8

⁵ vgl. Barkholz et al. (1998), S. 9

⁶ vgl. Scala (1997a), S. 8

⁷ Scala (1997a), S. 8

⁸ Scala (1997a), S. 8

öffentlichen Sektoren, von den Schulen zurückzuziehen und „Verantwortung nach unten abzugeben“⁹ beginnt, wie zum Beispiel durch die Einräumung der Schulautonomie. „Die einzelnen Schulen sind aufgefordert, für ihre Schule ein besonderes Profil zu entwickeln und dies auch nach außen zu vermarkten.“¹⁰

Schulische Gesundheitsförderung hilft, diesen Herausforderungen, denen Schulen heute ausgesetzt sind, gegenüberzutreten. Gesundheitsförderung ist ein „junges gesellschaftliches Konzept, [um] die Beschränkungen traditioneller Gesundheitspolitik zu durchbrechen und die Gesundheitsbelastungen in allen Lebenswelten zu verbessern“¹¹. „Gesundheitsförderung hat sich immer deutlicher als Organisationsentwicklung etabliert und bewährt.“¹²

Auch das „Europäische Netzwerk Gesundheitsfördernde Schulen“, das als Gemeinschaftsprojekt des WHO - Regionalbüros für Europa, der Europäischen Kommission und des Europarates im Jahr 1992 entstanden ist, beruht auf dem Prinzip, eine umfassende Organisationsentwicklung durchzuführen. Die zentralen Leitorientierungen des Konzeptes der „Gesundheitsfördernden Schule“ sind dabei die innere Gestaltung und Qualitätsverbesserung des Schullebens und die Öffnung der Organisation Schule nach außen.¹³

1.2. Problemstellung

Das Konzept der „Gesundheitsfördernden Schule“ beschreibt ein **Idealbild**, das unter Realbedingungen von den am Netzwerk teilnehmenden Schulen nur zum Teil erfüllt oder erreicht werden kann. Bei der Entwicklung einer Schule zu einer „Gesundheitsfördernden Schule“ muss daher jede einzelne Schule selbst entscheiden, welche Grundgedanken dieses Konzeptes sie umsetzen möchte, und in welchem Tempo dies geschehen soll.¹⁴

⁹ Scala (1997a), S. 8

¹⁰ Scala (1997a), S. 8

¹¹ Scala (1997a), S. 8

¹² Scala (1997a), S. 8

¹³ vgl. Scharinger (1998), S. 38f

Eine Schule, die sich dem Thema der Schulischen Gesundheitsförderung annimmt (auch unabhängig von einer Teilnahme an einem Netzwerk), wird vor viele Fragen gestellt und mit den unterschiedlichsten internen und externen Rahmenbedingungen und Meinungen der verschiedenen Interessensgruppen konfrontiert. Jede Schule geht auf dem Weg zu einer „Gesundheitsfördernden Schule“ einen eigenen, individuellen Weg.

Dennoch gibt es wissenschaftliche Erkenntnisse und Erfahrungen von Experten, die aufzeigen, welche hemmenden und fördernden Faktoren in der Schulischen Gesundheitsförderung in jeder Schule zu beachten sind. Hierbei ist zu bemerken, dass sich der ideale Weg der Entwicklung zur „Gesundheitsfördernden Schule“ nicht immer mit dem Weg der praktischen Umsetzung decken muss. Diese Tatsache stellt für Schulen oft eine besondere Herausforderung in der Arbeit mit Schulischer Gesundheitsförderung dar.

1.3. Zielsetzung

Bezugnehmend auf die Problemstellung ist es das Ziel der Verfasserin, im Rahmen der vorliegenden Diplomarbeit aufzuzeigen, wie Schulische Gesundheitsförderung erfolgreich umgesetzt und eine Schule in Richtung einer „Gesundheitsfördernden Schule“ entwickelt werden kann.

Besonders eingehen möchte die Autorin auf die **fördernden und hemmenden Faktoren**, die eine Schule auf ihrem Weg sowohl unterstützen als auch behindern können. Dabei ist es der Verfasserin wichtig, herauszuarbeiten, inwieweit sich die gesammelten Erkenntnisse auf Grund ihrer hermeneutischen Forschung mit den Ergebnissen der anschließenden empirischen Untersuchung decken oder voneinander abweichen.

¹⁴ vgl. Dietscher et al. (2000), S. 113

1.4. Aufbau

Im zweiten Kapitel „Gesundheitsförderung“ wird näher auf die Begriffe der „Gesundheitsförderung“ sowie der „Schulischen Gesundheitsförderung“ im Speziellen eingegangen, um in Folge zu einem besseren Verständnis des Lesers beizutragen. Des Weiteren wird das „Netzwerk Gesundheitsfördernde Schulen“ sowie das „Österreichische Netzwerk Gesundheitsfördernde Schulen“ und dessen Zielsetzungen und mögliche Mitgliedschaften dargestellt.

Das dritte Kapitel „Rahmenbedingungen Schulischer Gesundheitsförderung“ führt in Umrissen in die österreichische Schullandschaft ein und inkludiert einige Rahmenbedingungen sowie gesetzliche Bestimmungen, die in der schulischen Projektarbeit zu berücksichtigen sind. Dieses Kapitel erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Es will dem Leser einen Eindruck davon vermitteln, welchen Reglements das Schulwesen und in Folge auch die schulische Projektarbeit unterworfen sind.

Im folgenden vierten Kapitel „Fördernde und hemmende Faktoren Schulischer Gesundheitsförderung“ werden die aus der bisherigen Literatur bekannten Faktoren, die der Arbeit an umfassenden, schulischen Gesundheitsförderungsprojekten entweder zum Erfolg verhelfen oder diese eher behindern können, zusammengefasst. An die Literaturrecherche schließen die Ergebnisse einer empirischen Untersuchung an.

Der „Ausblick“ im fünften Kapitel fasst Vorschläge der Verfasserin für die weitere Entwicklung im Bereich der Schulischen Gesundheitsförderung zusammen und rundet die Arbeit ab.

1.5. Methodik

Der hermeneutische Teil der Arbeit wurde mittels einer umfangreichen Literaturstudie, unter Verwendung von renommierten Büchern zum Thema Gesundheitsförderung, Gesetzestexten, aber auch Lexika, Internetquellen und relevanten Artikeln aus Zeitschriften erarbeitet. Im Rahmen der Literaturrecherchen wurden Kapitel 2, 3 und Kapitel 4.3. erarbeitet.

Die Ergebnisse in Kapitel 4.4. basieren auf einer empirischen Untersuchung. Um die Voraussetzungen und Rahmenbedingungen, die zum Erfolg oder Misserfolg eines umfassenden schulischen Gesundheitsförderungsprojektes führen können, aus praktischer Sicht näher zu betrachten, wurden qualitative Interviews mit Experten, sprich Projektleitern von 16 österreichischen Netzwerkschulen des „Österreichischen Netzwerkes Gesundheitsfördernde Schulen“, geführt.

Schließlich wurden die Ergebnisse der Empirie mit den Daten der vorangehenden Literaturrecherche in Beziehung gesetzt und auf neue Erkenntnisse, Widersprüche und Übereinstimmungen mit der Literatur verglichen.

2. GESUNDHEITSFÖRDERUNG

Im folgenden Kapitel soll erläutert werden, was in dieser Arbeit unter den Begriffen „Gesundheitsförderung“ und „Schulische Gesundheitsförderung“ verstanden wird.

Die Suche nach neuen Ansätzen zur Erhaltung und Förderung der Gesundheit der Bevölkerung in modernen Industriegesellschaften wurde Mitte der 80er Jahre vom Europäischen Regionalbüro (EURO) der Weltgesundheitsorganisation (WHO) in Kopenhagen aktiv verfolgt. **1984 startete die WHO ihr Programm zur Gesundheitsförderung.** Es fanden internationale Konferenzen zur Gesundheitsförderung in Ottawa (1986), Adelaide (1988), Sundsvall (1991), Jakarta (1997) und Mexiko (2000) statt.¹⁵ Die sechste internationale Konferenz zur Gesundheitsförderung findet im August 2005 in Bangkok (Thailand) statt.¹⁶

2.1. Der Begriff „Gesundheitsförderung“

Die **1. internationale Fachkonferenz 1986** führte zur Ausformulierung des **Gesundheitsförderungskonzeptes.** Hier wurde die **Ottawa-Charta zur Gesundheitsförderung** verabschiedet,¹⁷ in der der Begriff der Gesundheitsförderung definiert wurde: Dabei zielt Gesundheitsförderung **„auf einen Prozess, allen Menschen ein höheres Maß an Selbstbestimmung über ihre Gesundheit zu ermöglichen und sie dadurch zur Stärkung ihrer Gesundheit zu befähigen. Um ein umfassendes körperliches, seelisches und soziales Wohlbefinden zu erlangen, ist es notwendig, dass sowohl einzelne als auch Gruppen ihre Bedürfnisse befriedigen, ihre Wünsche und Hoffnungen wahrnehmen und verwirklichen sowie ihre Umwelt meistern beziehungsweise sie verändern können. In diesem Sinne ist die Gesundheit als ein wesentlicher Bestandteil des alltäglichen Lebens zu verstehen und nicht als vorrangiges Lebensziel. Gesundheit steht für ein positives Konzept, das die Bedeutung sozialer und individueller Ressourcen für die Gesundheit ebenso betont**

¹⁵ vgl. Naidoo, Wills (2003), S. 76

¹⁶ vgl. WHO (2004), o. S.

¹⁷ vgl. Schwartz, zitiert in Bröbckamp-Stone et al. (2000), S. 143

wie die körperlichen Fähigkeiten. Die Verantwortung für Gesundheitsförderung liegt deshalb nicht nur bei dem Gesundheitssektor, sondern bei allen Politikbereichen und zielt über die Entwicklung gesünderer Lebensweisen hinaus auf die Förderung von umfassendem Wohlbefinden“.¹⁸

Die WHO hat die Bedeutung der Gesundheitsförderung von der Konzentration auf bestimmte Krankheiten und der Identifikation von Risikogruppen auf die **Beachtung der Gesundheit und dem Wohlbefinden aller Bevölkerungsgruppen** verlagert. Nicht alleine die Experten und Personen verschiedener Gesundheitsberufe, sondern die Menschen selber definieren Gesundheitsprobleme, die für sie und ihr soziales Umfeld relevant sind. Gesundheit wird dabei nicht mehr nur als Verantwortung des Einzelnen gesehen, sondern als Verantwortung der Gesellschaft. Die Einbeziehung gesellschaftspolitischer Maßnahmen zur Veränderung der physischen und sozialen Lebensverhältnisse ist eines der Hauptmerkmale, wodurch sich die Gesundheitsförderung von der Gesundheitserziehung unterscheidet.¹⁹ Diese Perspektive führt zur **Identifikation und gezielten Stärkung von Ressourcen und Potenzialen** und einer Abkehr von der nur an der Pathogenese und somit an Risiken und Risikofaktoren orientierten Perspektive der Gesundheitserziehung und Prävention.²⁰

2.2. Der Setting-Ansatz

Eine Kernstrategie der Gesundheitsförderung ist der „Setting-Ansatz“, der sich auf die Lebensbereiche, Systeme und Organisationen wie beispielsweise Stadt und Gemeinde, Schule, Betrieb oder Krankenhaus bezieht, in denen Menschen einen großen Teil ihrer Lebenszeit verbringen und die mit ihrem sozialen Gefüge und ihrer Organisationsstruktur und –kultur die Gesundheit des Einzelnen beeinflussen.

„Setting heißt wörtlich übersetzt Rahmen oder Schauplatz. Gesundheitsfördernde Maßnahmen sind auf die **Lebensbereiche** ausgerichtet, in denen die Menschen den

¹⁸ WHO (1986), S. 1

¹⁹ vgl. Naidoo, Wills (2003), S. 80-82

²⁰ vgl. Kaba-Schönstein (2003), S. 73

größten Teil ihrer Zeit verbringen und die von ihrer Struktur her die Gesundheit aller Beteiligten maßgeblich beeinflussen. Die meisten Menschen wohnen in Städten und Gemeinden, Kinder und Jugendliche verbringen über zehn Jahre den Großteil des Tages in der Schule, viele Erwachsene verbringen jahrzehntelang die Tage am Arbeitsplatz. Lebensbereiche wie Familie, Wohnort, Schule, Arbeitsplatz oder Freizeit bestimmen mit ihren spezifischen sozialen Gefügen und Organisationsstrukturen, ihrer jeweiligen Kultur und Tradition die Gesundheit, das Gesundheitsverständnis und –verhalten jedes Einzelnen mit. Für ihre dauerhaft gesundheitsgerechte Gestaltung ist die aktive Einbeziehung und Mitwirkung aller Beteiligten von großer Bedeutung (partizipativer Ansatz).²¹

Von der WHO wurden auf Grund des viel versprechenden Ansatzes zahlreiche Netzwerke nach dem Setting-Ansatz initiiert und entwickelt. Als Beispiele für **weltweite Netzwerkprojekte zur Gesundheitsförderung** seien hier „Gesunde Städte“, „Gesundheitsfördernde Regionen“, „**Gesundheitsfördernde Schulen**“, „Gesundheitsförderung am Arbeitsplatz“ und „Gesundheitsförderndes Krankenhaus“ genannt.²²

2.3. Schulische Gesundheitsförderung

In der Literatur wird unter Schulischer Gesundheitsförderung heute ein betont umfassendes Konzept verstanden, bei dem es um die **Arbeit im Setting Schule sowie die Entwicklung der Organisation Schule** geht.

So sehen HURRELMANN und NORDLOHNE die Möglichkeiten Schulischer Gesundheitsförderung nicht nur in Maßnahmen, die den Unterricht betreffen (so genannte curriculare Dimension), sondern auch in Maßnahmen, die sich auf die soziale Dimension, die ökologische Dimension und die kommunale Dimension (Gemeindedimension) beziehen. Alle vier Dimensionen sind von gleich großer Bedeutung und in der Realität eng miteinander verbunden.²³

²¹ WHO (1997), zitiert in Bröbkamp-Stone et al. (2000), S 146

²² vgl. Bröbkamp-Stone et al. (2000), S. 146

²³ vgl. Hurrelmann, Nordlohne (1993), S. 106

Nachfolgend werden diese vier Dimensionen der Schulischen Gesundheitsförderung kurz vorgestellt.

2.3.1. Curriculare Dimension

Die „curriculare Dimension“ entspricht der **unterrichtsgebundenen, informativen Gesundheitserziehung**.²⁴ Der Begriff „Gesundheitserziehung“ wurde in den 1970er Jahren von der WHO als die „Gesamtheit der wissenschaftlich begründeten Bildungs- und Erziehungsmaßnahmen, die über die Beeinflussung des individuellen und kollektiven Verhaltens des Menschen zur Förderung, Erhaltung und Wiederherstellung seiner Gesundheit beiträgt, in ihm die Verantwortung für seine eigene Gesundheit festigt und ihn befähigt, aktiv an der Gestaltung der natürlichen und gesellschaftlichen Umwelt teilzunehmen“ definiert.²⁵

2.3.2. Soziale Dimension

Bezogen auf die Schüler betonen HURRELMANN und NORDLOHNE, dass es für effektive Maßnahmen wichtig ist, das **gesamte soziale Umfeld von Kindern und Jugendlichen** einzubeziehen. Es geht in der „sozialen Dimension“ in Bezug auf die Schüler um die Frage, „wie die Bedürfnisse nach Unabhängigkeit, intensivem Erleben, Gemeinschaft, mitmenschlichen Beziehungen, Selbsterkenntnis, Selbstverwirklichung und Selbstsicherheit soweit wie möglich auch in der Schule befriedigt werden können“.²⁶

Auch für den Lehrkörper sollten Maßnahmen geplant werden, die sich auf die soziale Dimension beziehen, da Lehrer, wie bereits erwähnt, einen erhöhten Erwartungs- und Leistungsdruck spüren und der Anteil der Lehrer, die in den letzten Jahren psychisch, nervlich und gesundheitlich belastet sind, nach HURRELMANN und NORDLOHNE relativ hoch ist.²⁷

²⁴ vgl. Hurrelmann, Nordlohne (1993), S. 107

²⁵ vgl. Sabo (2003), S. 71

²⁶ Hurrelmann, Nordlohne (1993), S. 108

²⁷ Hurrelmann, Nordlohne (1993), S. 109

Beispiele für Maßnahmen der sozialen Dimension lassen sich, so HURRELMANN und NORDLOHNE, aus verschiedenen Studien, die untersucht haben, was eine „gute Schule“ ausmacht, ableiten:

Von Bedeutung für eine gute Schule ist

- ein intensiver Grad der **kollegialen Zusammenarbeit** der Lehrer;
- eine Abklärung und Festlegung auf **allgemeine pädagogische Verhaltensregeln** sowie
- eine **effektive Beteiligung der Schüler und der Eltern** an wichtigen schulischen und unterrichtlichen Belangen.²⁸

2.3.3. Ökologische Dimension

„Wie die umweltpsychologische Forschung zeigt, wirken sich räumliche Gegebenheiten in direkter Weise auf das Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern und Lehrerinnen und Lehrern aus.“²⁹

HURRELMANN und NORDLOHNE unterstreichen außerdem, dass die räumlichen Gegebenheiten einen Einfluss auf das menschliche Verhalten haben. Sie müssen Kindern und Jugendlichen die Möglichkeit bieten, sich nicht nur intellektuell, sondern auch körperlich, motorisch und emotional sowie mit allen Sinnesbereichen zu entfalten.³⁰

Bestandteile einer gesunden Schule in ökologischer Hinsicht sind

- ein **angenehmer und sicherer baulicher Zustand** des Gebäudes, der Flure, Aufenthaltsräume, Außenanlage, Pausenhallen, der sanitären Anlagen, et cetera;
- **gute Arbeitsbedingungen und Ausstattung** in den Gruppen- und Klassenzimmern (Dazu zählen auch eine angemessene Einrichtung mit Möbelstücken, Beleuchtung, Belüftung, Klimatisierung, et cetera);

²⁸ vgl. Hoy et al. (1991), Moos (1979), Purkey, Smith (1989), Rutter et al. (1979), zitiert in Hurrelmann, Nordlohne (1993), S. 109

²⁹ Weinstein (1979), zitiert in Hurrelmann, Nordlohne (1993), S. 111

³⁰ vgl. Hurrelmann, Nordlohne (1993), S. 111

- **anregende und sichere Bedingungen während der Pausen und der An- und Abreisephase** der Schüler, inklusive der Berücksichtigung von Sicherheitsmaßnahmen, et cetera;
- **gute Gestaltung des gesamten Tagesablaufes** mit aktiver Pausengestaltung, et cetera;
- **ernährungsphysiologisch gut abgestimmtes Angebot an Nahrungs- und Genussmitteln** auf dem Schulgrundstück und
- eine **umweltschonende Reinigung und Pflege** des Schulhauses.³¹

2.3.4. Kommunale Dimension

Unter der „kommunalen Dimension“ versteht man die **Verankerung der Schule mit allen Lebensbereichen der umgebenden Gemeinde oder des Stadtteiles**. Man spricht in diesem Zusammenhang auch von einer „Öffnung der Schule“. Die Idee dabei ist, dass einerseits die Schule die vorhandenen Möglichkeiten und Situationen der Umgebung als Lernsituation nutzt und andererseits die Schule auch als Ressource für den Stadtteil oder die Gemeinde wirken kann. Die Schule gibt sich dabei nach außen hin als eine Institution zu erkennen, in der etwas geschaffen wird, wie zum Beispiel Ausstellungen, Feste, Veranstaltungen oder Diskussionsforen.³²

2.4. „Netzwerk Gesundheitsfördernde Schulen“

Wie bereits erwähnt, entstanden im Rahmen des Konzeptes der umfassenden Gesundheitsförderung, die die gesamte Organisation zu entwickeln versucht und in einem Setting fungiert, verschiedene Netzwerke. Eines dieser Netzwerke ist das „Netzwerk Gesundheitsfördernde Schulen“, auf das die Autorin näher eingehen möchte. Eine umrisshafte Darstellung des Netzwerkes, seiner Zielsetzungen und Aufnahmekriterien erscheint unter anderem daher wichtig, da in der empirischen Untersuchung der Arbeit die Projektkoordinatoren von österreichischen Netzwerkschulen als Interviewpartner ausgewählt wurden. Des Weiteren lohnt es sich, auf das Netzwerk näher einzugehen, da die in der österreichischen Literatur bekannten fördernden und hemmenden Faktoren

³¹ vgl. Hurrelmann, Nordlohne (1993), S. 111

³² vgl. Hurrelmann, Nordlohne (1993), S. 112

Schulischer Gesundheitsförderung hauptsächlich von einer Evaluation der Pilotschulen des österreichischen Netzwerkes stammen.

2.4.1. Zielsetzungen des Netzwerkes

„Wichtigstes Ziel der Gesundheitsfördernden Schule ist es, teilnehmende Schulen europaweit so zu entwickeln, dass sie eine **gesundheitsfördernde Schulkultur entfalten: Eine ideale Gesundheitsfördernde Schule versucht in all ihren Handlungen und Entscheidungen, optimal auf die Bedürfnisse ihrer SchülerInnen, LehrerInnen, Eltern und der anderen Mitglieder der Schulgemeinschaft einzugehen.** Egal, ob es sich dabei um die Auswahl der Lehrbücher, die Gestaltung einer Schulkonferenz oder eines Elternsprechtages, das Arbeitsklima an der Schule, den Unterrichtsstil in den Klassenzimmern oder die räumliche Gestaltung des Schulhauses handelt.“³³

Dauerhafte und gesundheitsfördernde Veränderungen im Sinne der „Gesundheitsfördernden Schule“ werden dabei nicht nur durch Projektunterricht oder traditionelle Gesundheitserziehung, sondern auch durch eine gezielte Veränderung des Schulalltages entwickelt.³⁴ „Im Gegensatz zu Ansätzen der Gesundheitserziehung ist die reine Wissensvermittlung von Gesundheitsthemen kein Hauptziel der Gesundheitsfördernden Schule. Es geht vielmehr darum, über eine **gesundheitsfördernde Gestaltung des gesamten Schulalltages gesundheitsrelevantes Wissen und Fähigkeiten der SchülerInnen indirekt, aber dafür umso nachhaltiger zu fördern.** Zusätzlich wird auf diese Weise auch die Arbeitsplatzgestaltung von LehrerInnen verbessert.“³⁵

³³ Dietscher et al. (2000), S. 18

³⁴ vgl. Dietscher et al. (2000), S. 19

³⁵ Dietscher et al. (2000), S. 20

Die **wichtigsten Ziele der „Gesundheitsfördernden Schulen“ in Österreich** sind

- Entwicklung der **persönlichen Kompetenzen** der Schüler in Hinblick auf gesundheitsbewusstes, eigenverantwortliches Handeln;
- Förderung von **gemeinschaftlichen Problemlösungen** in Schulen;
- Schaffung und Verankerung von **gesundheitsfördernden Lebenswelten** und
- Sensibilisierung für einen **Gesundheitsbegriff**, der körperliches, seelisches und soziales Wohlbefinden umfasst.³⁶

2.4.2. Das „Österreichische Netzwerk Gesundheitsfördernde Schulen“

Das „**Österreichische Netzwerk Gesundheitsfördernde Schulen**“ besteht seit 1993 als gemeinsame Initiative des Gesundheits- und Unterrichtsministeriums.³⁷ Es wird vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur und vom Bundesministerium für Gesundheit und Frauen getragen und finanziert. Die österreichische Koordinatorin entstammt dem Bildungsministerium.

Das Netzwerk ist Teil des im Jahr 1992 gegründeten „**Europäischen Netzwerkes Gesundheitsfördernde Schulen**“. Dieses wird von der WHO, der Europäischen Kommission, dem Europarat und zahlreichen nationalen Organisationen getragen. Mehr als 500 Schulen aus 38 europäischen Staaten beteiligen sich derzeit an diesem Netzwerk (Stand 2004)³⁸, davon 10 Schwerpunktschulen und 70 Netzwerkschulen aus Österreich. (Stand 2004).³⁹

„Gesundheitsfördernde Schulen“ gibt es aber auch in Nord- und Südamerika, Asien, Australien und Tasmanien.⁴⁰

Organisatorisch war im österreichischen Netzwerk zunächst eine **dreijährige Pilotphase** (Schuljahr 1993/1994 bis 1995/1996) mit einer geringen Anzahl von Pilotschulen zur

³⁶ vgl. Lobnig, Dietscher (o. J.), S. 6

³⁷ vgl. Dietscher (2001), S. 32

³⁸ vgl. o. V. (Netzwerk Gesundheitsfördernde Schulen, 2004), o. S.

³⁹ vgl. Unternehmensberatung BAB GmbH (2004b), o. S.

praktischen Erprobung des Konzeptes vorgesehen.⁴¹ Elf Schulen unterschiedlicher Schultypen aus allen österreichischen Bundesländern beteiligten sich am Projekt.⁴²

Schulen im Raum Wien können seit 1997 auch dem Wiener Regionalnetzwerk beitreten. Weiters gibt es regionale Netzwerke in Kärnten und Tirol.

Derzeitiges Ziel ist es, bundesweit regionale Unterstützungsstrukturen für Schulen des Österreichischen Netzwerkes aufzubauen und österreichweit gesundheitsfördernde schulische Aktivitäten zu vernetzen.⁴³

2.4.3. Mitgliedschaft im „Österreichischen Netzwerk Gesundheitsfördernde Schulen“

Schulen, die an längeren Entwicklungs- und Veränderungsprozessen interessiert sind, können am „Österreichischen Netzwerk Gesundheitsfördernde Schulen“ teilnehmen. Dabei gibt es **drei verschiedene Möglichkeiten, diese Mitgliedschaft wahrzunehmen**, die nachfolgend angeführt werden.

2.4.3.1. Als Kooperationsschule

Das sind Schulen, die laufend beispielsweise per Newsletter, Internet und/oder Netzwerktagungen über das Netzwerk informiert werden wollen und **Erfahrungen mit Gesundheitsfördernden Projekten** haben. Der Beitritt ist jederzeit möglich. Es bestehen keinerlei Pflichten, die als Kooperationsschule erfüllt werden müssen. Derzeit gibt es in Österreich 28 Kooperationsschulen (Stand 2004).⁴⁴

⁴⁰ vgl. Dietscher (2001), S. 32

⁴¹ vgl. Lobnig, Dietscher (o. J.), S 6

⁴² vgl. Lobnig, Dietscher (o. J.), S 8

⁴³ vgl. Haller (2004), S. 1

⁴⁴ vgl. Unternehmensberatung BAB GmbH (2004b), o. S.

2.4.3.2. Als Netzwerkschule

Das sind Schulen, die laufend über das Netzwerk informiert werden wollen und selbst **qualitätsgesicherte Projekte durchführen und dokumentieren**. Netzwerkschulen können sich ebenfalls per Newsletter, Homepage et cetera informieren und scheinen mit ihrer Adresse auf der Homepage auf. Diese Schulen erhalten weiters eine Urkunde und konstruktives Feedback zum Projekt. Sie sind **verpflichtet, einen Koordinator zu wählen, ein Projektteam zu bilden, einen Ziel- und Maßnahmenkatalog zu erstellen und mindestens ein Projekt pro Jahr anhand einer Projektmatrix zu dokumentieren**.⁴⁵

2.4.3.3. Als Schwerpunktschule

Das sind Netzwerkschulen, die den **Schwerpunkt "Gesundheitsförderung" im Sinne der Erarbeitung eines Leitbildes und Schulprogrammes** weiter entwickeln wollen. Schwerpunktschulen werden durch begleitende Betreuung und Beratung durch die Koordinierungsstelle unterstützt und erhalten eine Urkunde pro Jahr. Ihre Adressen und Prozessberichte sind auf der Homepage zu finden, ebenfalls ist ein Kommunikationsraum für diese Schulen eingerichtet. Im Gegenzug verpflichten sie sich, eine Steuerungsgruppe an der Schule zu bilden, Schwerpunkte mit dem Instrument des Schulprogrammes zu planen, durchzuführen, zu evaluieren und zu dokumentieren und Beiträge für die Netzwerkzeitung zu liefern. Die Teilnahme an den regelmäßig stattfindenden Netzwerktagungen ist ebenfalls verpflichtend.⁴⁶

In der Umsetzung ihrer Aktivitäten werden die Mitgliedsschulen durch ein Netzwerksekretariat unterstützt. Sie erhalten Material und Unterlagen zur „Gesundheitsfördernden Schule“ und haben die Möglichkeit, das Logo des österreichischen und des internationalen Netzwerkes „Gesundheitsfördernder Schulen“ auf ihrem Briefpapier zu nutzen.⁴⁷

⁴⁵ vgl. o. V. (Netzwerk Gesundheitsfördernde Schulen, 2004), o. S.

⁴⁶ vgl. Unternehmensberatung BAB GmbH (2004a), o. S.

2.4.4. Die Entwicklung zur „Gesundheitsfördernden Schule“

2.4.4.1. Acht Schritte

Wie die Erfahrung gemäß DIETSCHER und anderen zeigt, hat sich ein Konzept mit acht Schritten bei der Entwicklung besonders bewährt. Diese Schritte lauten wie folgt:

1. **Entscheidung der Schulgemeinschaft** für die „Gesundheitsfördernde Schule“;
2. **Koordinatorenwahl** (nach Möglichkeit zwei Personen) und Bildung eines möglichst bunt zusammengesetzten **Gesundheitsförderungsteams** zur Planung und Umsetzung der Aktivitäten;
3. Feststellung von Stärken, Problemen und konkretem Handlungsbedarf an der Schule (**Ist-Analyse**), Formulierung von **Zielen** und Entwicklung von **Arbeitsplänen**;
4. **Umsetzung** der Pläne mit regelmäßiger **Zwischenreflexion**;
5. Regelmäßige **Information der Schulgemeinschaft** über die Aktivitäten;
6. **Dokumentation** und **Auswertung**;
7. **Abschluss** von Projekten und schließlich
8. **Transfer**, das heißt Übernahme von bewährten Aktivitäten in den Schulalltag.

Dabei können die Schritte eins bis acht als Entwicklungsschleife immer wieder durchlaufen werden.⁴⁸

2.4.4.2. Zehn Grundgedanken

Bezüglich der zehn Grundgedanken zur „Gesundheitsfördernden Schule“ ist anzumerken, dass das Konzept der „Gesundheitsfördernden Schule“ ein **Idealbild** beschreibt, das unter Realbedingungen nur zum Teil erreicht werden kann. Die **zehn Grundgedanken sind somit nicht Pflicht, sondern Wegweiser** für die Entwicklung in Richtung

⁴⁷ vgl. Dietscher (2001), S. 33

⁴⁸ Dietscher et al. (2000), S. 11

„Gesundheitsfördernde Schule“. Jede Schule sollte dabei selbst entscheiden, welche Grundgedanken in welchem Tempo umgesetzt werden können.⁴⁹

Zu diesen Grundgedanken gehören die Orientierung an einem ganzheitlichen Gesundheitsbegriff, Verbesserungen für alle Mitglieder der Schulgemeinschaft, eine daher von allen Mitgliedern der Schulgemeinschaft gemeinsam getragene Entscheidung für eine Mitgliedschaft im österreichischen Netzwerk, ein Gesundheitsförderungsteam und zwei Koordinatoren, zielorientiertes und experimentierfreudiges Arbeiten, die Entwicklung dauerhafter Veränderungen sowie die Dokumentation und Evaluation der Aktivitäten. Außerdem sind „Gesundheitsfördernde Schulen“ offene Schulen, die sich mit der Umgebung und verschiedenen Institutionen und eventuell Experten austauschen und zusammenarbeiten.⁵⁰

⁴⁹ Dietscher et al. (2000), S. 114

⁵⁰ Dietscher et al. (2000), S. 114

3. RAHMENBEDINGUNGEN SCHULISCHER GESUNDHEITSFÖRDERUNG

Da sich Schulische Gesundheitsförderung in einer Organisation abspielt, nämlich in der Organisation Schule, ist es von Bedeutung, zu wissen, dass deren Abläufe und Strukturen und das österreichische Schulwesen im Allgemeinen einer relativ starren Organisationsstruktur unterworfen sind. Darum erscheint es der Autorin wichtig, darzustellen, in welche Rahmenbedingungen ein Gesundheitsförderungsprojekt eingebettet ist.

Nachfolgend wird daher ein umrisshafter Überblick über gesetzliche Bestimmungen gegeben, die die Schulische Gesundheitsförderung tangieren können. Das Kapitel erhebt dabei keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Zweck ist es vor allem, dem Leser vor Augen zu führen, wie umfassend das österreichische Schulwesen reglementiert ist.

3.1. Die österreichische Schulverwaltung

3.1.1. Die österreichischen Schulen

Die Gliederung der österreichischen Schulen wird im Schulorganisationsgesetz (SchOG) im ersten Hauptstück „Allgemeine Bestimmungen über die Schulorganisation“ dargestellt:

§ 3. Gliederung der österreichischen Schulen

„(2) Die Schulen gliedern sich

nach ihrem Bildungsinhalt in:

- a) allgemeinbildende Schulen,
- b) berufsbildende Schulen,
- c) Anstalten der Lehrerbildung und der Erzieherbildung;

nach ihrer Bildungshöhe in:

- a) Primarschulen,
- b) Sekundarschulen,
- c) Akademien.

(3) Primarschulen sind
die Volksschule bis einschließlich der 4. Schulstufe,
die entsprechenden Stufen der Sonderschule.

(4) Sekundarschulen sind
die Oberstufe der Volksschule,
die Hauptschule,
die Polytechnische Schule,
die entsprechenden Stufen der Sonderschule,
die Berufsschulen,
die mittleren Schulen,
die höheren Schulen.

(5) Akademien sind
die Akademie für Sozialarbeit,
die Pädagogische und die Berufspädagogische Akademie,
das Pädagogische Institut.

(6) Pflichtschulen sind
die allgemeinbildenden Pflichtschulen (Volksschulen, Hauptschulen, Sonderschulen,
Polytechnische Schulen),
die berufsbildenden Pflichtschulen (Berufsschulen).⁵¹

⁵¹ Schulorganisationsgesetz (SchOG) (1962), o. S.

3.1.2. Die Schulverwaltung

Das **Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (BMBWK)** ist die **oberste Aufsichtsbehörde** für das gesamte Primar- und Sekundarschulwesen, welches sowohl allgemein bildende als auch berufsbildende Schulen umfasst, weiters ist es für den Bereich der nicht-universitären Hochschulbildung als auch für Universitäten, Universitäten der Künste und Fachhochschulen zuständig.⁵²

Im Schulwesen sind die **Zuständigkeiten in der Gesetzgebung sowie in der Vollziehung** je nach Schulart zwischen Bund und Ländern **geteilt**.⁵³

Dort, wo dem **Bund** die **Vollziehung** zukommt (gesamtes allgemein bildendes höheres Schulwesen, berufsbildendes mittleres und höheres Schulwesen, Bildungsanstalten für Sozialpädagogik und für Kindergartenpädagogik, Dienst- und Personalvertretungsrecht der an diesen Schulen unterrichtenden Lehrer; hier ist auch die gesamte Gesetzgebung Bundessache), geschieht dies durch **eigene Behörden**. Das sind:

- die **Bezirksschulräte (BSR)** auf der Ebene der politischen Bezirke,
- die **Landesschulräte (LSR)** auf der Ebene der Bundesländer und
- der **Bundesminister** für Bildung, Wissenschaft und Kultur für ganz Österreich.⁵⁴

Bezirks- und Landesschulräte werden auch als „Schulbehörden des Bundes in den Ländern“ bezeichnet.⁵⁵ Sie nehmen als Bundesbehörden keine **Vollziehungsaufgaben** wahr, die in den **Kompetenzbereich der Länder** fallen. Diese werden von den **Landesvollziehungsbehörden**, also den **Ämtern der Landesregierung**, übernommen.⁵⁶

Ein Beispiel, in dem die Ausführungsgesetzgebung und die Vollziehung Landessache sind (die Grundsatzgesetzgebung ist Bundessache), ist die **äußere Organisation von öffentlichen Pflichtschulen**. Darunter wird unter anderem der Aufbau, die Errichtung,

⁵² vgl. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (Hrsg.) (2004), S. 10

⁵³ vgl. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (Hrsg.) (2004), S. 11

⁵⁴ vgl. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (Hrsg.) (2004), S. 11

⁵⁵ vgl. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (Hrsg.) (2004), S. 11

Erhaltung und Auflassung von Schulen, aber auch die Festsetzung von Klassenschülerzahlen und Unterrichtszeiten verstanden. Das Ausführen des Grundsatzgesetzes, das Rahmencharakter hat, geschieht durch Ausführungsgesetze der Landtage, die die Gesetzgebungsorgane der Länder sind.⁵⁷

Für **allgemein bildende Pflichtschulen** (Volksschulen, Hauptschulen, Sonderschulen und Polytechnische Schulen) sind die **Schulbehörden erster Instanz** die **Bezirksschulräte**. In Wien fallen Bezirks- und Landesschulrat in einer Instanz, dem Stadtschulrat für Wien (SSR), zusammen.⁵⁸

Für **Berufsschulen, mittlere und höhere Schulen, für die Akademie für Sozialarbeit und die Pädagogischen Institute** ist die Schulbehörde erster Instanz der **Landesschulrat** (in Wien der Stadtschulrat für Wien).⁵⁹

Für **Zentrallehranstalten** (das sind zum Beispiel diverse Bundeslehr- und Versuchsanstalten in Wien, weiters die höhere Internatsschule des Bundes und das Bundesinstitut für Sozialpädagogik in Baden) und **Pädagogische und Berufspädagogische Akademien** ist die Schulbehörde erster Instanz der **Bundesminister für Bildung, Wissenschaft und Kultur**.⁶⁰

Für die österreichische Verwaltungsorganisation ist ein **zweigliedriger Instanzenzug** charakteristisch. So kann eine beim Bezirksschulrat anhängig gemachte Angelegenheit bis zum Landesschulrat laufen, eine beim Landesschulrat ins Rollen gebrachte Materie bis zum BMBWK.⁶¹

⁵⁶ vgl. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (Hrsg.) (2004), S. 13

⁵⁷ vgl. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (Hrsg.) (2004), S. 11

⁵⁸ vgl. Feigl (2000), S. 77

⁵⁹ vgl. Feigl (2000), S. 77

⁶⁰ vgl. Feigl (2000), S. 77f

⁶¹ vgl. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (Hrsg.) (2004), S. 11f

3.1.3. Die Finanzierung der österreichischen Schulen

Die Schulen in Österreich haben nur relativ geringe budgetäre Mittel, über die sie selbst verfügen können, wobei die finanzielle Autonomie als Erweiterung dieses Spielraumes zu verstehen ist, auf die in Kapitel 3.2.3 „Finanzielle Autonomie“ noch genauer eingegangen wird.

3.1.3.1. Pflichtschulen

Bei den Pflichtschulen fungieren **Bundesländer, Gemeinden oder Gemeindeverbände** als **Schulträger** (bei den allgemein bildenden Pflichtschulen zumeist Gemeinden oder Gemeindeverbände, bei den Berufsschulen hingegen die Länder), wobei unter Schulträgerschaft das Errichten einer Schule, die Instandhaltung des Schulgebäudes, das Aufkommen für die Betriebskosten, das Anschaffen von Einrichtungen und Lehrmitteln, die Vorsorge für den Schularzt sowie das Einstellen von erforderlichem Hilfspersonal (zum Beispiel Schulwarte) verstanden wird.⁶²

Das **Bereitstellen der Lehrer** ist hingegen bei den öffentlichen Pflichtschulen immer **Aufgabe der Bundesländer**, die somit auch die Dienstgeber der an diesen Schulen unterrichtenden Lehrer sind. Allerdings werden den Ländern diese Kosten vom Bund im Rahmen eines Finanzausgleichs zu 100 Prozent refundiert. Einzige Ausnahme bilden die Berufsschullehrer, wo die Refundierung nur zu 50 Prozent erfolgt.⁶³

Was das **Budget** der Pflichtschulen betrifft, so gibt es kein „eigenes Gesetz oder eine gesetzliche Bestimmung aus der hervorgeht, ob und in welcher Form die Gemeinden als Pflichtschulerhalter den Direktionen ein eigenes Budget zugestehen“.⁶⁴

Da die Situation bezüglich der budgetären Bestimmungen an den Pflichtschulen also nicht länderweit oder gar bundesweit geregelt ist, kann an dieser Stelle nur ein veranschaulichendes Beispiel angeführt werden, wie sich die budgetäre Situation an

⁶² vgl. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (Hrsg.) (2004), S. 15

⁶³ vgl. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (Hrsg.) (2004), S. 15

öffentlichen Pflichtschulen gestalten kann. Dazu sei näher auf die öffentlichen Linzer Volks-, Haupt-, Sonder- sowie Polytechnischen Schulen (allgemein bildende öffentliche Pflichtschulen) eingegangen:

„Die öffentlichen Linzer Pflichtschulen verfügen über ein eigenes Budget. Diese Mittel sind ausschließlich dafür bestimmt, Lehrmittel – ohne Rücksprache mit dem Schulerhalter – anzukaufen: z.B.: Wandkarten, div. Präparate, Kopiervorlagen, [...]. Die Entscheidung, welche Lehrmittel angekauft werden, fällt schulautonom. Die Verrechnung erfolgt über das Schul- und Sportamt. Alle übrigen Ausstattungen (z.B. Möbel, EDV-Ausrüstung) werden vom Schul- und Sportamt angekauft. Grundsätzlich können die Schulen ihren finanziellen Rahmen nicht überschreiten, übrige Geldmittel können in das nächste Jahr mitgenommen werden, aber wiederum nur für Lehrmittel verwendet werden. Für die Finanzierung von Gesundheitsförderungsprojekten stehen im Schul- und Sportamt Linz für Veranstaltungen keine Mittel zur Verfügung. Allenfalls werden – geringe – Beträge vom Schul- und Sportamt zur Verfügung gestellt. Die Schulen können um Förderungen bei den zuständigen magistratischen Dienststellen oder beim Land OÖ ansuchen, teilweise schießt auch der Elternverein Mittel zu.“⁶⁵

„Wie sich die Situation in den anderen Gemeinden als Schulerhalter der öffentlichen Pflichtschulen darstellt, kann vom Schul- und Sportamt nicht beantwortet werden, weil [sie] sich die Rahmenbedingungen z.B. über eigenständige Budgets der Schulen selbst geben kann [können].“⁶⁶

„Allgemein bildende Pflichtschulen können insoferne über einen eigenen – nicht über das städtische Budget – laufenden finanziellen Spielraum verfügen, in dem sie die Teilrechtsfähigkeit erhalten. [...] Darin sind auch Werbung und Sponsoring enthalten. Bezüglich der Teilrechtsfähigkeit ist das Einvernehmen mit dem Schulerhalter herzustellen. Die Stadt Linz hat sich dabei ausdrücklich die Schulraumüberlassung an Dritte vorbehalten.“⁶⁷

⁶⁴ Esterl (2004a), S. 1

⁶⁵ Esterl (2004b), S. 1

⁶⁶ Esterl (2004b), S. 2

⁶⁷ Esterl (2004b), S. 2

3.1.3.2. Bundesschulen

Bei den vom **Bund** errichteten und erhaltenen mittleren und höheren Schulen **trägt dieser die gesamten Kosten**, einschließlich jener des Lehrpersonales. Arbeitgeber der Lehrer an diesen Schulen ist der Bund.⁶⁸

Alle Bundesschulen verfügen über ein eigenes Budget. Dieses wird für je ein Kalenderjahr vom Nationalrat bewilligt und besteht aus so genannten Unterteilungen (UT). Beispielsweise sind die Mittel der UT 3 für die Anschaffung von Anlagen (Einrichtung und Ausstattung) zu verwenden, die Mittel der UT 8 für Sachaufwendungen für den laufenden Betrieb. Diese Beträge bilden den grundsätzlich nicht überschreitbaren finanziellen Rahmen für die Finanzperiode, wobei die finanziellen Verpflichtungen erfüllt werden müssen. Durch sparsame und rationelle Verwendung der Mittel können jedoch Freiräume für schulinterne Schwerpunktsetzungen gewonnen werden.⁶⁹

Auf die genauen budgetären Regelungen der öffentlichen österreichischen Pflicht- und Bundesschulen wird in dieser Arbeit nicht näher eingegangen. Es kann aber darauf hingewiesen werden, dass hinsichtlich des jährlich zur Verfügung stehenden Schulbudgets im Allgemeinen nur wenige bis keine Mittel für gesundheitsfördernde Aktivitäten zur Verfügung stehen.

3.1.3.3. Privatschulen

Bei der finanziellen Unterstützung von Privatschulen spielt deren Trägerschaft eine wichtige Rolle. Schulen, deren Träger eine gesetzlich anerkannte Kirche ist, haben einen Rechtsanspruch auf unentgeltlich zur Verfügung gestelltes Lehrpersonal. Diese Lehrer bleiben bei Pflichtschulen Angestellte des Landes und bei Bundesschulen (mittlere und höhere Schulen) Angestellte des Bundes.⁷⁰

⁶⁸ vgl. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (Hrsg.) (2004), S. 15

⁶⁹ vgl. Rauscher (o. J.), o. S.

⁷⁰ vgl. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (Hrsg.) (2004), S. 15

Privatschulen, deren Träger nicht eine anerkannte Glaubensgemeinschaft ist, haben keinen Anspruch auf staatliche Personalsubventionen. Es werden jedoch manchmal privatrechtliche Verträge abgeschlossen, auf deren Grundlage diese Schulen ebenso behandelt werden wie Schulen in konfessioneller Trägerschaft.⁷¹

Darüber hinaus können Privatschulen beim BMBWK auf Grund eines privatrechtlichen Vertrages Anträge auf Subventionen für außergewöhnliche Ausgaben, wie zum Beispiel die Kostenübernahme von Baumaßnahmen, stellen.⁷²

3.2. Schulautonomie

Da die Regelungen zur „Schulautonomie“ die Durchführung von Gesundheitsförderungsprojekten nicht unwesentlich beeinflussen und deren Bedeutung auch im „Grundsatzterlass Gesundheitserziehung“ erwähnt wird, beschäftigt sich dieses Kapitel mit den verschiedenen, die Planung und Durchführung von Gesundheitsförderungsprojekten, tangierenden, autonomen Bestimmungen.

Die Schulautonomie, die beginnend mit dem Schuljahr 1993/1994 in die Schulgesetze Eingang gefunden und die **Handlungsspielräume** der einzelnen Schulen **eröffnet und erweitert** hat,⁷³ bedeutet in Österreich eine **Dezentralisierung von Entscheidungskompetenzen**. Schulen können somit Angelegenheiten, die bisher übergeordnete Verwaltungseinheiten entschieden haben, unter Mitwirkung der Schulpartner selbst entscheiden. Das Schulunterrichtsgesetz überträgt die Erlassung bestimmter autonomer Regelungen dem **Klassen- und Schulforum oder dem Schulgemeinschaftsausschuss (SGA)**. Für ihre Entscheidung ist in der Regel eine Zwei-Drittel-Mehrheit in jeder schulpartnerschaftlichen Gruppe erforderlich. Die Aufsichtsfunktion der Schulbehörden bleibt aber erhalten. Diese haben rechtswidrige Entscheidungen der Schulen aufzuheben und können in einzelnen Fällen rechtskonforme schulische Übereinkommen, die sie für unzweckmäßig halten (zum Beispiel wenn sich

⁷¹ vgl. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (Hrsg.) (2004), S. 15

⁷² vgl. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (Hrsg.) (2004), S. 15

⁷³ vgl. Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten (Hrsg.) (1997), o. S.

mehrere Schulen für denselben inhaltlichen Schwerpunkt entscheiden) durch eine eigene Entscheidung ersetzen.⁷⁴

Im Schulorganisationsgesetz sind folgende Bereiche der Schulautonomie festgelegt:

- **Schulautonome Lehrplanbestimmungen**
- **Eröffnungs- und Teilungszahlen**
- **Schulraumüberlassung**
- **Werbung und Sponsoring**
- **Teilrechtsfähigkeit**⁷⁵

Eine Änderung des Schulzeitgesetzes (SchZG) im Jahr 1995 hat auch autonome Entscheidungen der einzelnen Schulen im Bereich der Schulzeit ermöglicht:

- **Fünf-Tage-Woche**
- **Unterrichtsfreie Tage**⁷⁶

3.2.1. Schulautonome Lehrplanbestimmung

Im Sinne der Schulautonomie bedarf die Erlassung schulautonomer Lehrplanbestimmungen keiner Genehmigung durch die Schulbehörde erster Instanz, müssen dieser aber zur Kenntnis gebracht werden, nachdem sie bei der Abstimmung im Schulforum und im Schulgemeinschaftsausschuss mindestens zwei Drittel der abgegebenen Stimmen in jeder Gruppe erreicht haben.⁷⁷

⁷⁴ vgl. Feigl (2000), S. 5f

⁷⁵ vgl. Feigl (2000), S. 5

⁷⁶ vgl. Feigl (2000), S. 5

⁷⁷ vgl. Feigl (2000), S. 9f

Die Lehrplanautonomie erleichtert den Schulen beispielsweise

- eine **inhaltliche Profil- oder Schwerpunktbildung**,
- die Anwendung **neuer Lern- und Arbeitsformen** (wie zum Beispiel Projektunterricht) sowie
- eine **flexiblere Lernorganisation** (zum Beispiel Teilung einer Klasse in Kleingruppen, Blockung von Unterrichtsstunden).⁷⁸

„Im Rahmen der zunehmenden Schulautonomie bietet die Gesundheitsförderung auch Anregungen für die Gestaltung des Schulprofils oder für Schwerpunktsetzungen.“⁷⁹ Gesundheitsfördernde Themen und/oder Gesundheitsförderungsprojekte können somit auch gut in unverbindlichen Übungen oder Freigegegenständen erarbeitet werden.

Die **Möglichkeiten und Grenzen der Lehrplanautonomie variieren jedoch je nach Schulart** hinsichtlich Schulkonzept, inhaltlicher Schwerpunktsetzung, zusätzlichen Pflichtgegenständen und Seminaren, Gestaltungsmöglichkeiten bei Freigegegenständen, unverbindlichen Übungen und beim Förderunterricht.⁸⁰ In der Grundschule beispielsweise beschränkt sich die Lehrplanautonomie auf unverbindliche Übungen, während in einigen anderen Schularten Stundentafeln ohne fixe Stundenzahl sondern nur mit Mindest- und Höchststunden existieren, von denen die Schule Gebrauch machen kann aber nicht muss, wie das zum Beispiel in Hauptschulen, Polytechnischen Schulen, AHS-Unterstufen, Handelsschulen und Handelsakademien der Fall ist.⁸¹

Bei der zeitlichen Planung für Projektunterricht sei auch auf den so genannten **Kern- und Erweiterungsbereich** im Lehrplan der 10- bis 14jährigen (Hauptschule und AHS-Unterstufe) und zum Teil auch der AHS-Oberstufe hingewiesen. Unter dem Kernbereich, der zwei Drittel der Unterrichtszeit ausmacht, sind im Lehrplan verbindliche Ziele vorgegeben. Der Erweiterungsbereich, der das restliche Drittel der Zeit ausmacht, soll ausschließlich an der jeweiligen Schule geplant werden. Auf Grund des großen frei

⁷⁸ vgl. Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten (Hrsg.) (1997), o. S.

⁷⁹ Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten (Hrsg.) (1997), o. S.

⁸⁰ vgl. Feigl (2000), S. 12

⁸¹ vgl. Auchmann et al. (2001), S. 59

planbaren Rahmens steht hier genügend Raum und Zeit für Projektunterricht zur Verfügung, wobei dieser aber trotzdem nicht nur auf den Erweiterungsbereich beschränkt sein sollte.⁸²

3.2.2. Schulzeitautonomie

Die Schulzeitautonomie ist unter anderem dadurch gekennzeichnet, dass das Klassen- oder Schulforum oder der Schulgemeinschaftsausschuss **bis zu fünf Tage in einem Unterrichtsjahr schulfrei** erklären können. Anlässe hierfür können zum Beispiel Arbeitstagungen zur standortbezogenen Schulentwicklung oder zur Präsentation eines Schulprojektes sein. Diese Regelung gilt nur für Bundesschulen. Für die Pflichtschulen haben die Länder zur Grundsatzbestimmung des Schulzeitgesetz § 8 Abs.5 entsprechende Ausführungsgesetze erlassen.⁸³

Unterrichtsfreie Tage können beispielsweise zur Entwicklung, Planung oder Diskussion des Gesundheitsförderungsprojektes „Gesundheitsfördernde Schule“ herangezogen werden.

Weiters regelt das Schulzeitgesetz Bestimmungen zur Stundenplangestaltung, die für die Organisation des Projektunterrichtes besonders von Bedeutung sein können:

Abschnitt I § 4 Schulzeitgesetz:

(2) „[...] Wenn es die Art des Unterrichtsgegenstandes oder die Stundenplangestaltung erfordern, können bis zur 8. Schulstufe höchstens zwei, ab der 9. Schulstufe höchstens drei Unterrichtsstunden ohne Pausen aneinander anschließen.

(3) Unterrichtsstunden, in denen Schüler praktisch tätig sind, können in dem nach der Art des Unterrichtsgegenstandes notwendigen Ausmaß aneinander anschließen, wobei den Schülern die erforderlichen Ruhepausen entsprechend dem Arbeitsablauf einzeln oder in Gruppen zu gewähren sind.“⁸⁴

⁸² vgl. Auchmann et al. (2001), S. 37

⁸³ vgl. Feigl (2000), S. 52

⁸⁴ Schulzeitgesetz (SchZG) (1985), o. S.

Für die Pflichtschulen gelten eigene landesgesetzliche Regelungen, die geringfügig von den oben angeführten bundesgesetzlichen Regelungen abweichen können.

3.2.3. Finanzielle Autonomie

Schulische Gesundheitsförderungsprojekte können auch mit einem finanziellen Mehraufwand verbunden sein. Bestimmungen über die finanzielle Autonomie werden im Folgenden, vor allem für die Bundesschulen, dargestellt.

3.2.3.1. Teilrechtsfähigkeit

„Die Bestimmungen über die Teilrechtsfähigkeit ermöglichen es einer Bundesschule, Vereinbarungen und Verträge abzuschließen, durch die auch finanzielle Mittel für Projekte lukriert werden können. Voraussetzung ist die Begründung einer eigenen Rechtspersönlichkeit und deren Kundmachung im Verordnungsblatt durch die zuständige Landesschulbehörde. Der Tätigkeitsbereich dieser Rechtspersönlichkeit ist durch eine taxative Aufzählung im Gesetzestext begrenzt.“⁸⁵ Die Zuerkennung der Teilrechtsfähigkeit berechtigt Bundesschulen, **bestimmte Aktivitäten/Geschäfte autonom**, also selbstbestimmt und eigenverantwortlich **als juristische Person durchzuführen**. Die Tätigkeiten werden von der schulischen Aufsichtsbehörde und vom Rechnungshof kontrolliert.⁸⁶

Für Pflichtschulen gelten bezüglich der Teilrechtsfähigkeit eigene, landesgesetzliche Regelungen. Für die oberösterreichischen Pflichtschulen sind diese im Oö. Pflichtschulorganisationsgesetz 1992 unter § 7a zu finden.

⁸⁵ Auchmann et al. (2001), S. 60

⁸⁶ vgl. Feigl (2000), S. 48-50

3.2.3.2. Zweckgebundene Gebarung

Die zweckgebundene Gebarung eröffnet Bundesschulen die Möglichkeit, ihren **finanziellen Spielraum durch eigene Initiative** (zum Beispiel durch Überlassen von Schulräumen und Erzielen von Werbeeinnahmen) **zu erhöhen und für eigene Zwecke zu verwenden**. Über jene Einnahmen, die sie nicht zur Abdeckung der entstandenen Mehrkosten benötigen, können sie im Rahmen der gesetzlichen Bestimmungen frei verfügen⁸⁷, ohne dass sie dafür eine Rechtspersönlichkeit im Sinne der Teilrechtsfähigkeit schaffen müssen. Diese Zuwendungen dürfen aber ausschließlich für Schulzwecke verwendet werden.⁸⁸

Für Pflichtschulen und Privatschulen können vergleichbare Regelungen vom jeweiligen Schulerhalter getroffen werden.⁸⁹

3.2.3.3. Schulraumüberlassung

Seit 1996 haben Bundesschulen die Möglichkeit, **Schulraum Dritten für nicht-schulische Zwecke zu überlassen** (zum Beispiel Vermietung des Turnsaales an einen Sportverein). Nicht verbrauchte Einnahmen können im Rahmen der zweckgebundenen Gebarung im nächsten Jahr verwendet werden.⁹⁰

Auch hier können für die Pflichtschulen je nach Schulerhalter vergleichbare oder auch andere Regelungen getroffen werden. Beispielsweise hat sich die Stadt Linz als Schulerhalter der allgemein bildenden öffentlichen Linzer Pflichtschulen das Recht der Schulraumüberlassung vorbehalten.⁹¹

⁸⁷ vgl. Feigl (2000), S. 46

⁸⁸ vgl. Auchmann et al. (2001), S. 67

⁸⁹ vgl. Rauscher (o. J.), o. S.

⁹⁰ vgl. Feigl (2000), S.47

⁹¹ vgl. Esterl (2004b), S. 1

3.2.3.4. Sponsoring und Werbung

Der Bund hat die Bundesschulen ermächtigt, Geld- und/oder Sachmittel anzunehmen und diese Mittel für den Betrieb und/oder Erhalt der Schulen zu verwenden. Dabei können diese Einnahmen zum Beispiel durch das Anbieten von Werbeflächen oder Sponsoring erzielt werden.⁹²

Sponsoren verlangen **als Gegenleistung** für ihre Geld-, Sachzuwendungen oder Dienstleistungen oft eine **Werbewirkung**, zum Beispiel in Form von Plakatflächen in Schulen oder Inseraten in der Präsentationsbroschüre des Projektes.⁹³

Es sind aber auch genauso **Einnahmen aus dem expliziten Anbieten von Werbeflächen** erlaubt, das nicht als Gegenleistung für Sponsoring zu verstehen ist. Die Mitwirkung der Schulpartnerschaftsgremien bezüglich der Inhalte von Werbung ist dabei unverzichtbar.⁹⁴

Bezüglich der **Inhalte von Werbungen** sei an dieser Stelle nachfolgend auf die Bestimmungen des Schulunterrichtsgesetzes (SchUG) eingegangen:

Die Bestimmung des § 46 Abs. 3 Schulunterrichtsgesetz hebt das bis 1996 in Kraft gewesene gänzliche Werbeverbot nicht restlos auf, sondern erlaubt schulfremde Werbung an Bundesschulen nur dann, wenn kein Widerspruch zu den Aufgaben der österreichischen Schule (siehe § 2 Schulorganisationsgesetz) besteht. Werbung beispielsweise für Nikotin, Drogen, nicht altersgemäße Computerspiele, Suchtgifte, Pornos oder Sekten bleibt weiterhin verboten. Die Entscheidung über schulfremde Werbung obliegt gemäß § 56 Abs. 1 Schulunterrichtsgesetz dem Schulleiter, der sich im Rahmen des § 63 Abs. 2 Z 2 mit dem Schulpartnerschaftsgremium beraten muss.⁹⁵

⁹² vgl. Rauscher (o. J.), o. S.

⁹³ vgl. Rauscher (o. J.), o. S.

⁹⁴ vgl. Rauscher (o. J.), o. S.

⁹⁵ vgl. Auchmann et al. (2001), S. 65

Unter gewissen, schulrechtlich festgelegten Voraussetzungen können auch an den Pflichtschulen Drittmittel über Sponsoring oder Werbeaktivitäten eingenommen und für schulische Zwecke eigenständig verwendet werden.⁹⁶

3.3. Möglichkeiten finanzieller Unterstützung

Es gibt verschiedene Möglichkeiten für Schulen, finanzielle Mittel einzunehmen und für Gesundheitsförderungsprojekte zu verwenden. Eine davon ist das Ansuchen um Unterstützung beim **Umwelt- und Gesundheitsbildungsfonds**, der auch in Kapitel 3.4.1. „Grundsatzterlass Gesundheitserziehung“ erwähnt wird. Ein weiterer Fonds zur österreichweiten Förderung von Gesundheitsförderungsprojekten ist zum Beispiel auch der **Fonds Gesundes Österreich**.

Es ist außerdem möglich, durch den **Elternverein** oder verschiedene **private und öffentliche Institutionen** (beispielsweise Gemeinden, Vereine) in den einzelnen Bundesländern Förderungen für Projektarbeiten in Schulen zu erhalten, wie zum Beispiel in Oberösterreich durch den „Verein der Oberösterreichischen Schulsponsoren“.

3.4. Erlässe

Die **Grundsatzerlässe zur Gesundheitserziehung und zum Projektunterricht** bilden eine wesentliche Grundlage für die Entwicklung gesundheitsfördernder Initiativen an österreichischen Schulen.⁹⁷

Als „Erlässe“ oder auch „Verwaltungsverordnungen“ werden **generelle Weisungen** bezeichnet. Diese stellen einen hoheitlichen Befehl eines Verwaltungsorganes dar, der sich ausschließlich an ein anderes, untergeordnetes Verwaltungsorgan richtet. Da der Adressatenkreis der Weisung nicht durch Einzel- sondern durch Gattungsmerkmale gekennzeichnet ist, spricht man bei einem Erlass von einer generellen Weisung.⁹⁸

⁹⁶ vgl. Schul- und Erziehungszentrum (SchEz) (2003), S. 16

⁹⁷ vgl. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (2004), o. S.

So gelten bestimmte Erlässe, die vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur erlassen werden, für alle österreichischen Schulen jeden Schultyps, wie zum Beispiel der „Grundsatzterlass Gesundheitserziehung“ und der „Grundsatzterlass zum Projektunterricht“.

3.4.1. Grundsatzterlass Gesundheitserziehung

Gesundheitserziehung ist an österreichischen Schulen ein **Unterrichtsprinzip**, wobei man unter Unterrichtsprinzipien Bildungs- und Erziehungsaufgaben versteht, die zwar in bestimmten Unterrichtsgegenständen einen fachlichen Schwerpunkt haben, aber nur im Zusammenwirken vieler oder aller Unterrichtsgegenstände zu bewältigen und explizit fächerübergreifend definiert sind. Zum Teil sind Unterrichtsprinzipien durch Grundsatzterlässe geregelt.⁹⁹

Der Grundsatzterlass Gesundheitserziehung wurde maßgeblich von den Erfahrungen des „Österreichischen Netzwerkes Gesundheitsfördernde Schulen“ geprägt, dessen Programm von 1993 bis 1996 in Pilotschulen erprobt und umgesetzt wurde.¹⁰⁰

Der Erlass betont das **erweiterte Gesundheitsverständnis**, also die physische, psychische und soziale Gesundheit, sowie die Schaffung eines gesundheitsfördernden Arbeits- und Lernumfeldes. Der Begriff der sozialen Gesundheit verweist aber nicht nur auf zwischenmenschliche Beziehungen, sondern auch auf den Einfluss, den soziale Organisationen wie Schulen als unmittelbare Lebenswelt haben. Dabei werden sowohl Kinder und Jugendliche, als auch Lehrer und alle im schulischen Alltag beteiligten Personen berücksichtigt. Des Weiteren ist eines der Ziele der Schulischen Gesundheitsförderung die Vernetzung der Schule mit dem regionalen Umfeld.¹⁰¹

Schulische Gesundheitsförderung ist ein zentraler Bestandteil jeglichen pädagogischen Handelns und in allen Schularten und Unterrichtsgegenständen zu verwirklichen, wobei zu

⁹⁸ vgl. Oberndorfer, Binder (1999), S. 192

⁹⁹ Auchmann et al. (2001), S. 62

¹⁰⁰ vgl. Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten (Hrsg.) (1997), o. S.

¹⁰¹ vgl. Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten (Hrsg.) (1997), o. S.

betonen ist, dass Themen der Gesundheitserziehung bereits in den unterschiedlichen Gegenständen der verschiedenen Lehrpläne (wie zum Beispiel in Sachkunde, Biologie und Umweltkunde und Gesundheitslehre) vermittelt werden.¹⁰²

Gesundheitserziehung ist als Unterrichtsprinzip in den Lehrplänen der österreichischen Schulen gut verankert. Das Unterrichtsprinzip soll daher nicht eine Vermehrung des Lehrstoffes, sondern eine **bessere Koordination und überlegtere Auswahl des** im Lehrplan festgelegten **Lehrstoffes** bewirken. Durch schulautonome Lehrplanbestimmungen können zusätzliche Schwerpunkte in Form von Freigegegenständen und unverbindlichen Übungen festgelegt werden.¹⁰³

Hinsichtlich der Umsetzung des Grundsatzerlasses Gesundheitserziehung betont der Erlass mehrmals die Bedeutung der **Schule als Arbeitsplatz und Lebensraum**, der in Zusammenarbeit aller Beteiligten entsprechend ihrer tatsächlichen Bedürfnisse gestaltet werden soll. Als Beispiele werden die räumliche Gestaltung des Klassenzimmers und der Umfeldbedingungen ebenso angeführt wie die Beleuchtung, Belüftung, Mülltrennung oder die Verfügbarkeit von Bewegungs-, Spiel- und Anregungsmaterial während der Pausen.¹⁰⁴

Auch die **Vernetzung verschiedener Lebenswelten** ist bei der Umsetzung gesundheitsfördernder Maßnahmen zu berücksichtigen. Vernetzende Maßnahmen sind zum Beispiel Elternabende oder Elterninformationen ebenso wie Kooperationen mit dem Schularzt, Schulpsychologen, außerschulischen Einrichtungen des Gesundheitswesens, der Gemeinde, mit Vereinen und mit Partnerschulen.¹⁰⁵

Nicht außer Acht zu lassen ist auch die **soziale Schulkultur**, die sich auf die Qualität der Kommunikation, Kooperation und Entscheidungsfindung der Schule bezieht und eine wichtige Voraussetzung für die ebenfalls wichtige Zusammenarbeit in Teams darstellt.¹⁰⁶

¹⁰² vgl. Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten (Hrsg.) (1997), o. S.

¹⁰³ vgl. Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten (Hrsg.) (1997), o. S.

¹⁰⁴ vgl. Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten (Hrsg.) (1997), o. S.

¹⁰⁵ vgl. Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten (Hrsg.) (1997), o. S.

¹⁰⁶ vgl. Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten (Hrsg.) (1997), o. S.

Da die Einrichtung eines **Schulteams** laut Grundsatzterlass ein wichtiger Entwicklungsschritt in der effektiven Zusammenarbeit ist, sollte bereits bei der Stundenplanerstellung auf die gleichzeitige unterrichtsfreie Zeit der Teammitglieder geachtet werden.¹⁰⁷ „Schulleitung und LehrerInnen sollten unter Einbindung von SchülerInnen und Eltern in einem ersten Schritt gemeinsam konkrete Zielsetzungen ihrer gesundheitsfördernden Aktivitäten erarbeiten. In einem zweiten Schritt kann die konkrete Arbeit in und außerhalb des Klassenzimmers unter Nützung lokaler und regionaler Ressourcen beginnen.“¹⁰⁸

Der Erlass betont auch die wichtige **Rolle der Schulleitung**, ohne deren offensive Unterstützung und Schaffung flexibler organisatorischer Rahmenbedingungen nach einvernehmlicher Absprache mit den Beteiligten schulinterne Veränderungsprozesse kaum in Gang gesetzt werden können.¹⁰⁹

Als **Unterrichtsformen** der Gesundheitsförderung werden unterschiedlichste Lernformen genannt, wie zum Beispiel projektorientiertes Lernen, peer-teaching oder vernetztes Lernen.¹¹⁰

Im Erlass werden auch die Notwendigkeit der **schulinternen Fortbildung** gemeinsam mit Experten, sowie die **Öffentlichkeitsarbeit** betont, um Akzeptanz, Interesse, berufliches Selbstbewusstsein der Lehrer, Motivation der Schüler und Informations- und Erfahrungsaustausch zu fördern.¹¹¹

„Zur **finanziellen Unterstützung** gesundheitsfördernder Initiativen wurde im Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten der Umwelt- und Gesundheitsbildungsfonds eingerichtet.“¹¹²

¹⁰⁷ vgl. Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten (Hrsg.) (1997), o. S.

¹⁰⁸ Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten (Hrsg.) (1997), o. S.

¹⁰⁹ vgl. Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten (Hrsg.) (1997), o. S.

¹¹⁰ vgl. Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten (Hrsg.) (1997), o. S.

¹¹¹ vgl. Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten (Hrsg.) (1997), o. S.

¹¹² vgl. Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten (Hrsg.) (1997), o. S.

3.4.2. Grundsatzterlass zum Projektunterricht

Der „Grundsatzterlass zum Projektunterricht“, der für alle Schulen Gültigkeit hat, wurde auf Grund der immer noch steigenden Bedeutung des Projektunterrichtes an den Schulen nach Erscheinen der ersten Auflage aktualisiert und ergänzt, was auf eine wachsende Bedeutung dieser Unterrichtsform schließen lässt.¹¹³

Das verstärkte Augenmerk auf Projektunterricht ist nicht zuletzt auf die in Kapitel 1.1. „Ausgangssituation“ erwähnten gesellschaftlichen Veränderungen zurückzuführen, mit denen Schulen heute konfrontiert werden. Die Schule muss zunehmend **durch entsprechende Unterrichtsmethoden die Entwicklung und Förderung von dynamischen Fähigkeiten und unterschiedlichen Begabungen ermöglichen**, da nur informierte, kompetente und motivierte Menschen den gesellschaftlichen Veränderungen weltoffen und flexibel gegenüberstehen.¹¹⁴

„Die neuen Lehrpläne eröffnen vermehrt Freiräume und Möglichkeiten für Schulprojekte und fordern explizit die Durchführung von fächerübergreifenden Projekten und die Förderung der dynamischen Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler. [...] Die Arbeit an einem gemeinsamen Thema ermöglicht Teambildung, den Erwerb sozialer Kompetenzen und die Entwicklung einer Teamkultur. Die ganzheitliche Ausrichtung von Projektunterricht schult Kreativität, konstruktive Konfliktlösung, Organisations- und Präsentationsvermögen sowie Eigenverantwortung für den persönlichen Lernprozess und bietet ein Übungsfeld für die Anforderungen des späteren Berufslebens.

Besonders bedeutsam für Schule und Unterricht aber ist, dass die Arbeit an Projekten den Schülerinnen und Schülern ermöglicht, selbstständig neue Arbeitsmethoden und Funktionen innerhalb der Gruppe auszuprobieren, über Fächer- und Schulgrenzen hinaus zu blicken und dabei spielerisch und motiviert zu lernen.“¹¹⁵

¹¹³ vgl. Auchmann et al. (2001), S. 7

¹¹⁴ vgl. Auchmann et al. (2001), S. 9

¹¹⁵ Gehrler (2001), zitiert in Auchmann et al. (2001), S. 3

Eines der Merkmale von Projektunterricht ist die **Interdisziplinarität**, was bedeutet, dass zur Bearbeitung eines Themas oder eines Problems die entsprechenden Fachdisziplinen herangezogen werden sollen, um vernetztes Denken und ganzheitliche Betrachtungsweisen zu erlernen. Weiters wird als eines der Merkmale des Projektunterrichtes die **Wirkung nach außen** betont, wobei die Schüler neben dem innerschulischen auch das außerschulische, gesellschaftliche Umfeld aktiv gestalten und beeinflussen sollen.¹¹⁶

Auf einige der im Grundsatzterlass zum Projektunterricht angeführten gesetzlichen Regelungen, die im Rahmen von Projekten zu beachten sind, wird in den nachfolgenden Kapiteln 3.5.1., 3.5.2., 3.6.2., 3.6.3. und 3.7. noch genauer eingegangen.

3.5. Information, Genehmigung und Planung

3.5.1. Information, Bewilligung und Einverständniserklärung

Bevor man nun an einer Schule ein **Projekt startet**, muss die **Schulleitung** über die geplanten organisatorischen und inhaltlichen Belange des Projektes von den verantwortlichen Lehrkräften **informiert** werden. Schulbehördliche Bewilligungen sind für Projekte jedoch grundsätzlich nicht notwendig.¹¹⁷

Für **Aktionen in der Öffentlichkeit**, wie zum Beispiel Straßenkundgebungen, Straßenfeste oder größere Veranstaltungen, die feuerpolizeiliche Vorschriften berühren, müssen aber **Bewilligungen** bei Polizei oder Gendarmerie, Bezirkshauptmannschaft oder Gemeindeamt eingeholt werden. Die Bestimmungen sind hier je nach Bundesland und/oder Gemeinde etwas unterschiedlich.¹¹⁸

Des Weiteren ist anzumerken, dass neben der Information der Schulleitung auch das **Einvernehmen mit den Erziehungsberechtigten** hergestellt werden sollte, wenn man

¹¹⁶ Auchmann et al. (2001), S. 10

¹¹⁷ vgl. Auchmann et al. (2001), S. 29

¹¹⁸ vgl. Auchmann et al. (2001), S. 29

zum Beispiel Filmaufnahmen von Schülern machen möchte, weil dadurch urheberrechtliche Fragen berührt werden.¹¹⁹

3.5.2. Vorbereitung, Planung, Diskussion

Ist die Schulleitung informiert und beschlossen worden, ein Gesundheitsförderungsprojekt an der Schule zu starten, so können **pädagogische Konferenzen zur Entscheidungsfindung in wichtigen Themen**, zum Beispiel in der **Vorbereitungs- und Planungsphase**, für das Projekt genutzt werden.

So heißt es in § 57 Schulunterrichtsgesetz: (4) „Die Lehrerkonferenzen sind zur Erfüllung der ihnen durch die Rechtsvorschriften übertragenen Aufgaben oder zur Beratung gemeinsamer Fragen der Unterrichts- und Erziehungsarbeit oder zur beruflichen Fortbildung der Lehrer durchzuführen. (sic)“¹²⁰

3.6. Interessensgruppen

Im Verlauf eines Gesundheitsförderungsprojektes sind viele Interessenspartner mit ins Boot zu holen, um eine größtmögliche Akzeptanz und einen entsprechenden Erfolg des Projektes zu erlangen. Solche Interessenspartner sind zum Beispiel Schulärzte, Eltern oder die Schulgemeinschaft, aber auch umliegende Institutionen oder die Gemeinden. Nachfolgend sind einige gesetzliche Regelungen dargestellt.

¹¹⁹ vgl. Auchmann et al. (2001), S. 29

¹²⁰ Schulunterrichtsgesetz (SchUG) (1986), o. S.

3.6.1. Schulärzte

Laut Schulunterrichtsgesetz 15. Abschnitt Schulärztliche Betreuung heißt es:

Schulgesundheitspflege

§ 66 (1) „Schulärzte haben die Aufgabe, die Lehrer in gesundheitlichen Fragen der Schüler, soweit sie den Unterricht und den Schulbesuch betreffen, zu beraten und die hierfür erforderlichen Untersuchungen der Schüler durchzuführen.

[...]

(3) Insoweit bei Lehrerkonferenzen oder Sitzungen des Klassen- und Schulforums beziehungsweise des Schulgemeinschaftsausschusses Angelegenheiten des Gesundheitszustandes von Schülern oder Fragen der Gesundheitserziehung behandelt werden, sind die Schulärzte zur Teilnahme an den genannten Konferenzen beziehungsweise Sitzungen mit beratender Stimme einzuladen.“¹²¹

Das Schulunterrichtsgesetz § 66 beschreibt auch die Berechnungsformel des Schularzt-Dienstvertrages, aus dem sich die Dauer seiner Anwesenheitspflicht ergibt. Diese besagt, dass der Schularzt für jede volle oder begonnene Anzahl von 60 Schülern eine Unterrichtsstunde in der Woche an der Anstalt zur Verfügung stehen muss. Für die Höheren Internatsschulen des Bundes sowie für Schulen mit sportlichem Schwerpunkt ist eine Schlüsselzahl von 45 Schülern vorgesehen. Die Anwesenheitsverpflichtung (zum Beispiel an einem Gymnasium mit 585 Schülern 10 Stunden pro Woche) ist möglichst gleichmäßig auf die Wochentage aufzuteilen.¹²²

Diese Regelung bedeutet, dass bei der Einbeziehung des Schularztes in ein Gesundheitsförderungsprojekt auf dessen begrenzte zeitliche Anwesenheit und Erreichbarkeit Rücksicht genommen werden muss.

In Pflichtschulen sind Schulärzte meist nur selten kontinuierlich anwesend, während in den Höheren Schulen die zuständigen Schulärzte in einem gewissen wöchentlichen

¹²¹ Schulunterrichtsgesetz (SchUG) (1986), o. S.

¹²² vgl. Österreichische Professoren-Union (2004), o. S.

Stundenumfang präsent sind. Die Bindung des Schularztes an die jeweilige Schule ist folglich bei Bundesschulen intensiver als in Pflichtschulen.¹²³

3.6.2. Eltern

Über die Mitsprache- und Mitentscheidungsmöglichkeiten der **Eltern** über das Klassen- und Schulforum beziehungsweise den Schulgemeinschaftsausschuss sollte man sich in § 63a Schulunterrichtsgesetz, Abs. 2 informieren. Eine den Elternverein betreffende Gesetzespassage ist in § 63 Schulunterrichtsgesetz zu finden. Des Weiteren können Eltern, die sich für die Mitarbeit an einem Projekt interessieren, in allen Phasen der Projektarbeit eingebunden werden. Freiwillig und nach Maßgabe ihrer zeitlichen Möglichkeiten können sie auch als Gruppenbetreuer im Unterricht fungieren, oder bei Lehrausgängen und Exkursionen im Rahmen des Projektes mitarbeiten und somit Lehrkräfte entlasten. Die „Beaufsichtigung von Schülern durch Nichtlehrer (-erzieher)“ ist im Schulunterrichtsgesetz § 44a geregelt.¹²⁴

3.6.3. Schulgemeinschaft

Generell sollen im Zuge der Öffentlichkeitsarbeit des Gesundheitsförderungsprojektes von Beginn an Möglichkeiten gesucht werden, die schulpartnerschaftlichen Gremien Klassenforum, Schulforum und Schulgemeinschaftsausschuss sowie den Elternverein zum Beispiel durch Elternabende, Infomappen oder einen Tag der offenen Tür einzubinden.¹²⁵

Nachfolgend werden die Begriffe Klassenforum, Schulforum und Schulgemeinschaftsausschuss kurz erklärt.

¹²³ vgl. Scharinger (1998), S. 126

¹²⁴ vgl. Auchmann et al. (2001), S. 30

¹²⁵ vgl. Auchmann et al. (2001), S. 46

3.6.3.1. Klassenforum

Das Klassenforum ist ein schulpartnerschaftliches Gremium, das sowohl Entscheidungs- als auch Beratungsrechte hat. Ihm gehören der **Klassenlehrer** oder der **Klassenvorstand** und die **Erziehungsberechtigten** der Schüler einer Klasse an. Für jede Klasse der **Vorschule, Volks-, Haupt- und Sonderschule** ist ein Klassenforum einzurichten.¹²⁶

3.6.3.2. Schulforum

Auch das Schulforum ist ein schulpartnerschaftliches Gremium, das ebenfalls Entscheidungs- und Beratungsrechte hat. Ihm gehören **Lehrer und gewählte Elternvertreter** an. Letztere haben die Interessen der Erziehungsberechtigten und der Schüler zu vertreten. Ein Schulforum ist auch an jeder **Vor-, Volks-, Haupt- und Sonderschule** einzurichten. Ab der 5. Schulstufe wählt der Klassensprecher einen Vertreter, welcher bei Sitzungen des Schulforums beizuziehen ist und in diesen Gremien eine beratende Stimme hat.¹²⁷

3.6.3.3. Schulgemeinschaftsausschuss (SGA)

An die Stelle des Schulforums tritt in den allgemeinbildenden höheren Schulen ab der 5. Schulstufe, ansonsten in den anderen Schulen ab der 9. Schulstufe der Schulgemeinschaftsausschuss. Ihm gehören je **drei gewählte Vertreter der Lehrer** sowie **der Schüler** und **drei** gewählte oder vom Elternverein entsandte **Vertreter der Erziehungsberechtigten** an.¹²⁸

¹²⁶ vgl. Feigl (2001a), S. 5

¹²⁷ vgl. Feigl (2001a), S. 5

¹²⁸ vgl. Feigl (2001a), S. 5

Den schulpartnerschaftlichen Gremien obliegt die Beschlussfassung in beispielsweise folgenden Angelegenheiten:

§ 63a Schulunterrichtsgesetz

(2) „[...] 1. die Entscheidung über

a) mehrtägige Schulveranstaltungen,

[...],

h) die Erlassung schulautonomer Lehrplanbestimmungen (§ 6 Abs.1 und 3 lit.b des SchOG),

[...],

j) schulautonome Schulzeitregelungen (§ 2 Abs.5 und 8 sowie § 3 Abs.2 des Schulzeitgesetzes) und der landesgesetzlichen Bestimmungen,

[...].

2. die Beratung insbesondere über

a) wichtige Fragen des Unterrichtes,

b) wichtige Fragen der Erziehung,

c) Fragen der Planung von Schulveranstaltungen, soweit diese nicht unter Z 1 lit.a fallen,

[...],

f) die Verwendung von der Schule zur Verwaltung übertragener Budgetmittel,

g) Baumaßnahmen im Bereich der Schule.“¹²⁹

3.6.4. Externe Experten

Die Entscheidung, ob **Fachleute** in ein Projekt eingebunden werden, treffen die Projektmitarbeiter und/oder die Koordinationsgruppe ohne Genehmigung. Die Schulleitung ist aber vor der Einbindung der Experten zu informieren.¹³⁰

¹²⁹ Schulunterrichtsgesetz (SchUG) (1986), o. S.

¹³⁰ vgl. Auchmann et al. (2001), S. 32

3.7. Arbeiten mit den Schülern

Es gibt verschiedene Möglichkeiten, Schüler in das Projekt „Gesundheitsfördernde Schule“ und/oder in gesundheitsfördernde Projekte einzubeziehen. So ist es möglich, beispielsweise Unterrichtsprojekte, Projektwochen oder Exkursionen durchzuführen. Derartige Unternehmungen unterliegen unterschiedlichen Regelungen.

3.7.1. Unterrichtsprojekte

Bezüglich der **Anzahl der Projekte** pro Jahr ist zu bemerken, dass es keine gesetzlich geregelte Höchstzahl gibt. In den Lehrplänen der meisten Unterrichtsgegenstände ist allerdings die Durchführung von Projekten und projektorientiertem Unterricht gefordert.¹³¹

Auch hinsichtlich der **Projektdauer** gibt es keine Vorschriften. Der zeitlich-organisatorische Ablauf kann je nach Projekt sehr unterschiedlich ausfallen.¹³² Dabei ist zu betonen, dass ein Unterrichtsprojekt, das zufällig eine Woche dauert, keine Projektwoche im Sinne der Schulveranstaltungsverordnung (SchVV) ist und daher auch nicht von den Vorschriften der entsprechenden Verordnung (Durchführungsbestimmungen, Höchstausmaß, et cetera) tangiert wird.¹³³

Solche Veranstaltungen, die dem Unterricht an sich zuzuordnen sind und das zulässige Höchstausmaß an Schulveranstaltungen je Schulstufe nicht berühren, sind zum Beispiel, wie oben angeführt, Unterrichtsprojekte, aber auch Straßeninterviews, Aufführungen, Workshops, Ausstellungen, Wettbewerbe, Leistungsschauen, Besuche, Fahrten zu Veranstaltungen wie Theateraufführungen oder Konzerten, Vorträge außerschulischer Personen oder Infostände im öffentlichen Raum. Die Schüler sind bei diesen Aktionen zur Teilnahme verpflichtet.¹³⁴

¹³¹ vgl. Auchmann et al. (2001), S. 22

¹³² vgl. Auchmann et al. (2001), S. 29

¹³³ vgl. Auchmann et al. (2001), S. 56

¹³⁴ vgl. Auchmann et al. (2001), S. 64

Wenn die Schulleitung von der Durchführung des Gesundheitsförderungsprojektes informiert wurde, ist keine weitere Meldung für das Verlassen des Schulhauses notwendig. Bei Verlegung des Unterrichtes im Rahmen des Projektunterrichtes außerhalb des Schulhauses wird das Kontingent der Lehrausgänge und Exkursionen nicht berührt.¹³⁵ Es ist aber darauf hinzuweisen, dass bei Arbeiten und Aktionen, die außerhalb des Schulhauses stattfinden, die im Erlass zur Aufsichtspflicht dargestellten Grundsätze anzuwenden sind¹³⁶, auf die an dieser Stelle nicht näher eingegangen wird.

Wird in das Projekt eine Projektwoche im Sinne der Schulveranstaltungenverordnung einbezogen, so ist eine Befassung bezüglich der Projektwoche, nicht aber des Projektunterrichtes, notwendig.¹³⁷ Die Verbindung eines Unterrichtsprojektes mit einer Projektwoche ist jedoch möglich.¹³⁸ In diesem Zusammenhang ist es von Interesse, auch auf die rechtlichen Grundlagen für ein- und mehrtägige Schulveranstaltungen einzugehen, da diese gut im Rahmen eines Gesundheitsförderungsprojektes stattfinden können.

3.7.2. Schulveranstaltungen

Gemäß der Schulveranstaltungenverordnung (SchVV) 1995, BGBl. 468/1995 §1 Aufgabe von **Schulveranstaltungen** (1) sind Schulveranstaltungen „[...] schulautonom vorzubereiten und durchzuführen. Sie dienen der Ergänzung des lehrplanmäßigen Unterrichtes.

[...]

(2) Als Schulveranstaltungen kommen insbesondere in Betracht:

1. Lehrausgänge,
2. Exkursionen,
3. Wandertage, Sporttage,
4. Berufspraktische Tage beziehungsweise Berufspraktische Wochen,
5. Sportwochen (zB Wintersportwochen, Sommersportwochen),

¹³⁵ vgl. Auchmann et al. (2001), S. 61

¹³⁶ vgl. Auchmann et al. (2001), S. 23

¹³⁷ vgl. Auchmann et al. (2001), S. 56

¹³⁸ vgl. Auchmann et al. (2001), S. 49

6. Projektwochen (zB Wien-Aktion, Musikwochen, Ökologiewochen, Intensivsprachwochen, Kreativwochen, Schüleraustausch, Fremdsprachenwochen, Abschlusslehrfahrten).¹³⁹

§ 9 Entscheidung über die Durchführung

„Über Ziel, Inhalt, Dauer und allenfalls erforderliche Durchführungsbestimmungen von mehrtägigen Veranstaltungen gemäß § 4 Z 2 entscheidet das Klassen- oder Schulforum beziehungsweise der Schulgemeinschaftsausschuss gemäß § 63a und § 64 des Schulunterrichtsgesetzes.“¹⁴⁰

Hinsichtlich der Dauer und dem Ausmaß von Schulveranstaltungen ist darauf zu achten, dass je nach Schulstufe/Schulart für Veranstaltungen bis zu einem Tag und mehrtägige Veranstaltungen Höchstzahlen festgelegt sind, die nicht überschritten werden dürfen. Es ist jedoch keine Mindeststundenanzahl für Schulveranstaltungen vorgeschrieben.¹⁴¹

3.7.3. Stundenplanumstellung, -aufhebung

Die Arbeit an Gesundheitsförderungsprojekten kann auch eine Stundenplanumstellung oder die Aufhebung des Stundenplanes für eine gewisse Zeit notwendig machen. Das Ausmaß der Stundenplanänderungen richtet sich nach Art und Größe des Projektes und sollte rechtzeitig **mit Kollegen, Schulleitung und Administration abgeklärt** werden. Eine Meldung an die Schulbehörde erster Instanz ist aber nicht notwendig, da die Änderung nur vorübergehend ist.¹⁴²

Weitere Bestimmungen hinsichtlich der Stundenplangestaltung sind auch in Kapitel 3.2.2. „Schulzeitautonomie“ zu finden.

¹³⁹ Schulveranstaltungenverordnung (SchVV) (1995), o. S.

¹⁴⁰ Schulveranstaltungenverordnung (SchVV) (1995), o. S.

¹⁴¹ Feigl (2001b), S. 11

¹⁴² vgl. Auchmann et al. (2001), S.59

3.8. Bauliche Maßnahmen

Gesundheitsfördernde Maßnahmen im Rahmen eines Gesundheitsförderungsprojektes können auch baulicher Natur sein. Da eine Aufführung sämtlicher Regelungen für Bundes- und Pflichtschulen bezüglich Antragstellung, Bewilligung und Finanzierung nicht Zweck dieser Arbeit sein kann, wird darauf nicht weiter eingegangen.

4. FÖRDERNDE UND HEMMENDE FAKTOREN SCHULISCHER GESUNDHEITSFÖRDERUNG

4.1. Fragestellung und Zielsetzung

Im Mittelpunkt des Forschungsinteresses steht die Absicht, zu untersuchen, **welche Einflussfaktoren die Arbeit an schulischen Gesundheitsförderungsprojekten hemmen oder fördern** können.

Mittels einer Literaturrecherche sowie qualitativer Interviews werden behindernde und unterstützende Einflussfaktoren in folgenden Bereichen erhoben:

- **Projektmanagement**
- **Interessensgruppen**
- **Soziale Prozesse**
- **Ressourcen**
- **Gesetzliche und schulinterne Rahmenbedingungen**

Ziel der qualitativen Interviews ist die Erweiterung des Wissens und die Abgleichung mit der Literatur.

4.2. Die Methodik im Detail

Basierend auf einer umfangreichen Literaturrecherche untersucht die Autorin in Kapitel 4.3. „Ergebnisdarstellung der Literaturrecherche“ den bisherigen Stand der Forschung, vor allem im österreichischen Raum. Die analysierte Literatur zu relevanten Einflussfaktoren bezieht sich hauptsächlich auf Pilotschulen des „Österreichischen Netzwerkes Gesundheitsfördernde Schulen“, da fördernde und hemmende Faktoren in der Schulischen Gesundheitsförderung bisher vor allem an den elf Pilotschulen, die in der ersten Phase des Netzwerkes teilgenommen hatten, unter anderem durch SCHARINGER, erhoben wurden.

In Kapitel 4.4. „Ergebnisdarstellung der qualitativen Interviews“ werden die Ergebnisse einer empirischen Untersuchung dargestellt. Die Autorin berücksichtigt darin ausschließlich österreichische Netzwerkschulen, da die umfassende gesundheitsfördernde Arbeit der Schulen im Sinne der Organisationsentwicklung für sie von besonderem Interesse ist. Netzwerkschulen müssen viele standardisierte Vorgaben und Kriterien einhalten (siehe Kapitel 2.4. „Netzwerk Gesundheitsfördernde Schulen“). Darin eingeschlossen ist unter anderem, dass sich diese Schulen an einem umfassenden Gesundheitsbegriff und an einer vielfältigen, die ganze Schulgemeinschaft einbeziehenden Gesundheitsförderung orientieren müssen. Auf Grund dieser Teilnahme Kriterien kann an Netzwerkschulen in Bezug auf die Qualität der Strukturen und Prozesse der gesundheitsfördernden Arbeit (zum Beispiel der Einsatz eines Projektkoordinators an allen Schulen) eine ähnliche Ausgangsbasis erwartet werden. Solch ähnliche Voraussetzungen ermöglichen einen Vergleich der Schulen, da diese eine homogene Untersuchungsgruppe bilden.

Die empirische Untersuchung hat sich zum Ziel gesetzt, die Erfahrungen und Ansichten von Personen zu erheben, die für Gesundheitsförderung an ihrem Schulstandort verantwortlich zeichnen. Die Erhebung konzentriert sich daher eher auf den Bereich der Erkenntnisgewinnung und weniger auf die Absicherung ihrer allgemeinen Geltung. Das qualitative Interview bietet sich insofern an, als es in der Lage ist, den Interviewten zu weitgehend freier Meinungsäußerung zu veranlassen.

Kapitel 4.5. „Interpretation und Zusammenfassung“ widmet sich der Interpretation und Zusammenfassung der Ergebnisse.

4.2.1. Das qualitative, offene, halbstandardisierte Interview

Die in Kapitel 4.1. „Fragestellung und Zielsetzung“ dargestellte Zielsetzung, fördernde und hemmende Umstände im Bereich der Schulischen Gesundheitsförderung zu erheben, legt einen qualitativen Forschungsansatz nahe. Es ist der Autorin wichtig, subjektive Meinungen und Erfahrungen der Betroffenen zu erheben und dabei gezielt individuell auf die einzelne Person einzugehen. Es ist auch notwendig, Bemerkungen abseits der zu

untersuchenden Bereiche zu berücksichtigen und dazu entsprechenden Spielraum zu lassen. Ein Aufzeigen der eigenen Sichtweise der Untersuchungspersonen ist also eine zentrale Forderung an die Methode.

Diese Überlegungen führten dazu, als Forschungsmethode die mündliche Befragung mit einer halb standardisierten Struktur und offenen Fragen zu wählen. Halbstrukturierte Interviews mit offenen Fragen ermöglichen differenzierte, individuelle und subjektive Stellungnahmen der Befragten. Unter offenen Antworten wird verstanden, dass die Antwortmöglichkeiten frei und nicht vorgegeben sind. Das ist wichtig, um keine wertvollen Informationen auszuklammern. Unter halb strukturiert wird verstanden, dass es im Interview keine genauen Vorgaben von Reihenfolge, Inhalt und Anzahl der Fragen gibt, sondern häufig nur lose Anordnungen auf Grund eines Interviewleitfadens. Die Reihenfolge der zu stellenden Fragen ist im qualitativen, halbstandardisierten Interview nicht vorab festgelegt. Ein (Anmerkung der Verfasserin: nicht wörtlich zu nehmender) Interviewleitfaden führt durch das Gespräch und strukturiert die Befragung.¹⁴³

4.2.2. Der Interviewleitfaden

„Das Interview braucht einen Leitfaden, eine (Selbst-)Instruktion der Interviewer/-innen.“¹⁴⁴

Vor dem Hintergrund der theoretischen Grundlagen, die mittels der Literaturrecherche in Erfahrung gebracht wurden, und der zentralen Forschungsfrage und Zielsetzung wurde der Interviewleitfaden entwickelt, der im Anhang angeführt ist.

Um die in der Literatur vorkommenden kritischen Faktoren durch das Gespräch abzudecken, wurden im Leitfaden die Dimensionen „Projektmanagement“, „Interessensgruppen“, „Notwendige Mittel für die Projektarbeit“ und „Soziale Prozesse“ gebildet. Darüber hinaus erfragte die Verfasserin ergänzend zur Literatur die Dimension „Schulinterne und gesetzliche Rahmenbedingungen“. Die Dimensionen

¹⁴³ vgl. Gesundheitsförderung Schweiz (2003), S. 1f

¹⁴⁴ Gesundheitsförderung Schweiz (2003), S. 2

„Voraussetzungen“ und „Sonstiges“ wurden in den Leitfaden inkludiert, um den Befragten genügend Raum für ihnen wichtig erscheinende Bemerkungen zu geben. Da es notwendig war, sich auf die jeweilige individuelle Situation der Schule einzustellen, wurde auch die Dimension „Allgemeines“ gebildet, um gleich zu Beginn des Gespräches in Erfahrung zu bringen, wie groß die Schule (gemessen an Schüler- und Lehrerzahl) ist und wie lange die sie schon Gesundheitsförderung betreibt. Die Fragen der Dimension „Allgemeines“ bewährten sich auch gut als Einstiegsfragen in das Gespräch und halfen, eine angenehme Gesprächsatmosphäre zu schaffen.

Nach einem Pretest an zwei Schulen mit dem Ziel, den Interviewleitfaden auf seine Eignung (Verständlichkeit der Fragen) zu testen, wurde der Leitfaden noch einmal leicht abgeändert, bevor er in seiner endgültigen Version vorlag. Die beiden Interviews, die im Rahmen des Pretests geführt worden sind, waren jedoch sehr aufschlussreich und konnten in der Auswertung berücksichtigt werden.

Der Ablauf der Fragen innerhalb der Dimensionen des Leitfadens wurde nicht immer strikt eingehalten. Wichtiger war der Interviewerin der Aufbau einer angenehmen Gesprächsatmosphäre, die ein offenes Frage- und Antwortspiel ermöglichen sollte. Das heißt, Fragen, die der Befragte bereits angesprochen hatte, wurden nicht noch einmal aufgegriffen. Eventuell wurden bereits gelieferte Antworten zusammengefasst und ergänzende Fragen gestellt.

4.2.3. Schulen und Interviewpartner

Ein Merkmal qualitativen Forschens besteht in der Tatsache, dass es auf Grund des großen Aufwandes der Datenerhebung und –auswertung nicht möglich ist, eine große Anzahl von Auskunftspersonen auszuwählen. Aus diesem Grund war es der Autorin sehr wichtig, eine **homogene Gruppe** von Interviewpartnern zu bilden, um **Aussagen zusammenfassen** und **vergleichen** zu können.

Die Homogenität der Interviewpartner wurde, wie bereits erwähnt, durch eine ausschließliche Beschränkung auf Personen aus österreichischen Netzwerkschulen

hergestellt. Zum besseren Verständnis sei der Begriff der Netzwerkschule im Folgenden noch einmal erklärt.

Netzwerkschulen sind Schulen, die laufend über das Netzwerk informiert werden wollen und selbst qualitätsgesicherte Projekte durchführen und dokumentieren. Netzwerkschulen können sich beispielsweise per Newsletter und/oder Homepage informieren und scheinen mit ihrer Adresse auf der Homepage auf. Diese Schulen erhalten weiters eine Urkunde und konstruktives Feedback zum Projekt. Sie sind verpflichtet, einen Koordinator zu wählen, ein Projektteam zu bilden, einen Ziel- und Maßnahmenkatalog zu erstellen und mindestens ein Projekt pro Jahr anhand einer Projektmatrix zu dokumentieren.¹⁴⁵

Qualitätsgesichert sind die Projekte von Netzwerkschulen deshalb, weil sich diese auf Grund ihrer Mitgliedschaft verpflichten, die Teilnahmekriterien einzuhalten. Durch ein ähnliches Grundverständnis der Netzwerkschulen über Schulische Gesundheitsförderung kann der Vergleich der Aussagen gewährleistet werden.

Als konkrete Interviewpartner wurden die so genannten Projektkoordinatoren der jeweiligen Schulen ausgewählt. Die Nennung eines hauptverantwortlichen Projektkoordinators ist eines der Kriterien, um als Netzwerkschule dem „Österreichischen Netzwerk Gesundheitsfördernde Schulen“ beitreten zu können.

Da der **Erkenntnisgewinn** im Mittelpunkt der empirischen Arbeit steht, ist neben der Homogenität eine möglichst **breite Streuung** der Schulmerkmale notwendig.

Daher wurden bei den Interviews Schulen mit möglichst vielen unterschiedlichen Schulmerkmalen (zum Beispiel viele verschiedene Schultypen) berücksichtigt. Unter den befragten Schulen befinden sich sowohl Schulen in ländlichen als auch städtischen Gebieten, öffentliche Schulen und Privatschulen mit Öffentlichkeitsrecht, Übungsschulen, konfessionelle Schulen, Ganztageschulen, Internate, allgemein bildende und berufsbildende Schulen, Pflichtschulen, mittlere und höhere Schulen, große und kleine

¹⁴⁵ vgl. o. V. (Netzwerk Gesundheitsfördernde Schulen, 2004), o. S.

Schulen¹⁴⁶ sowie ein paar Schulen, die bereits seit der Pilotphase des österreichischen Netzwerkes Mitglied sind und somit über langjährige Erfahrung in der Schulischen Gesundheitsförderung verfügen und schließlich solche, die erst seit wenigen Monaten im Netzwerk vertreten sind.

Konkret wurden die Projektleiter aus 16 Schulen in den Bundesländern Oberösterreich, Niederösterreich, Wien und Salzburg befragt, wobei es sich um drei Volksschulen, zwei Hauptschulen, eine Sonderschule, eine Polytechnische Schule, eine Berufsschule, zwei allgemein bildende höhere Schulen, zwei Handelsakademien, eine Höhere Bundeslehranstalt für wirtschaftliche Berufe und drei mittlere Schulen (Fachschulen) für Gesundheits- und Sozialberufe handelt.

4.2.4. Die Interviews

Mit Ausnahme von zwei Schulen wurden an allen Schulen ausschließlich Gespräche mit den Projektkoordinatoren geführt. An zwei Institutionen waren einmal zusätzlich der Direktor und einmal zusätzlich eine weitere Lehrkraft anwesend.

Die Interviews wurden zum überwiegenden Teil direkt am Schulstandort geführt. Auf Grund besonderer Umstände wurde ein kleiner Teil der Projektleiter telefonisch befragt.

Die Gespräche fanden im Winter 2004 und Frühjahr 2005 statt und wurden von der Autorin durchgeführt. Den Interviews ging eine telefonische Anfrage voraus, um die Interviewpartner um ihr Einverständnis zu bitten. Die Auskunftspersonen wurden über die Kurzbiografie der Autorin, das Thema und den Hintergrund der Fragestellung informiert. Auch die Anonymisierung der Aussagen in der Auswertung wurde vorab zugesichert. Auf Wunsch wurde den Projektkoordinatoren vor der Befragung auch der Interviewleitfaden per Email zugesandt, damit sich diese auf das Gespräch vorbereiten konnten.

¹⁴⁶ Im Rahmen der Auswertung hat sich folgende Definition großer und kleiner Schulen als sinnvoll erwiesen:

Schulen, deren Kollegium höchstens 29 Lehrer (dazu zählen sowohl Stammlehrer als auch Lehrer, die nur wenige Stunden an der Schule unterrichten) umfasst, zählen zu den kleinen Schulen. Schulen mit einem Kollegium bis 59 Lehrer sind mittelgroß und Schulen ab 60 lehrenden Personen werden zu den großen Schulen gerechnet.

Die Interviews wurden mit Einverständnis der Befragten auf Band aufgezeichnet, um sich während des Gespräches ganz auf die Interviewpartner konzentrieren zu können. Die Dauer der Interviews betrug zwischen 45 und 90 Minuten.

4.2.5. Auswertung und Interpretation

Nach Abschluss der Interviews wurden diese transkribiert und Interviewprotokolle erstellt. In den danach angefertigten strukturierten Transkripten ordnete die Autorin die einzelnen Antworten den Fragestellungen zu.

Mittels einer **qualitativen Inhaltsanalyse** wurden alle 16 strukturierten Interviewprotokolle auf die Fragestellungen des Leitfadens hin untersucht, also die Inhalte der verschiedenen Protokolle nach Dimensionen zusammengefasst. Die zusammengefassten Antworten der Interviewpartner wurden schließlich den Bereichen „Projektmanagement“, „Interessensgruppen“, „Soziale Prozesse“, „Ressourcen“ und „Gesetzliche und schulinterne Rahmenbedingungen“ zugeordnet. Auf diese Weise konnten die verschiedenen Perspektiven zu einzelnen Fragen deutlich gemacht, verglichen und ausgewertet werden.

Die Ergebnisse aus den Interviews wurden insbesondere mit den Daten aus der vorangegangenen Literaturrecherche in Beziehung gesetzt und auf neue Erkenntnisse, Widersprüche und Übereinstimmungen verglichen.

4.3. Ergebnisdarstellung der Literaturrecherche

Auf Grund der Ergebnisse der Evaluation der Ausgangssituation, der Zwischenevaluation und der abschließenden Evaluation der dreijährigen Pilotphase zur Erprobung des Konzeptes der „Gesundheitsfördernden Schule“ des „Österreichischen Netzwerkes Gesundheitsfördernde Schulen“ wurden durch Experten Rückschlüsse gezogen, welche Faktoren zum Erfolg aber auch Misserfolg von schulischen Gesundheitsförderungsprojekten beitragen können.

Die Evaluationsergebnisse der österreichischen Pilotphase ergaben, dass das Konzept der „Gesundheitsfördernden Schule“ an allen österreichischen Schultypen realisierbar ist.¹⁴⁷ Die Durchführung des Projektes hängt allerdings von verschiedenen, im Folgenden näher erläuterten Umständen und Rahmenbedingungen ab¹⁴⁸.

4.3.1. Projektmanagement

„Sag mir, wie ein Projekt beginnt, und ich sage dir, wie es endet.“ ist eine Grundregel des Projektmanagements. Da der Aufbau einer Projektorganisation sowie die Prozesse der Projektarbeit entscheidende Auswirkungen auf den Verlauf und die Produktivität eines Projektes haben, sollten in Aufbau und Ablauf nur gründlich überlegte Entscheidungen getroffen werden.

4.3.1.1. Arbeitsebene, Entscheidungsebene und Auftrag

Wichtig, so SCALA, ist eine **Arbeitsebene**, bestehend aus Projektkoordinator(en), Projektteam und Subprojekten, wo die konkrete Planung und Durchführung des Gesamtprojektes und der Subprojekte stattfindet, sowie eine **Entscheidungsebene** seitens der Schule als Auftraggeber. Der Auftraggeber, zum Beispiel der Direktor, das Schulforum oder der Schulgemeinschaftsausschuss handelt mit der Arbeitsebene einen **Auftrag** mit allen Details aus, beobachtet und steuert die Entwicklung des Projektes und steht als Ansprechpartner für die Projektmitarbeiter zur Verfügung. Die Entscheidungsebene ist die Vermittlungsinstanz zwischen der Organisation Schule und dem Projekt.¹⁴⁹

Das **wichtigste Kommunikationsmedium** für die Verbindung von Projekt und Organisation sowie zur Projektsteuerung ist nach SCALA der **Auftrag**. Der Auftrag ist aber keine Weisung, sondern wird unter Beteiligung und Berücksichtigung der Meinungen, Ideen und Wünsche aller Interessierten **ausgehandelt**. Er hilft Ressourcen zu organisieren und einen Zeitplan aufzustellen, Bedingungen der Projektarbeit zu klären, Kriterien für Erfolg und Misserfolg zu definieren und am Ende festzustellen, ob die Ziele erreicht

¹⁴⁷ vgl. Lobnig, Dietscher (o. J.), S. 12

¹⁴⁸ vgl. Lobnig, Dietscher (o. J.), S. 12

wurden. Weiters werden bei der Identifikation des Auftraggebers die **Entscheidungsträger** (zum Beispiel Schulleitung, Schulgemeinschaftsausschuss) in die Projektarbeit **involviert** und für diese somit ersichtlich, dass sie Zeit und Energie für das Projekt aufbringen müssen. Der Auftraggeber hat eine zentrale Rolle in der Steuerung des Prozesses, ganz besonders in der Anfangsphase, und muss sich inhaltlich mit der Thematik auseinandersetzen. Die Notwendigkeit, eigene Erwartungen zu formulieren führt somit zu einer klaren und konkreten **Positionierung der Schulleitung** und anderer Entscheidungsinstanzen. Dies verschafft nicht nur Legitimität für das Projektteam sondern sichert auch die Unterstützung im bevorstehenden Prozess.¹⁵⁰

4.3.1.2. Ist-Analyse und Zieldefinition

Die Ist-Analyse spielt nach DIETSCHER und anderen in der Umsetzung der „Gesundheitsfördernden Schule“ eine besonders wichtige Rolle, da **dauerhafte Ergebnisse** am ehesten erzielt werden können, wenn den **Beteiligten klar ist, was sie verändern wollen** (mit Hilfe einer umfassenden Ist-Analyse und einer anschließenden Zielformulierung) und wie sie dies umsetzen können (Erstellung eines Arbeitsplanes). Der Erfolg einer „Gesundheitsfördernden Schule“ hängt also auch davon ab, **wie klar definiert ist, was man erreichen möchte, wie gut die Handlungsziele auf die Situation an der Schule abgestimmt sind** (ausreichende Berücksichtigung der Möglichkeiten und bestehender Aktivitäten, Bezug zu konkretem Handlungsbedarf) und ob die **Ziele von der Schulgemeinschaft akzeptiert** werden.¹⁵¹

Wichtig ist auch, nur Ziele zu bearbeiten, deren **Erreichung im Einflussbereich der Schule** liegt und wenn zur Erfüllung auch die notwendigen **Mittel und Ressourcen** (Wissen, Personen, Zeit, Geld, Material) zur Verfügung stehen. Außerdem müssen Ziele schließlich auch **messbar** sein, das heißt man muss deren Erreichen auch gut feststellen können.¹⁵²

¹⁴⁹ vgl. Scala (1997a), S. 14-16

¹⁵⁰ vgl. Scala (1997a), S. 15-17

¹⁵¹ vgl. Dietscher et al. (2000), S. 56

¹⁵² vgl. Dietscher et al. (2000), S. 64f

Gesundheitsförderung verändert den Schulalltag für alle mittelbar und unmittelbar Beteiligten und muss daher sehr behutsam durchgeführt werden, um keine Widerstände der Schulgemeinschaft hervorzurufen. **Ausreichende Information und Berücksichtigung der Interessen und Bedürfnisse** sind für die erfolgreiche Entwicklung daher, wie bereits erwähnt, sehr empfehlenswert. Dazu gehört auch, **bestehende Initiativen aufzugreifen** und nach Möglichkeit in die „Gesundheitsfördernde Schule“ zu integrieren. Auch die Kombination mit anderen existierenden Ansätzen der Schulentwicklung, wie zum Beispiel Qualitätsentwicklung oder Schulprofilentwicklung, ist möglich. Diese können durch den Bezug zur Gesundheitsförderung inhaltliche Orientierung gewinnen.¹⁵³

4.3.1.3. Planung, Besprechungen und Reflexion/Selbstbeobachtung

Um Abläufe innerhalb der Schule zu ändern, brauchen die Akteure **genügend Zeit**, um interne Kontakte und Anschlusspunkte herstellen zu können. Diese **Zeit** ist allerdings **inerschulisch sehr begrenzt**, so dass nach SCHARINGER in Gesundheitsförderungsprojekten die Gefahr besteht, **Projekte zu wenig abzugrenzen und die Projektziele unklar zu formulieren**, ohne konkreten Auftrag und ohne Möglichkeit der genauen Überprüfbarkeit, Quantifizierbarkeit und/oder Operationalisierung. Planungs- und Reflexionsdefizite der Schule werden vor allem durch die ungenügende Ausdifferenzierung eines gesunden Schulprofils deutlich, was ein wichtiges Grundproblem darstellt.¹⁵⁴

Der Aufbau einer **Projektstruktur**, die kontinuierlichen **Koordinationsstreifen** sowie die Anfertigung von **Berichten und Protokollen** sind, so SCHARINGER, wesentlich für den Erfolg des Projektes „Gesundheitsfördernde Schule“ und stellen hohe Anforderungen an das Zeitmanagement der Lehrer.¹⁵⁵

Der **sparsame und gut kalkulierte Einsatz** von Besprechungen ist nach SCALA oberstes Gebot, denn die Motivation und Arbeitsfähigkeit von Gruppen und Teams hängt zum einen davon ab, ob für den Aufbau der Kooperationsbeziehungen und die Reflexion des

¹⁵³ vgl. Dietscher et al. (2000), S. 38

¹⁵⁴ vgl. Scharinger (1998), S.108f

Arbeitsprozesses Zeit investiert wird, andererseits auch von der **Produktivität der Zusammenkünfte**. Sitzungen müssen daher **inhaltlich und sozial ergiebig** sein. Dazu braucht es ausreichend Zeit und eine effiziente Nutzung dieser Zeit. Planung und Moderation von Sitzungen sind daher entscheidende Steuerungsinstrumente der Teamleitung.¹⁵⁶

Da es auf Grund des großen Zeitdruckes in den Pilotschulen häufig nicht gelang, die durchgeführten Projektschritte in ausreichendem Maße zu reflektieren und Schritte in Richtung einer kontinuierlichen Selbstreflexion zu setzen, lässt sich nach SCHARINGER daraus ableiten, dass an Schulen die Inanspruchnahme externer Experten in der Planungsphase, aber auch zur Dokumentation und Evaluation von Projekten eine große Unterstützung darstellen kann. Festzuhalten bleibt aber, dass in einer **Steigerung der Selbstbeobachtungskapazität** der einzelnen Schulen **ein Schlüssel zur erfolgreichen Weiterentwicklung des Projektes** „Gesundheitsfördernde Schule“ liegt, denn nur was von den Schulen selbst als Problem erkannt wird, kann in weiterer Folge ein Ausgangspunkt für Veränderungen werden. Nur durch Selbstbeobachtung können gemeinsame Wert- und Zielvorstellungen bezüglich des Projektes „Gesundheitsfördernde Schule“ formuliert und ein Grundkonsens erzielt werden.¹⁵⁷

4.3.1.4. Dokumentation und Evaluation

Ohne Dokumentation und Evaluation, also Berichterstattung und Auswertung, lösen sich Projekte in Alltagsarbeit auf, ohne dass deren innovativer Wert zum Tragen kommt. Die **Arbeit muss wahrgenommen werden**, da die Schule sonst nichts daraus lernen kann und sich die Wirkung des Gesundheitsförderungsprojektes im Sand verläuft. Ein Projekt, das nicht dokumentiert und ausgewertet wird, hat für die Umwelt gewissermaßen nicht stattgefunden, und nur die direkt am Projekt Beteiligten haben davon profitiert.¹⁵⁸

¹⁵⁵ vgl. Scharinger (1998), S.109-111

¹⁵⁶ vgl. Scala (1997a), S. 36

¹⁵⁷ vgl. Scharinger (1998), S.109-111

¹⁵⁸ vgl. Scala (1997a), S. 40

Allerdings sind Dokumentation und Berichte nicht automatisch Garanten für die Wirkung nach außen, sondern müssen vom Adressaten oft nur auf Grund formaler Pflichterfüllung verlangt werden. Um trotzdem ein möglichst hohes Interesse an der Dokumentation und eine angemessene Wirkung zu garantieren, sollte man sich daher **vorher erkundigen, wer welche Dokumente wozu benötigt**. Die Antwort auf diese Fragen gibt Hinweise für den Inhalt und die Gestaltung von Projektdarstellungen und **kann helfen, das Interesse der Leser sicherzustellen**. Die **Evaluation** ergänzt die Dokumentation und kann den **Transfer sowie die Legitimation** von Projekten besonders **unterstützen**.¹⁵⁹

4.3.1.5. Beschränkung auf einzelne Klassen, Schulstufen und Unterrichtsfächer

SCHARINGER stellte fest, dass sich die Projektaktivitäten in einigen Pilotschulen auf einzelne Klassen und Schulstufen beschränkten. Dies wirkt projekthemmend, da dadurch der **organisatorische Innovationsaspekt**, nämlich das klassen- und fächerübergreifende Design des Projektes, **vernachlässigt** wird.¹⁶⁰

4.3.1.6. Starke Orientierung an den klassischen Themen der Gesundheitserziehung

Projekthemmend wirkt auch eine starke Orientierung der Projekthinhalte an klassischen Themen der Gesundheitserziehung wie zum Beispiel Ernährung, Bewegung oder Sucht, da hier ebenfalls der **Innovationsaspekt des Projektes zu wenig berücksichtigt** wird. In den Pilotschulen wurden aber, so SCHARINGER, im fortgeschrittenen Projektverlauf zunehmend innovativere Fragestellungen behandelt.¹⁶¹

4.3.2. Interessensgruppen

4.3.2.1. Direktion

Die **Unterstützung** durch die Schulleitung ist für den Erfolg einer „Gesundheitsfördernden Schule“ **unabdingbar**. Die Initiierung der „Gesundheitsfördernden Schule“ und/oder von

¹⁵⁹ vgl. Scala (1997a), S. 40-42

¹⁶⁰ vgl. Scharinger (1998), S. 98

Projekten der „Gesundheitsfördernden Schule“, die Schaffung förderlicher Rahmenbedingungen, die Unterstützung und Motivation der Kollegen, die Unterstützung der Durchführung und Auswertung konkreter Maßnahmen sowie an kleineren Schulen eventuell die Mitarbeit im Team sind wesentlich für die erfolgreiche Entwicklung zur „Gesundheitsfördernden Schule“.¹⁶²

4.3.2.2. Projektkoordination

Neben der Schulleitung kommt auch dem Projektkoordinator eine sehr wichtige Bedeutung für die erfolgreiche Entwicklung des Projektes an der Schule zu.

Für die Wahl eines geeigneten Projektkoordinators befinden sich nach SCALA **Bereitschaft und Motivation** an erster Stelle der Kriterien, um zu garantieren, dass der Projektkoordinator hinter den Zielen des Projektes steht, sich mit dem Konzept der Gesundheitsförderung identifizieren kann und auch ausreichend über freie Kapazitäten für diese Rolle verfügt.¹⁶³ Auf Grund seiner Aufgabe des zentralen Projektmanagements und der Gesamtverantwortung für die „Gesundheitsfördernde Schule“ bestimmen Kompetenzen im Bereich der Projektarbeit, psychosoziale Fertigkeiten und das Wissen im Bereich der Gesundheitsförderung den Erfolg des Projektes entscheidend mit.¹⁶⁴ Zur Unterstützung des Projektkoordinators empfehlen DIETSCHER und andere, spezifische Angebote schulinterner Lehrerfortbildung (SCHILF) sowie andere Kurse der Pädagogischen Institute wahrzunehmen und Unterlagen aus der Projektliteratur zu verwenden.¹⁶⁵

¹⁶¹ vgl. Scharinger (1998), S. 98

¹⁶² vgl. Dietscher et al. (2000), S. 29

¹⁶³ vgl. Scala (1997b), S. 13

¹⁶⁴ vgl. Lobnig, Dietscher (o. J.), S 25

¹⁶⁵ vgl. Dietscher et al. (2000), S. 30

Nach DIETSCHER und anderen ist es besonders günstig für eine erfolgreiche Schulentwicklung, wenn die Koordinatoren folgende **Voraussetzungen** mitbringen:

- Interesse und Motivation für die „Gesundheitsfördernde Schule“;
- Ausreichende Kapazitäten bezüglich Zeit und Energie;
- Erfahrungen mit Projektarbeit über den Projektunterricht hinaus;
- Kompetenz im Planen, Strukturieren, Organisieren;
- Soziale Kompetenz in Gesprächsführung, Moderation;
- Kooperation, Konfliktfähigkeit sowie
- Akzeptanz und gute Integration im Kollegium.¹⁶⁶

Als wichtigster projektfördernder Faktor in den Pilotschulen erwies sich auf Grund einer Evaluation der Pilotschulen durch SCHARINGER eine **gute Kooperationsbasis zwischen Schulleitung und Koordinator**, welche in allen Modellschulen dazu beitrug, weitere engagierte Akteure an das Projekt heranzuführen.¹⁶⁷

4.3.2.3. Projektteam

Notwendig für den Projekterfolg ist außerdem das Vorhandensein eines **funktionierenden Projektteams**, das, so DIETSCHER und andere, idealerweise vier bis neun Personen umfasst und aus Vertretern unterschiedlicher Gruppen zusammengesetzt ist. Teams tragen zum Erfolg des Projektes bei, indem sie die Projektkoordinatoren unterstützen und entlasten, die breite Verankerung des Projektes fördern und die Nachhaltigkeit der Projektarbeit unterstützen.¹⁶⁸ Sie arbeiten Ziele und konkrete Maßnahmenpläne aus und führen diese durch. Information, Dokumentation und Auswertung gehören ebenso zu ihren Aufgaben. Um all diese Aktivitäten erfolgreich durchführen zu können, ist es auch hier ratsam, spezifische Angebote schulinterner Lehrerfortbildung zur Weiterbildung und Unterstützung zu nutzen.

¹⁶⁶ vgl. Dietscher et al. (2000), S. 30f

¹⁶⁷ vgl. Scharinger (1998), S.137

¹⁶⁸ vgl. Lobnig, Dietscher (o. J.), S 25

Zu einer umfassenden Entwicklung trägt auch ein sehr bunt zusammengesetztes Team bei, wobei die **Teilnahme folgender Personen erfolgsversprechend** ist:

- Schulleitung (vor allem an kleinen Schulen sinnvoll);
- Lehrer (an größeren Schulen Vertreter des Lehrerkollegiums aus verschiedenen Fachbereichen sowie Kollegen mit unterschiedlichen Zusatzkompetenzen);
- Nicht nur dem Projekt gut gesonnene Personen, sondern auch so genannte konstruktive Skeptiker;
- Schularzt;
- Eltern;
- Je nach Schulstufe Schüler;
- Eventuell Gemeindevertreter sowie
- Sonstige Experten, wie zum Beispiel der Schulpsychologe.¹⁶⁹

Weiters haben nach SCALA die Erfahrungen mit Projektmanagement gezeigt, dass in einem Team **folgende Ressourcen** repräsentiert sein sollen:

- **Motivationskapital:** Großes Interesse am Thema und ausdauernde Motivation;
- **Wissenskapital:** Fachwissen für die Aufgabe, Know-how für die Problemanalyse und neue Ideen;
- **Beziehungskapital:** Akzeptanz in der Schule, gute Beziehungen und hoher informeller Einfluss im Lehrkörper;
- **Betroffene:** Anwender, Umsetzer und Aktivisten;
- **Soziale Kompetenz:** Erfahrungen in Teamarbeit und Kooperation sowie Kooperationsfähigkeit, wie zum Beispiel Zuhören, Gruppenprozesse wahrnehmen, Konflikte angehen und lösen.

Das Fehlen von nur einer dieser Ressourcen beeinflusst die Arbeitsfähigkeit und den Erfolg eines Teams nach SCALA entscheidend.¹⁷⁰

¹⁶⁹ vgl. Dietscher et al. (2000), S. 32f

¹⁷⁰ vgl. Scala (1997a), S. 21

Wichtig für erfolgreiche Teams, so SCALA, sind aber nicht nur eine gemischte Zusammensetzung und verschiedene Ressourcen, die die Teammitglieder mitbringen sollten, sondern auch die Art, wie Gruppen arbeiten. **Produktive Teams kümmern sich nicht nur um ihre Aufgaben, sondern arbeiten auch an sich selbst.** So müssen für ein effizientes und effektives Arbeiten sechs Themenfelder aktiv und permanent vom Gesundheitsförderungsteam im Auge behalten werden:

- Zu Beginn der gemeinsamen Arbeit muss ein **Aushandlungs- und Klärungsprozess über das Verständnis der Aufgabe** stattfinden, da jedes Teammitglied zunächst unterschiedliche Interpretationen des offiziellen Auftrages und ganz individuelle Zielvorstellungen und Erwartungen haben wird. Eine gemeinsame Aufgabe ist erst dann gegeben, wenn nach einer ausführlichen Verständigung ein tragfähiges Selbstverständnis über Ziele und Aufgaben der Gruppe hergestellt worden ist.
- Es ist auch notwendig, **Grenzen zu definieren und Mitgliedschaften festzulegen**, das heißt, sich in der Schule **als Team zu etablieren** und von anderen Organisationen zu unterscheiden. Nur dann kann die Gruppe gewisse Aufgaben und Funktionen übernehmen und dafür Verantwortung tragen. Grundsatzfragen dabei sind, wer Teammitglied wird und wer nicht, welche Informationen in welcher Form an wen nach außen gegeben werden sollen und wen man wann wofür in das Team einlädt. Teamsitzungen sollen prinzipiell aber nur für Teammitglieder zugänglich sein, das heißt, wenn nicht anders vereinbart, soll ein „Vorbeischauen“ von sonstigen Interessenten, wie zum Beispiel anderen Lehrern, vermieden werden. Auch beim Ein- und Austreten von Personen sollte es **Begrüßungs- und Verabschiedungsrituale** geben sowie formelle Schritte, wie eine schriftliche Bestätigung für die Mitarbeit. Die Klärung wechselseitiger Erwartungen sowie gezielte Informationen sind wichtig, um dem Team Arbeitsfähigkeit und inhaltliche Kontinuität zu sichern.
- Wichtig ist auch, eine **Balance zwischen Einzelinteressen und Gruppenzielen** zu finden, also das Verhältnis zwischen Individuum und Gruppe zu managen.

- Eine weitere, den Erfolg und die Produktivität beeinflussende Frage ist die nach dem **Umgang mit Einflussnahme und Einflussunterschieden**. Ein kreatives und produktives Team zensuriert wenig, lebt von spontanen Einfällen und ermuntert die Gruppenmitglieder zu freier Aktivität. Dadurch bringen sich folglich manche Teammitglieder mehr ein, manche weniger. Gleichheit und Spontaneität sind daher nicht realisierbar. Wenn man Produktivität anstrebt, sind Einflussunterschiede unvermeidbar. Wichtig ist aber, dass sich eine Gruppe damit bewusst auseinandersetzt, um Auswirkungen solcher Unterschiede zu kontrollieren und **destruktive Machtspiele zu vermeiden**.
- Um Einfluss auf Organisationsveränderungen ausüben zu können, ist auch eine Beachtung von **Struktur (Rollen) und Regeln** der Zusammenarbeit unvermeidbar. Erfahrungen der Organisationsforschung zeigen, dass jene Organisationen, die wichtige Entscheidungen auf einer informellen Ebene treffen, zu den inflexibelsten Organisationen gehören, da nur informelle Strukturen letztendlich nichts bewirken und Ideen versanden. Es ist daher von großer Bedeutung, im Team die Entwicklung von Regeln und Entscheidungen soweit zu formalisieren, dass die **selbst bestimmten Vereinbarungen auch als verbindlich gelten**. Ein produktives Team organisiert zum Beispiel **Arbeitsteilung** und bildet **unterschiedliche Rollen**, die auf Anforderungen, Aufgaben und individuelle Ressourcen abgestimmt sind. Ein Gesundheitsförderungsteam braucht also Regelungen des internen Prozessmanagements und Strukturen und Regelungen über die Gruppengrenze hinaus mit den relevanten Projektpartnern.
- Hinsichtlich der Herstellung der Abgrenzung und Verknüpfung zwischen Team und Organisation ist nach SCALA zu unterstreichen, dass es **viel Energie und gezielten Einsatz kostet, den Status von Teams in der Schule organisatorisch zu verankern**. Wie bereits erwähnt, ist dabei eine positive Beziehungsgestaltung zwischen Team und Organisation (sprich Schulleitung, Lehrkörper) wichtig, um Transparenz und Vertrauen zu fördern, unnötige Konflikte zu vermeiden und Strukturen zur konstruktiven Problemlösung aufzubauen. Der Erfolg von Teams hängt in hohem Maße von dem Verhältnis zur organisatorischen Umwelt ab. Ein Team braucht **Autonomie und Schutz**

vor willkürlichen Eingriffen und eine gute Verbindung zur Schulleitung und sonstigen Entscheidungsträgern.¹⁷¹

4.3.2.4. Kollegium und Schulgemeinschaft

LOBNIG und DIETSCHER betonen, dass auch die **Akzeptanz des Projektes** im Kollegium und in der Schulgemeinschaft für den Erfolg relevant ist, da vom Projekt „Gesundheitsfördernde Schule“ die gesamte Schule betroffen sein kann. Wenn **ausreichend Wohlwollen** vorhanden ist, fällt es den an den Projektaktivitäten beteiligten Personen leichter, ihre Aufgaben, die oft quer zum Regelunterricht und den bestehenden Bedingungen der Schulorganisation liegen, erfolgreich durchzuführen. Weiters lassen sich eventuell auftretende **Konflikte leichter lösen**, wenn die Schule dem Projekt positiv gegenübersteht.¹⁷² Das Einbringen von Ideen und Wünschen der Kollegen kann zudem zu einer inhaltlichen Bereicherung der „Gesundheitsfördernden Schule“ beitragen.¹⁷³

4.3.2.5. Schüler

Wie viel die Schüler in der Praxis zur „Gesundheitsfördernden Schule“ beitragen, hängt nach DIETSCHER und anderen sehr davon ab, in welchem Ausmaß sie zur Mitarbeit ermutigt werden. Möglich Beiträge für Schüler, um am Projekt teilzunehmen sind:

- **Einbringen von eigenen Interessen und Bedürfnissen** bei der Entscheidung über Themen und Arbeitsweisen für konkrete Maßnahmen und Projekte;
- Je nach Alter ein **Mitspracherecht bei der Planung und Umsetzung** von Maßnahmen, die sie betreffen. Idealerweise gibt es im Gesundheitsförderungsteam auch Schülervertreter;

¹⁷¹ vgl. Scala (1997a), S. 26-32

¹⁷² vgl. Lobnig, Dietscher (o. J.), S. 25f

¹⁷³ vgl. Lobnig, Dietscher (o. J.), S. 40

- **Übernahme von Teilverantwortungen** in der Organisation der „Gesundheitsfördernden Schule“ (zum Beispiel Maßnahmendokumentation, Führen eines Projekttagbuches) und/oder
- **Beteiligung an der Auswertung** von Maßnahmen.¹⁷⁴

4.3.2.6. Schularzt

Der Schularzt ist ein wertvoller Experte und Partner für Fragen der Gesundheit in der Entwicklung der „Gesundheitsfördernden Schule“. Damit er seine Rolle im Projekt wahrnehmen kann, sollte er von Beginn an **ins Gesundheitsförderungsteam einbezogen** werden, oder zumindest in **beratender Rolle** in die Entwicklung eingebunden und regelmäßig über Ziele, Aktivitäten und Ergebnisse informiert werden.¹⁷⁵

Für eine erfolgreiche Kooperation zwischen Lehrkörper und Schularzt ist es nach SCHARINGER von großer Wichtigkeit, dass der betreffende Schularzt auch dazu bereit ist, offen auf alle beteiligten Schulpartner zugeht und sogar den ersten Schritt in Richtung Kooperation macht. Oft können Schulärzte eine gewisse Mittlerposition zum Beispiel in Konfliktsituationen erst einnehmen, wenn eine derartige **Kooperationsbasis installiert** ist. Auch das Verhältnis der Schulärzte zu den Schülern wird zentral von der Zugangsweise der Schulärzte geprägt, wobei Letztere auch hier oft den ersten Schritt setzen müssen, um eine entsprechende Gesprächs- und Vertrauensbasis herzustellen.¹⁷⁶

4.3.2.7. Schulisches Umfeld, Eltern

Die **Kooperation mit den Eltern** und die Gestaltung der **Beziehungen zwischen Schule und Umfeld** gelten als wesentliche Basis einer effektiven Schulischen Gesundheitsförderung, da diese Beziehungen **Auswirkungen auf das Schulklima und den Handlungsspielraum der Schule** haben. Eltern werden zum Beispiel ihr Einverständnis zu schulischen Projekten eher geben, wenn sie eine gute Beziehung zur Institution Schule pflegen, Gemeinden und/oder Wirtschaftsunternehmen in der Gemeinde

¹⁷⁴ vgl. Dietscher et al. (2000), S. 32f

¹⁷⁵ vgl. Dietscher et al. (2000), S. 33

werden bei guten Beziehungen eher bereit sein, Projekte zu fördern. Zudem können Schulen in ihren Standortgemeinden ein gutes Image als positive Vorbilder aufbauen.¹⁷⁷

Des Weiteren ist nicht nur das Einverständnis der Eltern wichtig, denn wenn sie mittels Teilnahme am Gesundheitsförderungsteam **in das Projekt eingebunden** sind, sind auch deren **Erfahrungen, Ideen und Kompetenzen nutzbar**. Eltern können selber an der „Gesundheitsfördernden Schule“ mitarbeiten und/oder auch Zielgruppe von gesundheitsfördernden Maßnahmen sein. Um Eltern zur Mitarbeit zu motivieren, ist es nach DIETSCHER und anderen erfahrungsgemäß notwendig, sie persönlich zu informieren und zur Beteiligung einzuladen.¹⁷⁸ Sie sind kaum über offizielle Informationswege, wie zum Beispiel Elternbriefe und Elternabende, zu motivieren, aktiv an der Planung und Umsetzung von Projektaktivitäten teilzunehmen. Insbesondere in den berufsbildenden höheren Schulen haben die Eltern der Schüler kaum mehr eine regionale Verbindung zum Schulstandort und sind daher an den schulinternen Entwicklungen nur noch marginal interessiert. Für eine erfolgreiche Integration der Eltern müssen außerdem erst **neue Kooperations- und Kommunikationsstrukturen** gefunden werden, wie zum Beispiel die Einrichtung von Elterncafés oder die Beschäftigung mit problemorientierten Themenschwerpunkten wie „Leistungsbeurteilung“ oder „Schulwechsel“.¹⁷⁹

Eltern, die im Projektteam mitarbeiten, sollten auch zu schulinternen Fortbildungsveranstaltungen eingeladen werden.¹⁸⁰

Externe Unterstützung kann **für manche inhaltliche Maßnahmen**, aber auch zur **Schaffung von Rahmenbedingungen**, wie zum Beispiel Teambildung, sehr hilfreich sein. So können zum Beispiel externe Moderatoren in Teamsitzungen bei der Klärung offener Fragen und dem Treffen von Entscheidungen unterstützend wirken, wobei Entscheidungen, die mit externer Hilfe zustande kommen, erfahrungsgemäß oft als verbindlicher empfunden und daher eher verwirklicht werden.¹⁸¹

¹⁷⁶ vgl. Scharinger (1998), S. 126-129

¹⁷⁷ vgl. Dietscher et al. (2000), S. 25

¹⁷⁸ vgl. Dietscher et al. (2000), S. 33f

¹⁷⁹ vgl. Scharinger (1998), S. 130f

¹⁸⁰ vgl. Dietscher et al. (2000), S. 34

¹⁸¹ vgl. Dietscher et al. (2000), S. 49

4.3.2.8. Beitrag des nicht-unterrichtenden Personales

Da die „Gesundheitsfördernde Schule“ die gesamte Schulgemeinschaft umfasst, ist auch die Einbindung des nicht-unterrichtenden Personales wichtig. DIETSCHER und andere betonen bei Kooperationen die Notwendigkeit, diese Personen entweder schon in die Planung der Maßnahmen miteinzubeziehen oder zumindest rechtzeitig über Vorhaben zu informieren.¹⁸²

4.3.3. Soziale Prozesse

4.3.3.1. Information, Kommunikation und Kooperation/Partizipation

Nach LOBNIG und DIETSCHER ist es wesentlich, ausreichend und adäquat über das Gesundheitsförderungsprojekt zu informieren, um eine **schulische Diskussion anzuregen, ein umfassendes Verständnis zu sichern und neue Mitarbeiter zu gewinnen.**¹⁸³

Information ist nicht nur hinsichtlich Motivation und Engagement der Kollegen wichtig, sondern auch zur Erzeugung von **Wohlfühlen, Akzeptanz und Verständnis** für die Arbeit.¹⁸⁴

Vor Projektbeginn ist eine umfassende Information der Schulgemeinschaft als Voraussetzung für eine gute und begründete Entscheidung für oder gegen die „Gesundheitsfördernde Schule“ notwendig, bevor die eigentliche Planung überhaupt beginnen kann.¹⁸⁵ Die Entscheidung einer Schule, sich zu einer „Gesundheitsfördernden Schule“ zu entwickeln, sollte in den Gremien der Schulgemeinschaft, also mittels Schulkonferenz und Schulgemeinschaftsausschuss oder Schulforum mit möglichst vielen Mitgliedern und jedenfalls den Entscheidungsträgern, also Direktor, Kollegium, Eltern- und Lehrervertretung im Schulforum oder Schulgemeinschaftsausschuss, an höheren

¹⁸² vgl. Dietscher et al. (2000), S. 34

¹⁸³ vgl. Lobnig, Dietscher (o. J.), S. 22

¹⁸⁴ vgl. Dietscher et al. (2000), S. 32

¹⁸⁵ vgl. Dietscher et al. (2000), S. 41

Schulen auch Schülervertretern, stattfinden, um auch wirklich eine **breite Unterstützung und Akzeptanz** zu gewährleisten.¹⁸⁶

Um die Unterstützung des Kollegiums aufrecht zu erhalten, sollten die Koordinatoren und das Gesundheitsförderungsteam die Lehrer der Schule regelmäßig und rechtzeitig über Aktivitäten und vor allem über Erfolge informieren, sie auch immer wieder um Feedback bitten und ihnen Möglichkeiten zur Beteiligung an Subprojekten anbieten¹⁸⁷, wobei dies in attraktiver und potenziellen Mitarbeitern entsprechender Form passieren muss.¹⁸⁸

Die erfolgreiche Einrichtung eines **Projektteams** ist häufig ein sichtbarer Beweis einer konstruktiven Kooperationsbasis unter den Schulpartnern. Erwähnenswert ist auch, dass die Orientierung an einem umfassenden Projektbegriff und die angestrebte fächer- und klassenübergreifende Umsetzung des Projektes „Gesundheitsfördernde Schule“ fast ausschließlich auf jene Pilotschulen zutraf, in denen auch ein Projektteam installiert worden ist und eine gute Kooperationsbasis zwischen den verschiedenen Akteuren bestand. Der Zusammenhang liegt nach SCHARINGER darin begründet, dass ein **komplexes Projektdesign** ein **hohes Maß an Kooperation und Kommunikation verlangt** und insbesondere von der Schulleitung Flexibilität in großem Umfang, Unterstützung und ideelle Würdigung fordert.¹⁸⁹

4.3.3.2. Mögliche Konflikte

Besonders bedeutsam ist eine konstruktive Konfliktbewältigung, da, wie SCHARINGER anmerkt, **Innovation häufig nur über das Austragen von Konflikten entstehen kann.**¹⁹⁰

Die fast zwangsläufig entstehenden **Konflikte** müssen nach SCHARINGER **offensiv und dynamisch bearbeitet** werden, wobei der zentrale Ort in diesem Zusammenhang das Konferenzzimmer ist, in dem man sich **auf die sozialen Prozesse konzentrieren** muss.

¹⁸⁶ vgl. Lobnig, Dietscher (o. J.), S. 40

¹⁸⁷ vgl. Dietscher et al. (2000), S. 32

¹⁸⁸ vgl. Lobnig, Dietscher (o. J.), S. 22

¹⁸⁹ vgl. Scharinger (1998), S. 93-95

¹⁹⁰ vgl. Scharinger (1998), S.105

Dies führt zu einer Steigerung der Selbstbeobachtungskapazitäten der Lehrer, die einen Schlüssel zu einer erfolgreichen Projektabwicklung darstellen¹⁹¹.

An einigen Pilotschulen wurden durch die Teilnahme am „Netzwerk Gesundheitsfördernde Schulen“ - für die Koordinatoren unerwartet hohe – **Konfliktpotenziale innerhalb der Lehrkörper offen gelegt**. Die Koordinatoren traf dieser Widerstand relativ unvorbereitet, da sie ihre Funktion nicht zuletzt deshalb übernommen hatten, weil sie sich für einen durchaus integrativen Bestandteil des Lehrkörpers empfanden. Bei einem Teil der Koordinatoren ging es in den Konflikten um ihre Person selbst, und Polarisierungstendenzen der Lehrer wurden sichtbar.¹⁹²

Ein besonderes Konfliktpotenzial birgt das **Projektteam**, dessen Bildung manche Kollegen als bedrohlich empfinden und das zu Reaktionen wie Entgegenbringen von **Skepsis und Rückzug** führt. Die ausgelösten Konflikte werden dann meistens an der Person des Projektkoordinators festgemacht, allerdings häufig nicht direkt, sondern „hinter dem Rücken“ der betroffenen Akteure vorgetragen.¹⁹³

Die Unruhe hinsichtlich der Bildung eines Projektteams kann auch aus **Informationsmangel** resultieren, der in der Schulgemeinschaft zur **Überzeugung** führen kann, es handle sich um „**Ein-Mann oder Ein-Frau**“-**Projekte**, die den Rest der Schule nur marginal betreffen. Wenn dann (Anmerkung der Verfasserin: Durch die Bildung eines Projektteams) die **tatsächliche Involvierung** der Schule **bekannt** wird, **fühlen sich** einige Lehrer **übergangen oder unzureichend informiert**.¹⁹⁴

Insbesondere **Skeptiker** nennen ein **Informationsdefizit** als einen konkreten Grund für ihre **distanzierte Haltung** gegenüber den Projektaktivitäten. Es ist zwar darauf hinzuweisen, dass ein erfolgreicher Informationstransfer auch auf das aktive Interesse des Informationsempfängers angewiesen ist, trotzdem ist die **interne schulische**

¹⁹¹ vgl. Scharinger (1998), S. 144

¹⁹² vgl. Scharinger (1998), S. 97

¹⁹³ vgl. Scharinger (1998), S.105f

¹⁹⁴ vgl. Scharinger (1998), S.105f

Öffentlichkeitsarbeit für die Projektentwicklung von größter Relevanz, um die Schulgemeinschaft zu informieren.¹⁹⁵

Da es in der Organisation Schule **kaum vorgesehene oder eingeübte Gesprächsgelegenheiten** gibt, in denen die gegenwärtige und/oder künftige Situation der Organisation, mögliche Veränderungsprozesse und laufende Aktivitäten diskutiert werden können, erlangten in den Pilotschulen **informelle Kommunikationsnetze als Informationskanäle** eine zentrale Bedeutung, was wiederum dazu führte, dass sich Kollegen und auch Vorgesetzte **nicht ausreichend informiert und vom Informationsfluss ausgeschlossen fühlten**.¹⁹⁶ Für nahezu alle Koordinatoren der Pilotschulen ergaben sich Probleme, die Lehrerkollegen und Schulpartner über das Projekt „Gesundheitsfördernde Schule“ zu informieren. Aus **mangelnder Information und Kommunikation** resultierten **schlecht informierte Schüler** und **Vorwürfe einiger Lehrer**, die sich nicht ausreichend über den Projektverlauf unterrichtet fühlten.¹⁹⁷

Wichtig sind somit in der Anfangsphase die **Schaffung neuer Kommunikations- und Kooperationsstrukturen** und die **Beachtung der Transparenz der Informationsflüsse**.¹⁹⁸

Ein Teil der entgegengebrachten Skepsis gegenüber dem Projekt basiert auch auf einer **ablehnenden Haltung** gegenüber den verschiedensten Formen des **Projektunterrichtes**. Das Projekt „Gesundheitsfördernde Schulen“ verlangt nach neuen Vermittlungsformen gesundheitsrelevanter Themenbereiche und somit nach innovativen, kommunikativen Unterrichtsstrukturen und Offenheit gegenüber Projektunterricht, was bei einigen Lehrern **Unsicherheit** auslöst.¹⁹⁹

SCHARINGER führt an, dass für die Skepsis und auf der anderen Seite die Bereitschaft, aktiv am Projekt mitzuarbeiten, außerdem die jeweilige **Sichtweise der individuellen Berufsbelastung und Problemzuschreibung** ausschlaggebend ist. Viele Lehrer müssen

¹⁹⁵ vgl. Scharinger (1998), S. 101f

¹⁹⁶ vgl. Scharinger (1998), S. 140

¹⁹⁷ vgl. Scharinger (1998), S. 96

¹⁹⁸ vgl. Scharinger (1998), S.106

eine Fülle neuer Anforderungen bewältigen und fühlen sich durch das Projekt zusätzlich belastet. Skeptische Kollegen weisen zudem die Tendenz auf, **Ursachen für Probleme** in den vorhandenen **gesellschaftlichen Strukturen und Meinungen** zu suchen, während engagierte Lehrer **Möglichkeiten einer innerschulischen Veränderung** sehen.²⁰⁰

Die passive und/oder ablehnende Haltung skeptischer Kollegen führte nach SCHARINGER in einigen Pilotschulen zu einer **Akkumulation von Engagement**, was eine Einschränkung der sozialen Verankerung des Projektes nach sich zog. Das Projekt wurde von bereits in anderen Projekten engagierten Lehrern getragen, die in Folge schon rein zeitlich gesehen stark belastet waren, während **eher passiv bis ablehnend eingestellte Kollegen kaum für das Projekt aktiviert und erreicht** werden konnten.²⁰¹

4.3.4. Ressourcen

4.3.4.1. Finanzielle Unterstützung

Zum Punkt „Finanzielle Unterstützung“ sei an dieser Stelle auf die Kapitel 3.1.3. „Die Finanzierung der österreichischen Schulen“ sowie auf das Kapitel 3.3. „Möglichkeiten finanzieller Unterstützung“ verwiesen.

4.3.4.2. Räumliche, infrastrukturelle und organisatorische Rahmenbedingungen

Infrastrukturelle Bedingungen an Schulen können ein Projekt unterstützen oder behindern. Während eine **großzügige räumliche und technische Ausstattung** (zum Beispiel Turnsaal, Ausweichklassen, Videoanlagen) die Durchführung von Subprojekten erleichtert, werden Aktivitäten durch Raummangel beeinträchtigt.²⁰² Die räumliche Ausstattung, vor allem Raumnot, fehlende Sportstätten und eine veraltete Bausubstanz, waren auf dem Weg

¹⁹⁹ vgl. Scharinger (1998), S. 102

²⁰⁰ vgl. Scharinger (1998), S. 102f

²⁰¹ vgl. Scharinger (1998), S. 97

²⁰² vgl. Lobnig, Dietscher (o. J.), S. 22

zu einer „Gesundheitsfördernden Schule“ für rund die Hälfte der Pilotschulen ein hemmender Faktor in ihrer Entwicklung.²⁰³

Eine **positive Auswirkung** dürfte die **Organisation einer Schule als Ganztageschule oder Internat** haben, da sowohl Schüler als auch Lehrer dann mehr Zeit für die Zusammenarbeit finden.²⁰⁴

4.3.4.3. Zeitlicher Rahmen

Um nicht an Zeitproblemen zu scheitern, ist ein immer wieder **flexibler Umgang bezüglich des Stundenplanes sowie die Bereitschaft** der nicht am Projekt beteiligten Lehrer **zur Zusammenarbeit** erforderlich. Auch die Terminkoordinierung für Teamsitzungen muss innerhalb des Kollegiums abgesprochen werden und bedarf der Kompromisse.²⁰⁵

4.3.4.4. Wissen und Erfahrungen

Vorhandene Projekterfahrungen in der Durchführung von Großprojekten und Projektunterricht wirkten sich in den Pilotschulen **auf die Organisation und Durchführung** von gesundheitsfördernden Schulprojekten **meist vorteilhaft** aus. In einigen wenigen Fällen trug diese Erfahrung allerdings dazu bei, dass der **innovative Anteil** des Gesundheitsförderungsprojektes **zu wenig wahrgenommen** wurde.²⁰⁶

Die Bewertung von Lehrerfortbildungen als ein wichtiger Bestandteil des Projektes fiel an den Pilotschulen laut LOBNIG und DIETSCHER insgesamt sehr positiv aus, teilweise wurden schulinterne Lehrerfortbildungen sogar als der entscheidende Meilenstein bei der Projektentwicklung an Schulen, vor allem in Hinblick auf **Teambildung und Projektmanagement** gesehen. Die größte Bedeutung der Fortbildungen war allerdings die **verbesserte Kommunikation und Kooperation im Kollegium**, die eigentlich nicht Hauptziel, aber ein erfreulicher Nebeneffekt der schulinternen Lehrerfortbildungen war.

²⁰³ vgl. Scharinger (1998), S. 98

²⁰⁴ vgl. Lobnig, Dietscher (o. J.), S. 22

²⁰⁵ vgl. Lobnig, Dietscher (o. J.), S. 22

²⁰⁶ vgl. Scharinger (1998), S. 95

Auch das Zusammengehörigkeitsgefühl der im Projekt aktiven Lehrer hat sich verstärkt, es entstand eine Vertrauensbasis und mehr Offenheit. Natürlich waren die Fortbildungsveranstaltungen auch eine **wichtige Unterstützung bei der konkreten Planung und Durchführung** der Subprojekte.²⁰⁷

4.4. Ergebnisdarstellung der qualitativen Interviews

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der qualitativen Interviews dargestellt.

Die Gliederung der Einflussfaktoren wurde an die Gliederung der Ergebnisse aus der Literaturrecherche angeglichen, um die anschließende Interpretation und den Vergleich zwischen Literatur und Empirie zu vereinfachen.

Im Konkreten werden folgende Punkte angeführt:

- **Projektmanagement**
- **Interessensgruppen**
- **Soziale Prozesse**
- **Ressourcen**
- **Gesetzliche und schulinterne Rahmenbedingungen**

Um die Einstellungen und Ansichten der Interviewpartner authentischer darstellen zu können, führte die Verfasserin zu ihren Erläuterungen einige wortwörtlich aus dem Transkript übernommene Zitate an, die teils ergänzend und veranschaulichend, teils selbsterklärend sind. Manche dieser Textpassagen sind auf Grund der wortwörtlichen Übernahme möglicherweise etwas schwieriger zu lesen. Dies wurde von der Autorin zu Gunsten der größeren Authentizität in Kauf genommen.

²⁰⁷ vgl. Lobnig, Dietscher (o. J.), S. 23

4.4.1. Projektmanagement

Die Antworten auf die Frage, welche Werkzeuge und Arbeiten für eine erfolgreiche Projektarbeit in der Schulischen Gesundheitsförderung wichtig sind, lassen sich den Bereichen „Arbeitsebene, Entscheidungsebene und Auftrag“, „Ist-Analyse und Zieldefinition“, „Planung, Besprechungen und Reflexion/Selbstbeobachtung“ und „Dokumentation und Evaluation“ gut zuordnen. Lediglich das Thema „Beschränkung auf einzelne Klassen, Schulstufen und Unterrichtsfächer“ wurde eingeschränkt erwähnt und daher „Fächerübergreifender Unterricht, Projektunterricht“ genannt. Auf den Bereich „Starke Orientierung an den klassischen Themen der Gesundheitserziehung“ gingen die Interviewpartner nicht ein. Der Punkt „Öffentlichkeitsarbeit“ wurde ergänzt, da es zu diesem Thema einige Wortmeldungen gab.

4.4.1.1. Arbeitsebene, Entscheidungsebene und Auftrag

Die Befragung ergab, dass in allen untersuchten Schulen eine Arbeitsebene existiert, die großteils aus dem Projektkoordinator und dem Projektteam besteht. Lediglich an einer Schule existiert kein Projektteam. Der Projektkoordinator fungiert hier als Einzelkämpfer.

An allen Schulen gibt es eine Entscheidungsebene, die hauptsächlich vom Schulleiter repräsentiert wird. Bei rund einem Drittel der Schulen fallen Arbeits- und Entscheidungsebene zusammen, da hier die Schulleitung gleichzeitig Projektkoordinator ist. Tendenziell findet man diese Situation eher an kleineren Schulen.

Das Kommunikationsmedium „Auftrag“ existiert zwar an allen Schulen, da ein solcher verpflichtend anzufertigen ist, um dem „Österreichischen Netzwerk Gesundheitsfördernde Schulen“ beitreten zu können, allerdings geben nur sehr wenige Projektkoordinatoren an, für jedes neue Projekt einen Auftrag auszuhandeln. Details des Projektes, betreffend Ressourcen, Zeitplan, Kriterien für Erfolg und Misserfolg und dergleichen mehr werden selten schriftlich vereinbart. Tatsächlich werden neue Projekte meist mündlich, vor allem mit dem Direktor, aber auch mit dem Schulgemeinschaftsausschuss, dem Schulforum und/oder dem Klassenforum besprochen und auf diese Weise das „OK“ eingeholt. Die

wenigen Interviewpartner, die das Medium „Vertrag“ explizit als notwendig für die Projektarbeit erachten, sind der Ansicht, dass eine schriftlich festgehaltene Einwilligung notwendig ist, um den Rückhalt und die Unterstützung der Entscheidungsträger, aber auch der Arbeitsebene, zu garantieren.

Zitat 1: „In dem Moment, wo ein jeder unterschreibt, dass ich dabei bin, kann im Grunde genommen keiner dagegen arbeiten.“

4.4.1.2. Ist-Analyse und Zieldefinition

4.4.1.2.1. Ist-Analyse

Es wird nicht nur auf die Durchführung der Ist-Analyse sondern auch auf die Partizipation möglicher Stakeholder eingegangen.

Rund die Hälfte der Projektkoordinatoren gibt an, dass sie und ihr Projektteam sowie manchmal auch weitere Kollegen den Ist-Zustand der Schule durch Beobachtung wahrnehmen. Ebenfalls ungefähr die Hälfte der Interviewpartner erhebt den Ist-Zustand durch gemeinsame Gespräche und Diskussionen im Kollegium und/oder auch nur im Projektteam. Sieben Koordinatoren führen an, dass Ist-Zustand und mögliche zu behandelnde Bereiche gemeinsam mit den Schülern im Dialog untersucht werden. Die Lehrer nehmen im Schüler-Lehrer-Austausch großteils die Moderatorenrolle ein. Sie führen die Diskussion, geben thematische Anregungen und grenzen vorgeschlagene Bereiche ein. Seltener werden auch Fragebögen eingesetzt, die den Schülern die Möglichkeit geben, Themenvorschläge für Projekte abzugeben.

Zitat 2: „Wichtig ist, dass die Schüler bei der Themenwahl dabei sind. Man muss ihnen sicher einmal Vorschläge machen. Hin zu gehen und zu sagen, wir machen ein Projekt im Bereich Gesundheit, da kommt sehr viel und das bringt nichts. Das heißt, wir haben oft gemeinsame Ideen oder auch getrennte Ideen, je nachdem, und wir schlagen ihnen das vor, und dann schauen wir halt, wo uns die Schüler am meisten mittun, weil wir uns ja da oft auch schon getäuscht haben.“

Zitat 3: „Oft ergibt sich das dann einfach auch von den Schülern her, dass eine irgendeine Diskussion im Fernsehen sieht oder einen Artikel liest oder irgendeine persönliche Beziehung zu einem Thema hat. [...] Das Fernsehen, Filme oder Berichte kann eine Klasse sehr beschäftigen. Es gibt Wünsche der Klasse, und dann schauen wir, was machen wir damit.“

Nur wenige Interviewpartner betonen die Einbeziehung der Eltern in die Ist-Analyse, um mögliche Handlungsbereiche festzustellen. Eine Auskunftsperson betont, dass es, wie bei den Schülern, auch hier wichtig ist, Anregungen zu geben, die Eltern andererseits in ihren Vorschlägen nicht zu sehr einzugrenzen.

Zitat 4: „Bei Befragungen fragen wir immer alle, es kommt immer darauf an, welche Zielgruppe. Zum Beispiel einmal nur die Eltern aller Erstklasser, das sind 150, im nächsten Jahr nur die Eltern aller [...]. Es werden immer bestimmte Zielgruppen befragt, und da werden im Wesentlichen alle befragt. [...] Meistens, was sie sich wünschen, was Schwerpunktthemen sind. Wobei man auch wieder aufpassen muss: Auf der einen Seite wäre es falsch, ihnen nichts vorzugeben, weil da sind sie einfach überfordert, weil sie auf verschiedene Dinge gar nicht denken, was man machen könnte. Da finden sie dann nur die üblichen Sachen. Da steht drinnen Pubertät, und dann steht drinnen Rauchen, und dann steht drinnen gesunde Ernährung, weil ihnen spezifische Dinge, sportmotorische Tests etwa oder Aufmerksamkeitsschwankungstests oder solche Sachen, gar nicht einfallen, weil die Eltern gar nicht wissen, dass es so was gibt. Das ist die eine Seite. Man muss ihnen gewisse Dinge vorgeben und sagen: ‚Ist euch das wichtig oder nicht?‘ Auf der anderen Seite, wenn man ihnen alles vorgibt, ja, dann sind sie wieder unterfordert, weil dann machen sie halt nur die Kreuzerln bei dem, was ihnen am interessantesten klingt.“

An acht Schulen holt man sich auch Anregungen von extern, indem man sich mit anderen Schulen austauscht oder aktuelle Bereiche behandelt, die in diversen Medien wie dem Rundfunk, Fernsehen oder Internet gerade thematisiert werden.

Der Großteil der Projektkoordinatoren bezieht die Ist-Analyse auf die Suche nach geeigneten Handlungsbereichen, um eine bestimmte Situation, vor allem der Schüler als

Zielgruppe, zu verbessern. An einer Schule konzentriert sich der Koordinator nicht nur auf mögliche zu behandelnde Themen, sondern auch auf die Arbeitsfähigkeit der Schüler, für die und mit denen Projekte bearbeitet werden.

Zitat 5: „Das wichtigste ist, dass man sich auf Schüler verlassen kann, wenn man ein Projekt macht, weil in einer Projektarbeit löst sich ja der Klassenverband auf. Und ein paar sind beim Kopierer, andere sind in Klassenräumen oder im Informatikraum. Und jetzt muss ich mich natürlich auf die Schüler verlassen können, dass die auch wirklich was arbeiten und keinen Wirbel schlagen und Lärm machen. Und, das ist einmal die Grundvoraussetzung. Und wie komm ich zu diesem Vertrauen? Das heißt, in dem ich in der ersten Klasse bereits angefangen hab mit kleinen Projekten, also ich sag jetzt Referaten oder kleinen Projekten, wo zwei, drei arbeiten, und dass man also dann sieht ja, wie leistungsfähig ist die Klasse, wie ordentlich ist sie, wie kann man sich verlassen. Und dann mach ich mit der Klasse in weiterer Folge, vielleicht auch mit der dritten, vierten Klasse, mach ich dann Projekte. Wenn ich aber sehe, dass es da drunter und drüber geht, dass das eine Problemklasse ist, weil da vielleicht vier, fünf einen Krawall machen, dann mach ich prinzipiell kein Projekt mehr, also in dem Fall, also weder Gesundheitsprojekte, noch irgendein anderes Projekt.“

Wenige Projektkoordinatoren erachten eine Ist-Analyse als nicht notwendig oder machbar, unter anderem aus Zeitgründen, aber auch, weil sie fürchten, dadurch mitarbeitende Personen zu verlieren. Teilweise werden Ist-Analysen dennoch durchgeführt, zum Beispiel in Form von Gesprächen, aber nicht als solche wahrgenommen, wie die hierzu angeführten Zitate erkennen lassen.

Zitat 6: „Eine Ist-Analyse ist nicht unbedingt notwendig. Man weiß aus Erfahrung, Gesprächen, Medien und so weiter ohnehin, welche Themen gerade aktuell sind und wo Handlungsbedarf besteht. Nein, das ist nicht notwendig.“

Zitat 7: „Man müsste wirklich viel mehr Zeit investieren und Zeit für solche Sachen haben. [, ,] Dass man da jetzt wirklich dran bleibt und das ausarbeitet und schaut, was macht man

mit dem jetzt. Es bringt ja nichts, wenn ich eine Ist-Analyse mache, und sie liegt dann irgendwo in der Schublade [...]. Ich nehm mir die Zeit nicht, weil ich wichtigere Sachen zu tun hab, die mir mehr wert sind.“

Zitat 8: *„Warum soll ich die paar Leute, die da jetzt eh fleißig sind, noch damit quälen, dass ich sage: ‚Jetzt setzen wir uns wieder hin und reden wir wieder, was ist eine Ist-Analyse, wie geht’s uns, was ist schlecht. Fangen wir wieder von vorne an.‘ Dieses Theoretisieren ist auch für unsere Eltern nicht das Richtige. Das sind eher die Handwerker, die halt irgendwas machen und was hinstellen und was haben wollen und fertig. [...] Das Blabla rundherum interessiert unsere Eltern nicht. [...] Bevor sie dann sagen: ‚Das interessiert mich nicht, ich will von der Schule überhaupt nichts mehr wissen.‘, das soll’s ja auch nicht sein. [...] Es kommt wirklich auch darauf an, was ich für ein Publikum habe.“*

4.4.1.2.2. Zieldefinition

Klar definierte, schriftlich festgelegte, messbare Ziele scheinen nur für wenige Projektkoordinatoren einen Erfolgsfaktor darzustellen. An vielen Schulen wird es für wichtig befunden, zu wissen, zu welchem Thema gearbeitet wird. Die Ziele „ergeben“ sich im Projektverlauf. Wie bereits hinsichtlich des Projektauftrages deutlich wurde, existiert auch hier selten etwas (beispielsweise eine schriftliche Zielplanung) in schriftlicher Form. In manchen Schulen variiert die Genauigkeit der Zieldefinition in Abhängigkeit vom Komplexitätsgrad des Projektes.

Zitat 9: *„Ich habe Visionen, aber nicht schriftlich.“*

Zitat 10: *„Das ist auch wieder von Projekt zu Projekt verschieden. [...] Ganz klar strukturiert, das stellen wir uns vor, das und das machen wir. [...] Wenn wir es in der Klasse machen ist es wieder anders als wenn’s über die ganze Schule läuft. [...] Desto umfassender es ist, umso genauer und umso wichtiger sind eigentlich die Ziele, die man*

definiert. Wenn's so kleine Projekte sind in der Klasse, dann haben wir oft die Ziele nicht so genau definiert, weil sich das oft erst im Lauf durch Eigendynamik entwickelt.“

An den Schulen, an denen eine exakte Zieldefinition für wichtig befunden wird, ist das aus verschiedenen Gründen der Fall. Nach Ansicht dieser Interviewpartner haben Ziele eine Orientierungsfunktion, bilden einen gemeinsamen Nenner und weisen die Richtung, in die man gehen möchte. Ziele stellen auch einen Motivationsfaktor dar, da sich die Teammitglieder durch bereits erreichte Ziele gegenseitig anspornen.

Zitat 11: „Das ist einfach wichtig, dass man nachjustieren kann, dass man sich zuerst einmal auf einen gleichen geistigen Nenner bringt. Dass man zuerst einmal schaut, was wollen wir. Weil wenn's nur einer will, ja, der kann vielleicht überzeugend auf andere wirken im Rahmen des Projektes, das ist sicherlich eine Möglichkeit, aber viel besser ist, wenn von vornherein schon viele das Ganze mittragen und auch wissen: ‚Ja, im September wär günstig das, und der macht im Dezember mit der Klasse das oder jenes.‘ Kleine Ziele sind notwendig und zielführend und bringen was, weil wir uns gegenseitig immer gefragt haben: ‚Hast du das jetzt schon gemacht?‘ Ist zwar oft ein bisschen ein Stress, aber nur so bringt man das ganze Große zusammen, nur so wird's zu einem Puzzle. [...] Wir haben dann auch Projektstage gemacht mit Auflösung des Klassenverbandes. Und da ist es ganz wichtig, dass Kollegen, die dann dabei sind, einfach auch die Überziele wissen, also die übergeordneten Ziele wissen.“

Zitat 12: „Ich hab die Erfahrung gemacht, das ist ganz wichtig, dass man die Ziele auch klar formuliert weil sonst verliert man sich irgendwie während des Projektes. Man weiß auch eigentlich dann gar nicht mehr, was ist unser Ziel, worauf arbeite ich hin. Es kommen dann so viele verschiedene Sachen im Laufe des Projektes und da ist die Gefahr, dass man sich verliert, dann irgendwo sehr hoch. Dass man zumindestens weiß, was möchte ich am Ende des Projektes erreicht haben, diese und jene Punkte die sollen wir erreichen. Was dann noch zusätzlich kommt, ja, entweder mitnehmen oder eben weglassen, weil's zu sehr aufgefächert wird dann das Ganze.“

Einige Projektkoordinatoren betonen den „Weg der kleinen Schritte“. Da die Motivation und das Interesse zu Beginn eines neuen Projektes oft sehr groß sind, ist es ihrer Ansicht nach wichtig, sich in der Anfangsphase nicht zu übernehmen und sich in einer ersten Euphorie zu viele und zu hohe Ziele zu stecken, die nicht mehr im Rahmen des Machbaren sind und zu Stress und Überforderung der Projektbeteiligten führen können.

Zitat 13: *„Wichtig ist der Weg der kleinen Schritte. Das heißt, ja nicht zu viel vornehmen, sondern eher Kleinigkeiten machen. [...] Wir haben uns am Anfang zu hohe Ziele gesteckt, und dann haben wir Ideen gesammelt, was wir machen könnten. Da ist ein jeder gekommen mit Ideen. Also wir hätten glaub ich Arbeit gehabt für die nächsten hundert Jahre, was da jeder sich vorgestellt hätte. Im Endeffekt hat sich herausgestellt, dass du einfach nur kleine Sachen machen kannst.“*

Zitat 14: *„Diese Vorphase bis zum Start von einem Projekt ist also einfach ganz wichtig, sich dafür Zeit zu nehmen. Am Anfang ist man euphorisch und sagt: ‚Ma, das müssen wir umsetzen!‘ und ‚Tun wir, machen wir!‘ und es geht dann relativ bald die Luft aus. Ich denke, es ist wichtig, von vornherein zu wissen, dass man einfach einen langen Atem braucht. Also dass man davon ausgeht, da wird’s in dieser Projektphase, da wird’s Höhen, da wird’s Tiefen geben, da muss man einfach Geduld und Ausdauer haben, und es ist zäh und es braucht Motivation. Mit so einer gewissen realistischen Denkweise find ich’s gut, dass man hineingeht.“*

Rund die Hälfte der Projektkoordinatoren weist auf die Notwendigkeit hin, dass bei der Zieldefinition der Rahmen des Möglichen nicht außer Acht gelassen werden darf, sowohl in zeitlicher, räumlicher, finanzieller und personaler Hinsicht.

Zitat 15: *„Auf die Idee, dass ich irgendetwas ganz Verrücktes machen möchte, was ich nicht hab, kommt man eh selten. Dann verwirft man diese Idee halt dazu und sagt: ‚Das mach ich halt nicht, wenn ich es nicht hab.‘, wenn es ganz unmöglich ist, irgendwas zu beschaffen oder zu kriegen oder zu haben, haben wir es halt nicht.“*

4.4.1.3. Planung, Besprechungen und Reflexion/Selbstbeobachtung

4.4.1.3.1. Planung

Im Bereich der Planung betont ein Drittel der Projektkoordinatoren, dass eine straffe Organisation notwendig ist. Die Organisation sollte am besten EDV-unterstützt erfolgen.

Allerdings gilt auch hier, was bereits für Projektauftrag und Zieldefinition zutreffend ist: Vieles „ergibt“ sich. Nur wenige Schulen fertigen genaue, schriftliche Maßnahmenpläne an, die sich aus der Zieldefinition ableiten, in denen Verantwortliche festgelegt sowie Arbeitspakete und Meilensteine eingetragen sind.

Zitat 16: „Von vorneherein ist es nur wichtig, dass man ein Thema wählt. Aus der Grobstruktur ergibt sich dann im Laufe des Projektes eine Feinstruktur. Das ergibt sich nach und nach. Das muss man nicht im Vorhinein alles so festlegen.“

An wenigen Schulen ist ein Maßnahmenplan existent, der eine fixe Grobstruktur hat. An manchen Schulen wird je nach Komplexität des Projektes ein unterschiedlich detaillierter Projektplan erarbeitet, analog zur Zieldefinition.

4.4.1.3.2. Besprechungen

An den meisten Schulen finden Besprechungen des Projektteams, teils auch mit dem Kollegium und/oder der Schulgemeinschaft, nach Bedarf statt. Auffallend ist, dass mittelgroße und große Schulen eher dazu tendieren, Sitzungen einzuberufen als kleine Schulen. Ein Großteil der Projektkoordinatoren von kleinen Schulen empfindet ein kleines Kollegium für Besprechungen als vorteilhaft, da es leichter ist, alle an einem Ort anzutreffen. Bemerkenswert ist, dass informelle Gespräche in kleinen Schulen häufiger stattfinden und mitunter offizielle Sitzungen ganz ersetzen. Allerdings werden die zahlreichen informellen Dialoge von keinem der Projektkoordinatoren als Nachteil oder

Konfliktpotenzial empfunden, da in einem kleinen Kollegium dann ohnehin wieder jeder informiert zu sein scheint und sich somit niemand übergangen fühlt.

Zitat 17: „Machen wir nach Bedarf. [...] Wir schauen eigentlich pro Semester einmal. [...] Das Team ist eigentlich relativ groß und schwankt auch von Jahr zu Jahr. Es gibt Lehrer die kommen neu dazu, oder die machen ein Jahr mit und im nächsten Jahr nicht. [...] Mit der Koordination, dass das einfach sehr schwierig ist.“

Zitat 18: „Je kleiner eine Schule ist, umso leichter ist es natürlich, weil wir so richtige Teambesprechungen, [...] so was haben wir gar nicht gehabt, weil wir sind eh in den Pausen zusammen, und da können wir das besprechen oder nach dem Unterricht. Irgendwann wann es halt gepasst hat. Das geht in der kleinen Schule.“

Zitat 19: „Das Team ist sehr klein, darum gibt es immer ausreichend Informationen für alle.“

Zitat 20: „Wir machen das im Stehen. Wenn die Mama kommt und das Kind abholt, wird besprochen, was wir machen. Irgendeiner ergreift halt dann die Initiative und sagt: ‚Wir haben doch gesagt! Sollten wir nicht endlich einmal?‘ Und dann tun wir halt wieder.“

Zitat 21: „Ein kleiner Lehrkörper ist auch ein Vorteil einer kleinen Schule. Wichtig ist natürlich auch, welche Personen da sitzen. Wenn die keine gemeinsamen Werte haben, wird es auch schwieriger, auch in der Kleingruppe. Bei einem Riesenschulteam wird es natürlich immer unübersichtlicher.“

Zitat 22: „Dadurch, dass wir ein sehr kleiner Lehrkörper sind, rennt das eh sehr familiär ab. Der Kern sieht sich jeden Tag beim Mittagessen.“

Zitat 23: „Wir haben irrsinnig viele informelle Gespräche. Wir sind ein relativ kleines Kollegium, und das ist gut vernetzt, und da ist ein Erfahrungsaustausch da, und das ist eigentlich kein Problem.“

4.4.1.3.3. Reflexion/Selbstbeobachtung

Rund ein Drittel der Interviewpartner betont, dass man sich als Projektkoordinator und auch als Teammitglied bewusst sein muss, dass man sich auf einen langfristigen Prozess einlässt. Dieser Prozess muss immer wieder reflektiert und eventuell abgeändert werden. Es ist wichtig, sich nicht auf das Ergebnis zu fixieren, das in einer „Hau-Ruck-Aktion“ erreicht werden soll, sondern sich auf den Weg zu konzentrieren.

Zitat 24: „Zeit spielt eine große Rolle, dass ich das irgendwo unterbringe. Das heißt, das [...] muss den Kollegen bewusst sein, dass einfach viel Zeit draufgeht. Weil wenn du wenig Zeit hast und das wird eine Hauruck-Partie, dann glaub ich bringt es nichts.“

Zitat 25: „Es verändern sich natürlich auch Vorstellungen, wie das Projekt ablaufen soll. Das Fortschreiten ist halt auch wirklich ein Prozess. Dinge, die man nicht einkalkuliert hat, kommen dazu, andere fallen weg, das ist etwas sehr Lebendiges, wo man immer wieder korrigierend eingreifen muss. Man muss sich auf den Prozess einlassen, man kann das nicht in einer Hau-Ruck-Aktion toll über die Bühne bringen. Um mit der Idee, die ursprünglich halt im Raum stand, zu schauen: ‚Ist das noch relevant, dass wir so fortfahren oder müssen wir wirklich was verändern?‘ Also es ist eine sehr aktive Sache, des sich Einlassens auch und immer wieder halt die Prozesse des Reflektierens: ‚Wo stehen wir, was wollen wir, was ist eigentlich Sinn und Zweck? Ist es gut, ist es nicht gut?‘ Einmal hinzunehmen: ‚Na ja, das passt doch nicht ganz so, vielleicht sollten wir es ein bisschen verändern.‘ “

Teil des Projektes, so manche Auskunftspersonen, ist auch, dass man sich auf Erfolge nicht „ausruhen“ darf, sondern kontinuierlich an der Verankerung in der Organisation

arbeiten und Prozesse wiederholen muss, um eine Nachhaltigkeit des Projektes zu gewährleisten.

Zitat 26: „Wichtig ist, dass man dran bleibt, dass man nicht dann sagt, so, jetzt ist das Projekt super gelaufen, man hat von mir aus sogar eine Pressekonferenz gehabt, und jetzt kann man sich auf den Lorbeeren ausruhen. Und ich muss ehrlich sagen, das ist wie im Marketing, man muss immer was weiter machen, sonst wird da nichts draus, oder es verläuft sich im Sand. Am Ball bleiben wär mein Motto.“

Zitat 27: „Ich glaub das wichtigste ist, dass man es immer wieder macht, nicht nur einmal im Jahr. Sondern dass die Schüler immer wieder mitkriegen, da ist was, da rennt was. [...] Und ich glaub, wenn man das ein paar Jahre durchzieht, dass sich das dann wirklich verankert im Schulalltag und einfach dazugehört und nicht nur irgendwas ist, was halt einfach, ja, passiert und dann vergessen wir es wieder.“

4.4.1.4. Dokumentation und Evaluation

4.4.1.4.1. Dokumentation

Etwa zwei Drittel der Befragten geben an, keine „Freunde der Dokumentation“ zu sein. Fünf Schulen geben an, abgesehen von der verpflichtenden Dokumentation eines Projektes pro Jahr für das „Österreichische Netzwerk Gesundheitsfördernde Schulen“ keine weitere Dokumentation des Projektes vorzunehmen. Einige Projektkoordinatoren empfinden die Dokumentation als sehr mühsam und können sich vorstellen, dass die verpflichtende Berichterstattung des Netzwerkes Schulen davon abhalten kann, am Netzwerk teilzunehmen.

Zitat 28: „Es war dann immer unwahrscheinlich mühsam. Das Projekt war fertig, man war ausgelaugt. Dann soll man sich hinsetzen und dann wieder alles dokumentieren. Das ist ein Riesenproblem.“

Zitat 29: „Was erschwert ist zum Teil natürlich, wenn ich recht viel schreiben muss [...] Dokumentation. Da denk ich vielleicht auch, wir haben so viel zu tun an unserer Schule. [...] Auch möglich, dass die Schulen gar nicht erst zum Netzwerk dazu gehen, einfach auch vor Angst, dass man da jetzt zu irgendwas verpflichtet wird. Dokumentation kann abschreckend wirken. Mag sein.“

Zitat 30: „Wenn du so was in einer Schule machen willst, ich meine jetzt nicht in dem Ausmaß, aber wenn ich auch was Kleineres mache, und ich muss das so dokumentieren und alles mitschreiben, dass wer dann die Unterlagen hat und jede Sitzung mitschreiben und was wir halt so nebenbei besprechen, wenn das alles so protokolliert sein muss, dann würde ich den Hut draufhauen, weil ich bin in einer der arbeitet, aber nicht schreiben will.“

Dennoch wird die Projektarbeit an den meisten Schulen, abgesehen vom verpflichtenden Bericht an das Österreichische Netzwerk, auf unterschiedlichste Weise dokumentiert. Viele Schulen bedienen sich verschiedenster Medien und produzieren Bilder, Fotos, Filme, Schautafeln und Plakate für Ausstellungen und dergleichen mehr. Auch Broschüren, Videokassetten und DVDs oder Artikel für regionale Zeitungen, Schülerzeitungen oder die Homepage der Schule werden angefertigt. Ungefähr ein Viertel der Projektkoordinatoren gibt an, auch umfassende Projektmappen und Projekthandbücher anzufertigen.

Hauptgrund für die Dokumentation ist nach Angaben des Großteils der Befragten die Öffentlichkeitsarbeit. Dokumentation ist notwendig, um nach außen treten und etwas vorweisen zu können, sich präsentieren und auf sich aufmerksam machen zu können und auch, um Informationen an andere Schulen weiterzugeben. So werden Fotos ins Internet gestellt, Artikel in Zeitungen veröffentlicht oder auch Ausstellungen für Eltern, Schüler und andere Interessierte organisiert.

Zitat 31: „Die Aktivitäten sind auf diese Weise auch für andere Schulen nachvollziehbar, und niemand muss das Rad neu erfinden.“

Zitat 32: „Machen wir, damit die Lehrer mitbekommen was geschehen ist und damit andere Schüler das auch sehen, was da gemacht wurde. Und die anderen haben ja ein bisschen eine Belohnung dadurch, wenn das ausgestellt wird. Ja, und wenn's ein ganz ein gutes Projekt ist, dann machen wir sogar einen Elternabend, wo die Eltern eingeladen werden und haben eben dann ein Buffet und ja, machen eine Führung, wo die Schüler präsentieren müssen.“

Der Anteil der Schulen, die aus Gründen der Nachbereitung und der Selbstreflexion dokumentieren, ist mit rund einem Drittel relativ gering.

Zitat 33: „Wir haben dann schon gesehen, vielleicht können wir es wieder verwenden, vielleicht können wir Teile wieder verwenden. Das war ein Punkt.“

Zitat 34: „Habe von vorneherein schon anders mitprotokolliert und bin mit der Wachsamkeit von vorneherein schon anders umgegangen. Die Beobachtung ist dadurch verstärkt. Viele Erfolgserlebnisse, die man sonst gar nicht so wahrnehmen würde, was auch gelungen ist, da irgendwo schwarz auf weiß stehen und man einfach die kleinen Schritte viel mehr sieht, es niederschreibt, als wenn man es als selbstverständlich halt wahrnimmt, aber das nie irgendwie schriftlich reflektiert. Man ist dann ganz klar positiv orientiert und sagt: ‚Was haben wir denn eigentlich geschafft?‘ Da kommt man plötzlich [...] drauf, dass es eigentlich sehr viel ist, was zwischen den Zeilen passiert ist, und das man dann natürlich auch anführen möchte. [...] Man sieht einfach die Kleinigkeiten viel besser und viel genauer.“

Ein Projektkoordinator macht auf das Problem aufmerksam, dass sich Projekte abhängig vom Thema unterschiedlich gut und sichtbar dokumentieren lassen. So weist er darauf hin, dass sich Maßnahmen/Ergebnisse im psychosozialen Bereich zum Beispiel nicht für andere sichtbar abbilden lassen. Auch die Evaluation von Aktivitäten im nicht-physischen Bereich gestaltet sich dementsprechend schwieriger.

Zitat 35: „Im psychosozialen Bereich ist es natürlich nicht so einfach, zu dokumentieren. Weil sonst, bei einer gesunden Jause oder Bewegung, da mach ich halt ein paar Bilder und sehe, dass das halt dann einfach ein fixer Bestandteil der Schule ist, ob das jetzt wöchentlich ist oder auch jeden Tag, das ist dann eigentlich egal, weil alles was gemacht wird gut ist. [...] Im psychosozialen Bereich kannst du es schwer messen für den Außenstehenden.“

4.4.1.4.2. Evaluation

In allen untersuchten Schulen werden Projektverlauf und/oder Projektergebnisse bewertet. Dies erfolgt ebenso wie die Dokumentation auf viele verschiedene Arten. Der Großteil der Projektkoordinatoren gibt an, dass Evaluationsgespräche zwischen Schülern und Lehrern sowie zwischen den Projektteammitgliedern stattfinden. An manchen Schulen findet die Evaluation hauptsächlich durch Beobachtung statt. An vier Schulen werden zur Bewertung Fragebögen verwendet und wiederum an vier Schulen wird oder wurden Gesundheitsförderungsprojekte im Rahmen von Diplomarbeiten evaluiert.

Zwei Koordinatoren weisen darauf hin, dass man bei der Verwendung von Fragebögen sehr sensibel vorgehen und das Einverständnis der relevanten Personen zuvor einholen muss, um Konflikte im Kollegium zu vermeiden.

Zitat 36: „Das ist natürlich keine einfache Sache. Weil das muss vom Kollegium genehmigt sein. Weil da kommen ja doch dann gewisse Sachen zum Ausdruck, die gewisse Gegenstände betreffen. Weil wann ich jetzt nur ganz oberflächliche [Fragebögen] mache, ist das zu wenig und so kann es halt passieren, dass schon manche erwähnt werden, weil irgendwas nicht passt. [...] Das Einverständnis von allen ist wichtig.“

4.4.1.5. Fächerübergreifendes Arbeiten, Projektunterricht

Ungefähr ein Drittel der Befragten erwähnt, dass fächerübergreifendes Arbeiten für den Erfolg und die Nachhaltigkeit von Gesundheitsförderungsprojekten bedeutsam ist, da das Thema dann von mehreren Seiten beleuchtet und länger bearbeitet wird.

Zitat 37: „Wenn es sinnvoll sein sollte, muss es übergreifend sein. [...] Das Thema soll im Mittelpunkt stehen und nicht der Gegenstand.“

Dabei wird auch angeführt, dass man im Rahmen eines Projektunterrichtes von der 50-Minuten-Einheit Abstand nehmen und Stunden mitunter auch blocken sollte. Auch betont wird, dass zur Realisierung von fächerübergreifendem Unterricht eine gute Kommunikation und Kooperation unter den betroffenen Lehrern herrschen muss, damit Stunden getauscht werden können.

Eine Auskunftsperson erwähnt, dass der Lehrer im Projektunterricht zum Begleiter und Helfer werden und bewertende Prüfungen vermeiden soll. Wichtiger ist die Mitarbeit der Schüler, zum Beispiel an Hand von Dokumentationen und Präsentationen.

4.4.1.6. Öffentlichkeitsarbeit

Mit Ausnahme einer Schule betreiben fast alle Schulen Öffentlichkeitsarbeit, indem die Schulen beispielsweise Ausstellungen organisieren, mit Unternehmen zusammenarbeiten, sich auf der eigenen Homepage präsentieren, Pressemitteilungen ausschicken oder Pressekonferenzen durchführen.

Der Projektkoordinator einer Schule macht auf den Unterschied Stadt/Land in der Öffentlichkeitsarbeit aufmerksam. So ist es nach Ansicht des Befragten sehr schwierig, in der Stadt die Presse für sich zu gewinnen, einen Bericht über eine gesundheitsfördernde Aktivität der Schule zu verfassen.

Zitat 38: „Wo wir uns auch so schwer tun, so diese Öffentlichkeit nach außen, das nach außen tragen. [...] Oft möchte man das als Leiter auch gegenüber den Lehrern so vertreten, dass es halt ein bisschen mehr nach außen geht, sag ich jetzt, nicht österreichweit, sondern da in unserem Stadtteil zum Beispiel. Also und da gibt's auch keine Möglichkeiten. Medial kann man das überhaupt nicht verwerten, gerade im Großraum denk ich mir. Da gibt es so viele Zeitungen, die kein Interesse haben, ob die [...] Schule da jetzt einen Gesundheitstag gemacht hat oder nicht. Und das wäre halt so

ein bisschen eine Anerkennung denk ich mir, den Lehrern gegenüber, oder auch den Kindern, die mitmachen, dass sie einmal ein Bild in der Zeitung sehen und sagen: ‚Ach ja, genau, das haben wir gemacht, da sind wir dabei gewesen.‘ Ich glaube, dass das ein Mangel des Großraumes ist. In der Gemeinde irgendwo, da steht’s halt dann irgendwann einmal im Gemeindeblatt. Also so nach außen hin, das präsentieren, diese Öffentlichkeitsarbeit, das ist ganz ganz schwierig in der Stadt. [...] Daher haben wir das also schon ganz aufgegeben, weil’s nichts bringt. Ich sag immer, da muss wirklich was Arges passieren, dass man in der Zeitung steht. Also so good news gibt’s ganz wenig. [...] Und das wär halt vielleicht auch eine Motivation, wenn das ein bisschen öffentlich würde.“

4.4.2. Interessensgruppen

4.4.2.1. Direktion

Auf die Frage, welche Personen in einem schulischen Gesundheitsförderungsprojekt eine Rolle spielen, wurde als erstes die Schulleitung genannt. Die Schulleitung muss als Entscheidungsebene ihr Einverständnis zum Projekt geben, ansonsten ist ein Projekt für einen Lehrer sehr schwierig bis nicht durchführbar. Wenn die Schulleitung kein OK gibt und nicht positiv dahinter steht, wird es der Projektkoordinator nach Ansicht der Interviewpartner sehr schwer haben, seine Idee unter den Kollegen zu verbreiten und Mitstreiter zu gewinnen. Der Leiter sollte das Projekt nach innen, gegenüber den Schulpartnern, und nach außen, gegenüber dem Umfeld, gut repräsentieren. Außerdem ist der Direktor notwendig, um sein Einverständnis zu den verschiedensten Maßnahmen im Rahmen des Projektes zu geben, sei es nun beispielsweise zur Durchführung einer Pressekonferenz oder zur Kontaktaufnahme mit dem Umfeld. Die Leitung muss nach Aussage der Befragten auch Rahmenbedingungen schaffen, damit die Durchführung des Projektes gewährleistet ist. Unter anderem muss sie die Lehrer unterstützen und bestärken, dass der Stundenplan flexibel gehandhabt werden kann und zum Beispiel Stunden getauscht oder geblockt werden können oder auch, um die Auflösung des Klassenverbandes zu ermöglichen. Auch zur Beschaffung von Geldern ist der Direktor notwendig. Er muss einwilligen, wenn die Schule die Teilrechtsfähigkeit erwerben will, er

kann aber auch unterstützen, indem er, vor allem an Privatschulen, entweder ein zusätzliches Projektbudget aushandelt oder sonstige Maßnahmen initiiert und/oder genehmigt, durch die die Schule finanzielle Mittel beschaffen kann. Der Schulleiter ist nach einigen Befragten auch dazu angehalten, für ein ausgeglichenes Verhältnis der Maßnahmen zu sorgen. So sollte er darauf achten, dass sich die Lehrer nicht überfordern und sich nicht nur auf die Zielgruppe Schüler, sondern auch auf sich selbst konzentrieren. Er kann Kollegen auf Seminare, Fortbildungen oder Workshops schicken oder auch Mitarbeitercafés und dergleichen mehr initiieren. Auch die Funktion des Direktors als Vermittler zwischen Konfliktparteien wird genannt.

Zitat 39: „Die Schulleitung muss dahinter stehen und es als solches auch nach außen bringen und sagen: ‚Ja, es gibt bei uns an unserer Schule ein Projekt. Es ist gut, dass so was funktioniert und so was läuft und dass so was ins Leben gerufen worden ist.‘, mit der klaren Zuständigkeit, wer der Projektleiter ist und mit der Bitte um Unterstützung. Also das sind Worte, die ganz wichtig sind, auch wenn dann der Leiter als solches nur mehr sporadisch erscheint, aber diese Anfangsworte oder gerade in der Anfangsphase, so quasi: ‚Ich als Direktor, ich habe einfach den Eindruck, das wird eine gute Sache‘, [...] das heißt, das sind ganz viele positive Vorausschickungen, die aber dann sehr hilfreich sein können. [...] Soll in einer gewissen Weise schon am Anfang eine Euphorie dahinter stehen, deshalb soll die Leitung von Vorne herein ganz stark eingebunden sein und das auch als solches goutieren und das als wichtig erachten.“

Zitat 40: „Für mich ist es wichtig, dass der Direktor hinter den Projekten steht und seinerseits dann auch versucht, eben dann die Kollegen zu erreichen, die da vielleicht nicht so gerne mitmachen wollen, weil das bedeutet ja zusätzliche Arbeit. Und ich glaube, dass es einfach mit dem scheitert oder auch nicht. Weil wenn man Alleinkämpfer ist, zum Beispiel nur ein Lehrer, der sich da jetzt dafür einsetzt, da kann man noch so eine idealistische Einstellung haben. Irgendwann einmal wird man aufgeben, weil man einfach das gar nicht schafft und weil man da Alleinkämpfer ist. Da muss man schon schauen, dass man in der Gruppe kämpft. [...] Wenn er hinter dem Projekt nicht steht, wird die Lehrerschaft nicht dahinter stehen. Wenn man schon merkt, na ja, ihm ist das so ziemlich

wurst ob das was wird oder nicht oder man merkt, ja er will das auf alle Fälle auch, er steht voll dahinter, hundertprozentig.“

Zitat 41: „Es ist einmal wichtig, dass der Direktor dafür ist und sicherlich nicht dagegen. Sonst werden dir so viele kleine Hürden hineingerennt, dass es ganz aus ist.“

Zitat 42: „Und vor allem der Leiter ist natürlich eine ausgesprochen wichtige Person, weil er dann derjenige ist, der motiviert, beziehungsweise der dann in gewissen Sachen schlichten kann beziehungsweise für manche Entscheidungen dann zuständig ist.“

Zitat 43: „Dazu gehört natürlich aber auch, dass die Schulleitung auch damit einverstanden ist und das auch unterstützt. Weil ohne dem geht so was sicherlich nicht. Das ist ganz ein wichtiger Punkt für mich eigentlich. Weil wenn von der Direktion her nicht das OK kommt, dass man Verschiedenes tun kann, weil man manchmal Klassenverbände auflösen muss, oder weil man außer Haus gehen muss oder möchte, um eben den Schülern was zu zeigen oder ein Projekt durchführen zu können, geht einfach nichts.“

Zitat 44: „Die Schulleitung spielt dann eine Rolle, sag ich, wenn wir das präsentieren wollen, weil dann muss ich das natürlich mit der Schulleitung abklären, wie wir das machen, in welcher Form, ob ich den Festsaal bekomme, ob Lehrer eingeladen werden, ob Eltern eingeladen werden. Also da spielt die Schulleitung eine Rolle, indem sie mir das auch genehmigen, das Projekt ja. [...] Und wenn ich finanzielle Hilfe brauche muss ich auch schauen, ob ich über die Schulleitung ein Geld bekomme.“

4.4.2.2. Projektkoordination

Fast alle Befragten erwähnen, dass einer hinter dem Projekt stehen muss. Mindestens eine Person muss von der Schulischen Gesundheitsförderung überzeugt sein und dann

versuchen, weitere Personen zur Mitarbeit im Team zu bewegen. Die Bereitschaft, sich zu engagieren und die Überzeugung sind notwendig, um andere motivieren zu können. Ansonsten wird der Koordinator nicht glaubwürdig wirken. Auffallend ist, dass der Großteil der Koordinatoren sehr engagiert ist, auch in anderen Bereichen, und oft über Zusatzqualifikationen im Gesundheits- und/oder Sozialbereich verfügt, wie zum Beispiel in Kinesiologie, Meditation, Wirbelsäulen- und Osteoporoseprävention oder Suchtprävention. Der Koordinator fungiert als Initiator, Motivator und Organisator und vertritt das Projekt gegenüber der Schulleitung (sofern nicht der Direktor selbst Koordinator ist), dem Kollegium und weiteren Schulpartnern. Auch die Bewusstseinsbildung und Verankerung eines umfassenden Gesundheitsverständnisses in der Schule gehören zu seinen Aufgaben. Im Großteil der Fälle ist er auch selbst operativ tätig, das heißt, er organisiert Maßnahmen und Subprojekte nicht nur, sondern ist auch an der konkreten Durchführung beteiligt.

Zitat 45: „Einer muss wirklich dahinter stehen. Andere zwei, drei, die findet man dann schon. [...] Sonst kriegt man wahrscheinlich mehr Konflikte dann, aber ich stelle mir das halt schon so vor, dass, wenn nicht einer der Antreiber ist, dass es dann ein Problem gibt. Weil im Grunde genommen ist das ja eine Nebensache.“

Zitat 46: „Du kannst in einer Schule nur was verkaufen [...] wenn du einfach dahinter stehst. Wenn du jetzt irgendwas machen sollst und du stehst nicht dahinter, es wird nichts. Das nehmen's dir nicht ab, die Schüler. Das merkst einfach, das ist wie überall, steht einer dahinter oder nicht.“

Zitat 47: „Ich glaube es muss einen Alleinverantwortlichen geben. Viele Köche verderben den Brei, würd ich einmal sagen. Es muss eine klare Zuständigkeit geben.“

Interessant ist, dass es an vier Schulen keinen „fixen“ Koordinator mehr gibt. Es muss zwar eine Person angeführt sein, die die Schule als Koordinator gegenüber dem „Österreichischen Netzwerk Gesundheitsfördernde Schulen“ vertritt, aber schulintern wechselt die Rolle des Koordinators. Tendenziell ist der „variiende Projektkoordinator“

eher an kleinen Schulen zu finden. Als möglichen Grund für diese Entwicklung geben die Befragten an, dass das Prinzip der „Gesundheitsfördernden Schule“ und der umfassende Gesundheitsbegriff schon fest im Schulalltag verankert sind. Das heißt, nahezu alle Lehrer wissen, dass sie etwas zur Gesundheitsförderung beitragen können, beispielsweise auch durch Musik oder Zeichnen. Daher kommen Vorschläge und Initiativen immer wieder von verschiedenen Kollegen unterschiedlicher Unterrichtsgegenstände, die dann auch die Gesamtverantwortung für den Projektverlauf übernehmen. Als weiteren Grund werden die familiären Verhältnisse einer kleinen Schule genannt, die dazu führen, dass sich niemand der Verantwortung entziehen möchte. Auch der Gruppendruck unter den Kollegen scheint in einer kleinen Schule stärker zu sein als in Schulen mit großen Kollegien.

Zitat 48: „Am Anfang ist es notwendig, dass man einen Projektkoordinator hat, weil ich glaub, sonst schläft das ein, speziell am Anfang. Jetzt ist es nicht mehr notwendig. Aber am Anfang, also die ersten zwei, drei Jahre war es schon notwendig. Denn da hat’s immer irgendwen gebraucht, der da Druck gemacht hat und gesagt hat: ‚So kommt’s, setzen wir uns zusammen!‘ und ‚Was könnten wir denn noch machen?‘ Und vor allen Dingen diese Bewusstseinsbildung, dass zur Gesunden Schule alles gehört. Eigentlich gehört zu einer gesunden Schule ja alles dazu, ob das jetzt ist, dass der Klassenraum geschmückt wird, ob das jetzt das ist, dass sich die Kinder wohl fühlen durch alternative Unterrichtsmethoden [...], es passt ja eigentlich zu einer gesunden Schule fast alles hinein. Und diese Bewusstseinsbildung ist glaub ich vielemals so wichtig, denn ich kann mich erinnern, es war am Anfang immer nur so [...] und auch die Lehrer haben das viel gehabt, Gesundheit ist nur gesundes Essen, viel Bewegung, das war das Um und Auf. Und dieses ihnen die Augen öffnen: ‚Schaut’s, was ihr alles macht für die Gesundheit, du tust da so viel, du tust da so viel!‘ Diese Bewusstseinsbildung, glaub ich, die ist ganz ganz wichtig. Und da ist es schon gut, wenn’s da am Anfang einen Koordinator gibt. Wie gesagt, jetzt bin ich eigentlich nicht mehr notwendig. [...] Ich hab mich da relativ stark herausgezogen, weil ich sehe, dass es eh von selber wächst, und das ist eigentlich ja das Schöne und das Um und Auf, das viel Wesentlichere.“

Zitat 49: „In einer großen Schule muss einer dafür verantwortlich sein, weil sonst putzt sich ein jeder ab und sagt: ‚Geht mich nichts an.‘ Aber in so einer kleinen Gruppe, wie’s

bei uns ist, ich sag es ist doch fast ein Familienbetrieb, da kann's ruhig einmal wer anderer sein. Es ist halt gut, wenn immer irgendeiner da ist, der sagt: ‚Und, tun wir wieder was?‘ “

Einige Interviewpartner erwähnen, dass der Projektkoordinator neben Motivation und Bereitschaft auch gewisse soziale Fähigkeiten benötigt, um erfolgreich sein zu können und von den Schulpartnern, allen voran den Kollegen, akzeptiert zu werden. Der Koordinator sollte eine integrative Persönlichkeit sein, die gut mit anderen Menschen zurechtkommt. Er sollte tolerant sein und es akzeptieren, wenn manche Kollegen nicht bereit sind, im Projekt mitzuwirken. Er braucht Geduld und Ausdauer für den Prozess und eine hohe Frustrationsgrenze, um zu ertragen, dass die Erfolge auch einmal ausbleiben können.

Zitat 50: „Der Koordinator und auch die Leitung, aber vor allem der Koordinator, dass die Leute sind, die einfach mit allen umgehen können, die fast mit allen können und die in der Gruppe akzeptiert sind. So bald es da irgendwo Diskrepanzen gibt, arbeiten die Leute so, wie es halt ist im Leben [...]: Sagt der eine was, der eher sagen wir nicht so beliebt ist, dann wird das gleich abgelehnt. Sagt's ein anderer, sagen sie: ‚Das können wir schon machen, dürft's schon machen.‘ [...] Wenn einer irgendwo in der Schule, sagen wir, so auch vielleicht ein Einzelgänger ist [...], sagst du [...], das ist halt einfach ein Gesundheitsmensch und so weiter, und der vielleicht aber die Voraussetzungen hätt und der die Initiativen ergreifen würd, aber von den anderen einfach dementsprechend, oder sich in den Mittelpunkt stellt oder solche Sachen halt einfach, das wird halt einfach nicht hinhauen, glaub ich. Sich selber vielleicht wichtig macht und alles dann als sein Projekt hinstellt.“

Zitat 51: „Wenn du da keine Geduld hast, dann brauchst du das gar nicht machen, weil dann hast du mehr Ärger als was es dir dann bringt. Das heißt, dann werden vielleicht die Schüler gesünder, aber selber wirst du krank.“

Zitat 52: „Gewisse Kollegen machen bei Sachen, die wir machen wollen, nicht mit. Das muss man einfach akzeptieren. [...] Kann passieren dass du eine Gruppe hast, die sind

dann hauptsächlich Mädchen, mit denen oft flott was weitergeht, denen es selber ein Bedürfnis ist, wenn du aber dann Schüler dabei hast denen es kein Bedürfnis ist.“

4.4.2.3. Projektteam

Mit Ausnahme zweier Befragter sind alle Interviewpartner der Ansicht, dass ein Projektteam zur Unterstützung des Projektkoordinators notwendig ist. Mitstreiter sind wichtig, um komplexe und umfassende Aufgaben bewältigen zu können, verschiedene Ansichten und Ideen einzubringen, das Projekt besser in der Schule zu verankern und um sich gegenseitig motivieren und immer wieder anspornen zu können.

Zitat 53: „Das Wichtigste ist, dass sich einmal ein Team bildet, ein Team von Leuten, die einmal gut arbeiten können miteinander. Das ist glaub ich einfach der Grundstein und wo sich einer auf den anderen verlassen kann. [...] Weil jeder andere Sichtweisen hat. Und der eine legt den Schwerpunkt mehr auf den musischen Bereich, der andere auf den bildnerischen Bereich. Eine Dritte sagt, mir ist das Essen sehr wichtig. Wir haben von einer Bäckerei in der Nähe Kinder. Mit denen haben wir ein Arrangement getroffen, dass uns die einmal die Woche eine gesunde Jause bringen. [...] Da ist es wichtig wenn halt viele Leute da sind, die halt verschiedene Ideen und Sichtweisen haben.“

Zitat 54: „Das Team ist wichtig, weil man es letztendlich braucht, wegen den Ideen, die es einbringt, wegen der konstruktiven Kritik. Weil es [das Projekt] nur dann getragen werden kann, wenn man das Team gut einbindet.“

Zitat 55: „Wenn man was Längerfristiges anfangt, braucht man einfach eine ziemliche Ausdauer und zu schauen, dass Menschen die da mitmachen, dass die irgendwo auch dabeibleiben oder zumindest so als positive Verstärker: ‚Ja es ist, na ich find’s gut.‘, ‚Ich finde, wir sollen das weitermachen.‘, das hilft oft total in der Situation. [...] Und wenn einer nur sagt: ‚Aber ich find’s trotzdem gut, es hat sich doch bewährt!‘ und ‚Wir sollten das weitermachen!‘, dann ist das wirklich ein Motor. Das finde ich wichtig.“

Bezüglich der Teamzusammensetzung ist festzustellen, dass großteils ausschließlich Lehrer im Team vertreten sind. Nur fünf Projektkoordinatoren geben an, ein Team mit fixem Personenkreis zu haben, während sich das Team in sieben Schulen bei jedem Projekt immer wieder neu formiert. Drei Schulen geben an, dass das gesamte Kollegium zum Team gehört. Diese Schulen zählen alle ausnahmslos zu den kleinen, das heißt, das Kollegium umfasst nur wenige Lehrer.

Zitat 56: *„Wir haben eine Gruppe, die im Auftrag des Schulgemeinschaftsausschusses alle Aktivitäten erstens auswählt und zweitens fördert und koordiniert.“*

Zitat 57: *„Es kann nur funktionieren, wenn wirklich alle mitmachen.“*

Zitat 58: *„Es müssen schon sehr viele Kollegen mitmachen, dass es gut funktioniert. Vor allem, dass es wirklich in den Schulalltag einfließen kann. Ja weil wenn nur einmal im Jahr irgendwas ist, dann festigt sich das irgendwie nicht. Es muss wirklich das ganze Jahr hindurch muss immer wieder was sein, dass sich das wirklich festigt und es die Schüler auch wirklich mitkriegen, in die Richtung - sprich Gesundheitsförderung - passiert ständig was, und das geht halt nur, wenn wirklich viele Kollegen immer wieder mithelfen und bereit sind, ja, sich einzusetzen und was zu machen.“*

Zitat 59: *„Zumindest einer, das ist aber schon das Mindeste, muss dahinter stehen, muss ihm ein Bedürfnis sein. Dann braucht er dazu noch ein paar Leute, die bereit sind in dem Team mitzuarbeiten, und das Nächste ist, dass das ganze Kollegium inklusive Leiter, und vor allem der Leiter, bereit sind, in dem Projekt mitzuarbeiten.“*

Zitat 60: *„Das [Team] wird im Dialog immer wieder für jedes Projekt neu formiert.“*

Zitat 61: *„Das entwickelt sich so wie wir es brauchen. [...] Und man muss auch dann schauen, sind die anderen Kollegen bereit, da mitzuarbeiten, das ist auch nicht immer*

möglich. [...] Zeichnen, kreatives Gestalten, das sind auch Gegenstände die uns immer sehr behilflich sind.“

Zwei Koordinatoren führen an, dass zu Beginn der „Gesundheitsfördernden Schule“ ein fixes Projektteam installiert worden ist, während es sich jetzt variabel zusammensetzt. Grund ist hier, wie bereits in Kapitel 4.4.2.2. „Projektkoordination“ erwähnt, eine breite Verankerung des Gesundheitsförderungsgedanken in der Schule.

Zitat 62: „Wir haben am Beginn, wie wir das ganze installiert haben, da haben wir schon so ein Kernteam gehabt und haben dann immer wieder informiert. Das machen wir aber in der Zwischenzeit nicht mehr, weil’s einfach nicht notwendig ist, weil’s schon so fix installiert ist, weil’s eigentlich zu unserer Schule schon so fix dazugehört. Jetzt läuft das einfach über Gespräche im Konferenzzimmer. Oder ich denk mir, ich mach irgendwas und hätt gern den einen oder anderen dabei. Den red ich dann direkt an. Und dann wird das einfach einmal, wenn es dann einmal so gereift ist, dass man sagt OK, wir wollen da noch mehr Leute dazu, dann spricht man es in einer Konferenz an und lädt ein, und sonst bilden sich jetzt schon immer so Gruppen, die auch miteinander was machen. [...] Es wächst aus irgendjemandem heraus und der sucht sich dann die Leute aus, mit denen er zusammenarbeiten möchte. Beziehungsweise wenn er’s offen legt und sagt: ‚Ich möchte, dass alle mitmachen‘, dann wird das in einer Konferenz besprochen und sonst wird’s in der Konferenz erzählt, was da gemacht wird. Aber es steht jedem frei. Es gibt auch die Möglichkeit, eine Liste aufzuhängen, und die Leute tragen sich dann ein. Das läuft recht gut, weil dann jeder wirklich seine Stärke einbringen kann. [...] Durch die Gespräche ist ein umfassender Gesundheitsbegriff entstanden: ‚Du könntest da ja ein Zeichenprojekt machen.‘ ‚Ach so, gehört das auch dazu?‘ Aus dem heraus ist das eigentlich entstanden und ist auch dann so übergeschwappt in den Bereich multiple Intelligenz. Es ist auch die Nachhaltigkeit gewährleistet, da sich jeder nach seiner Eignung einbringen kann.“

Zwei Koordinatoren geben an, dass ein Projektteam nicht notwendig ist, wobei einer der beiden Gesprächspartner erwähnt, dass umfassende, komplexe Projekte als Einzelkämpfer kaum durchführbar sind, während der andere Befragte meint, dass dies sehr wohl möglich ist. Auffallend ist, dass diese Personen stärker als andere Koordinatoren mit externen

Partnern kooperieren und das Umfeld auf Grund von Sponsorgeldern, Fördermitteln, Expertenwissen und anderem mehr stark in ihre Projektarbeit einbinden. Grund für den Alleingang der Befragten sind vor allem Meinungsverschiedenheiten mit Kollegen, die aufgetreten sind, als die Interviewpartner noch mit einem Projektteam gearbeitet haben. Um Konflikten aus dem Weg zu gehen, wurde das „Ein-Mann Projekt“ gewählt.

Zitat 63: „Wie ich begonnen habe, hab ich versucht, mehrere Klassen einzubeziehen in eine Projektarbeit und mehrere Gegenstände mit einzubeziehen. Da hab ich aber nur eine negative Erfahrung gemacht. [...] Ich mach's jetzt eigentlich allein, weil da fahr ich am besten und muss mich am wenigsten ärgern. Mit Junglehrern hab ich nicht gesprochen, ob die Projekte machen wollen. Da muss ich ehrlich sagen mag ich einfach [...] jetzt nicht mehr da lang diskutieren, wie und was und lange Besprechungen machen, sondern einfach, ich mach's selber. [...] Und daher hab ich dann beschlossen, dass ich alleine Projekte mach [...] und such mir dann Institute die mich unterstützen. [...] Da fahr ich am besten. Und klarerweise wenn man dann alleine ist in einem Projekt, dann ist es auch günstig wenn man nur eine Klasse nimmt. Weil zwei kann man dann einfach nicht betreuen.“

Um als Gruppe konstruktiv arbeiten zu können, ist es nach Ansicht einiger Auskunftspersonen wichtig, dass sich das Team gut versteht und freiwillig bildet. Dadurch ist das Interesse und die Bereitschaft der Beteiligten viel eher gewährleistet, als wenn unter Zwang ein Projektteam zusammengewürfelt wird.

Zitat 64: „Es ist ganz wichtig, dass die Personen gut miteinander können, dass sie sich auch miteinander treffen.“

Zitat 65: „Das Team ist eigentlich bei uns erwachsen. Eben zuerst durch die Zusammenarbeit mit der einen Kollegin, dann mit der Kollegin [...], dann hat sich die Kollegin aus der Parallelklasse angeschlossen, und so hat sich das einfach erweitert.“

Die Teammitglieder – einschließlich des Projektkoordinators - müssen nach Einschätzung des Großteils der Befragten über bestimmte Eigenschaften und Fähigkeiten verfügen, um erfolgreich am Projekt und als Team arbeiten zu können. Dazu zählen Interesse an Gesundheitsfragen und Betroffenheit, Ausdauer, Geduld und Durchhaltevermögen, Organisationstalent, Offenheit für neue Ideen, Verantwortungsbewusstsein, Motivation, Kooperationsfähigkeit, Ausdrucksstärke, Flexibilität, Engagement, Idealismus und die Bereitschaft, Selbsteinsatz zu zeigen und auch einen Teil der Freizeit für die Sache zu opfern sowie vor allem, das betont die überwiegende Mehrheit der Befragten, Kreativität, um neue Ideen in die Welt zu setzen. Auch das Beziehungskapital wird erwähnt. Das heißt, es ist notwendig, dass das Team Kontakte und Verbindungen hat, die für die Projektarbeit förderlich sind.

Zitat 66: „Das ist schon eine wichtige Sache, dass du auch außen irgendwo Leute kennst [...], allein wenn es um Unterlagen geht, oder wenn so wer in die Schule kommt für gewisse Sachen. Das muss man halt vorher schon klären, nicht nachher wen suchen, weil das ist oft schwierig. Weil das scheitert dann halt, dass du wen findest, und das scheitert dann vielleicht am Geld. Also da ist es besser, du weißt vorher wen, der dich da unterstützen würde, und dann gehst du es erst an, wenn man wen von draußen braucht.“

Zitat 67: „Es geht auch von uns, wenn wir Projekte machen oder da intensiv arbeiten, sehr viel Freizeit drauf. [...] Die Bereitschaft muss unbedingt da sein.“

Zitat 68: „Leben tut das Projekt nur vom Idealismus der Leut. Wir haben wenig Projektstunden. Die Lehrer müssen über die normale Lehrverpflichtung hinaus dableiben. Das funktioniert nur, wenn sie darüber hinaus dableiben. Das tun sie, und das tun sie gern.“

Zitat 69: „Da muss einfach ein Engagement dahinter sein, ein Engagement von Seiten der Lehrer. Wenn der Großteil der Lehrer einfach so ist und sagt OK, ich mache meinen Job, dann wird's wahrscheinlich schwierig werden.“

Zitat 70: „Es hängt am Idealismus der Lehrkräfte. Zahlen kann man sie nicht. Es läuft nur durch Idealismus und persönliche Überzeugung. Weil ob jemand sagt: ‚Das ist mir persönlich ein Anliegen‘, dann wird der das auch hundertprozentig machen und nicht zwanzigprozentig oder dreißigprozentig.“

Zitat 71: „Ich brauch gute Ideen. Das ist eigentlich das Um und Auf. Und ich denk mir, wenn ich eine gute Idee hab und sag, das möchte ich jetzt einfach durchsetzen, dann kann ich irrsinnig viel bewegen.“

Zum Bereich Kreativität/gute Ideen merkt ein Interviewpartner an, dass kleine Schulen benachteiligt sind, denn, je kleiner das Team, umso weniger verschiedene Sichtweisen und Ideen sind vorhanden.

Zitat 72: „Die Ideen fehlen dann irgendwann einmal. [...] Was sollen vier, fünf Leute schon viel Ideen haben. Irgendwann gehen die Ideen aus.“

Motiviert werden kann das Projektteam auf unterschiedliche Art und Weise. So wird zum Beispiel die Eigendynamik erwähnt, die im Team entwickelt wird und zu gegenseitigem Ansporn führt, ausreichende finanzielle Mittel für die Durchführung von Maßnahmen, Preise, die durch das Projekt gewonnen werden, das positive Feedback der Eltern, gute Evaluationsergebnisse, Projektergebnisse mit positiver Auswirkung auf die Schule, die Präsenz der Projektmaßnahmen und –ergebnisse in den Medien oder der Fun-Faktor. Ebenfalls wichtig für die Motivation und ein konstruktives Arbeiten ist Offenheit, neue Ideen von Teammitgliedern zuzulassen sowie die Möglichkeit, dass sich die Kollegen je nach Qualifikationen und Interessen ins Projekt einbringen können.

Zitat 73: „Im Nachhinein waren wir schon jedes Mal stolz, [...] also das ist ein angenehmer Faktor, es war schön, wie wir den Preis gemacht haben, das war sehr schön.“

Zitat 74: „Es war das eine auch sehr angenehm, die Rückmeldung von den Eltern und auch das Dankeschön von den Eltern.“

Zitat 75: „Für mich ist das Um und Auf wirklich dieses Herauswachsen aus einem selber und dieses Zulassen, wenn einfach einmal einer eine andere Idee hat und nicht die verdammen und sagen: ‚Nein, das ist ein Blödsinn.‘, sondern vielleicht den einmal die Idee umsetzen lassen. Weil dort, wo gearbeitet wird, können auch Fehler passieren, und es kann einmal sein, dass was in die Hose geht. Aber ich denk mir, wem anderen eine Chance zu geben und zu sagen: ‚Aha, der macht das so.‘ Und dieses Zulassen des vielleicht einmal Andersseins, ich glaub das ist ganz ein wichtiger Bereich, dieses Akzeptieren des anderen, so wie er ist.“

Zitat 76: „Das ist eben weil, weil eigentlich die Akzeptanz da ist, jeden das machen zu lassen, wo er glaubt, dass er gut ist. Und ich glaube, dass das einfach das Geheimnis ist. [...] Weil ich kann nur das gut rüberbringen, was ich gut kann. Das kann ich gut rüberbringen.“

Zitat 77: „Motivierend ist auch, wenn ein Ergebnis zu erwarten ist, das sich positiv auf die Schule, wie in unserem Fall auf das Schulklima, auswirkt.“

4.4.2.4. Kollegium und Schulgemeinschaft

Die Mehrheit der Projektkoordinatoren betont die Notwendigkeit, dass das Kollegium sowie die gesamte Schulgemeinschaft dem Projekt positiv gegenüber stehen. Für die Arbeit am Projekt ist vor allem das Wohlwollen der Kollegen wichtig, da diese, auch wenn sie nicht im Team mitarbeiten, vom Projekt früher oder später tangiert werden, sei es auf Grund der ausgearbeiteten Projektergebnisse, sei es im Prozess, auf Grund der Notwendigkeit, Stunden zu tauschen und dergleichen mehr. Für die erfolgreiche Projektarbeit ist aber nicht nur das Wohlwollen, sondern auch das Klima unter den Kollegen ein ausschlaggebender Faktor. Die Lehrer müssen zusammenarbeiten können und sich daher gut verstehen. Auffallend ist, dass fast alle kleinen Schulen betonen, dass die angenehme Atmosphäre und Unterstützung von Seiten der Kollegen kein Problem, sondern eher etwas Selbstverständliches ist. Wie bereits erwähnt, muss darauf hingewiesen werden, dass die Kollegien klein sind und daher ohnehin so gut wie alle Lehrer im Team

mitarbeiten (siehe Kapitel 4.4.2.3 „Projektteam“). Ein Grund für das gute Klima kann auch die hohe Identifikation der Lehrer mit der Schule sein.

Zitat 78: *„Es wird notwendig sein, dass die Lehrer zusammenarbeiten können, weil doch von der Zeit, vom Zeitmanagement, sehr viele Probleme sind, wo man einmal was auszutauschen muss, wo der eine für den anderen einspringen muss.“*

Zitat 79: *„Es braucht so irgendwo das Wohlwollen der anderen. Wenn dann mehrere im Team sind, die sagen: ‚So ein Blödsinn, also wirklich, wie kann man so was machen.‘, dann ist das am Anfang vielleicht eine negative Motivation, aber zum Tragen ist es schwierig. Das heißt, es muss von der Idee her als gut befunden werden.“*

Zitat 80: *„Natürlich in einer größeren Schule werde ich nicht davon ausgehen, dass ein jeder dabei ist aber [...] ja, der Großteil müsste das sein, dass sie zumindest sagen: ‚Ich bin bereit das zu unterstützen.‘ Ob sie dann mitarbeiten, ist auch eine andere Frage, aber es ist schon sehr wichtig [...], dass keiner dagegen arbeitet.“*

Zitat 81: *„Grundsätzlich sind die Lehrer bei uns alle ziemlich motiviert. Gott sei Dank. Ein Grund könnte sein: Erstens, weil wir eine kleine Schule sind und weil einfach ein ziemliches Zusammengehörigkeitsgefühl da ist. Also alle Kollegen fühlen sich eigentlich sehr wohl da, sehr behütet. Auch jetzt von der Schulleitung her, ist das sehr positiv, muss man sagen, sehr freundschaftlich, sehr familiär, und ich glaub, das ist schon einmal, wenn man sich wohl fühlt da und identifiziert mit dem Ganzen, dann ist man eher bereit, was zu machen.“*

Neben dem Wohlwollen und dem Umgang unter den Kollegen wird es auch als sehr wichtig erachtet, dass die Themen, die im Projekt bearbeitet werden, den Kollegen ein Anliegen sind und nicht von „oben“, vom Schulleiter oder Projektkoordinator, aufgezwungen werden.

Zitat 82: „Es muss aus der Schule selber und aus dem Lehrkörper selber erwachsen.“

Um die Kollegen und Schulpartner vom Projekt zu überzeugen und ihre Unterstützung zu erlangen, ist es nach Ansicht einiger Projektkoordinatoren gut, wenn die Maßnahmen, speziell zu Beginn eines Projektes, sichtbar und mitunter finanziell bedeutsam sind. Auch das wiederholte Einbinden durch das Einfordern von Feedback und Ratschlägen kann wirksam sein, um Kollegen aufmerksam und neugierig zu machen.

Zitat 83: „Finanzielle Unterstützung ist natürlich immer günstig. Gerade beim Start ist das günstig, weil dann kann ich da auch ein wenig was bieten. Dann kann man die Leute besser überzeugen sowohl Schüler, aber vor allem auch Lehrer.“

Zitat 84: „Es ist nicht ganz leicht. Es muss ein Mittelweg sein zwischen Überg'scheit, andere belehrend und doch in einer gewissen Weise neue Informationen einbringen. Andere neugierig machen: ‚Schauen wir uns das einmal an‘, und so weiter. ‚Ich weiß nicht, was du dazu sagst, für mich war das schon eine spannende Sache, hast du Ideen dazu, hast du Erfahrungen gemacht?‘ “

4.4.2.5. Schüler

Die Schüler stellen in allen untersuchten Schulen die Hauptzielgruppe der Projekte dar. Umso wichtiger ist es, dass sie auch mitarbeiten, sich interessieren und engagieren, damit die Maßnahmen nachhaltig wirken können. Auf die Frage, wie es möglich ist, Schüler für die Schulische Gesundheitsförderung zu begeistern und deren Interesse zu wecken, fanden die Befragten zahlreiche, unterschiedliche Antworten.

Sehr oft wird die Notwendigkeit der Partizipation der Schüler genannt, Partizipation, vor allem bei der Themenfindung, aber auch in der laufenden Arbeit, der Dokumentation, Evaluation und/oder Nachbereitung.

Zitat 85: „Es ist wichtig, dass es auch von den Betroffenen ausgeht. Nicht nur, weil das wäre oft auch zu viel verlangt glaub ich, wenn ich sage: ‚Ja, wenn die Betroffenen mit

einem Thema kommen, können wir drüber reden.' Es geht schon oft darum, so was zu initiieren oder Raum zu schaffen, dass man einmal darüber nachdenkt oder in einer gewissen Weise zu motivieren. Aber letztendlich müssen die Beteiligten irgendwo bereit sein. Also es muss in einer gewissen Weise eine Freiwilligkeit auch da sein oder zumindest eine Grundbegeisterung, zu sagen: ‚Machen wir da was!‘. Wenn es nur von oben aufgesetzt wird, weil jetzt gerade das In ist dieses Thema, da müssen wir auch was machen, also da kann ich vielleicht Informationsveranstaltungen machen in Form von Workshops oder in Form von einem Vortrag oder so, aber das ist eine Stufe, aber wenn es tatsächlich um Veränderung gehen soll, muss da mehr da sein.“

Zitat 86: „Wenn ich jetzt in eine Klasse gehe und sage: ‚Jetzt machen wir eine Anti-Raucherkampagne‘, und es sind vielleicht sehr viele Raucher in der Klasse, aber die sind überhaupt nicht bereit oder sehen keinen Veränderungswunsch und sagen: ‚Für mich passt das, ich will das ja eigentlich.‘ Also ich denke, da wird die Motivation sicherlich nicht gefördert werden.“

In Zusammenhang mit der Partizipation wird aber auch mehrfach darauf hingewiesen, dass man sich als Lehrer bewusst sein muss, dass das Einbeziehen der Schüler einen erheblichen Mehraufwand an Arbeit und Zeit mit sich bringt.

Zitat 87: „Natürlich bezieht man sie mit ein, aber im Endeffekt, je mehr man die Schüler in die Entwicklung des Projektes mit einbezieht, umso mehr Arbeit ist es dann. Es ist so schon sehr viel Arbeit. Wir versuchen sie natürlich schon auch, überhaupt in die Ideenfindung und so, miteinzubringen oder in die Nachbearbeitung.“

Schüler dürfen, so viele Befragte, im Rahmen der Projektarbeit keinesfalls überfordert werden, da dies schnell zu einem Motivationsverlust führen kann. Arbeiten, die in der Freizeit der Schüler durchzuführen sind, sollten ebenfalls vermieden werden wie eine zu intensive Auseinandersetzung mit einem Thema während der Unterrichtszeit.

Zitat 88: „Ganz am Anfang haben wir es einmal probiert, in allen Gegenständen, mit allen Lehrern, haben wir ein Projekt zum Thema Wohnen gemacht, und das haben wir dann in 14 Tagen durchgezogen. Nur waren dann die Schüler schon fix und fertig, also nach 14 Tagen, 33 Stunden lang, ja also 66 Stunden waren das, nur übers Wohnen hören, da waren sie also, sie waren total sauer. Obwohl das ein tolles Projekt geworden ist nachher dann, was herausgekommen ist. Aber die Schüler waren total angefressen. [...] Obwohl dass das beste Projekt war vom Ergebnis her.“

Zitat 89: „Die Kinder müssen auch das Gefühl haben, jetzt geht's wieder so der Reihe. Es muss eine Ruhe in die Schulstunden kommen.“

Zitat 90: „In der Freizeit der Schüler zu arbeiten, das hat sich bei uns auf keinen Fall bewährt, weil dazu sind sie nicht unbedingt bereit.“

Als Motivationsfaktor stellt sich auch die Öffnung der Schule nach außen sowie die Öffentlichkeitsarbeit heraus. Eingeladene Experten können den Unterricht mitunter auflockern und sehr spannend gestalten. Eltern, die beispielsweise zu Aufführungen oder Projektpräsentationen kommen und somit ihren Kindern Interesse signalisieren, wirken ebenfalls motivierend. Berichte und Fotos in den Medien begeistern fast alle Schüler.

Zitat 91: „Fotos und so weiter, da haben sie natürlich auch recht eine Freude, wenn das dann wo aufgehängt ist. [...] Wenn du irgendwas machst in Zukunft, wird das sicher reinkommen [ins Internet], und nachdem viele wen kennen, die es haben oder Freunde, die nachschauen und dann sehen sie sich, dann ist das sicherlich eine Motivation.“

Des Weiteren können kleine Schüler- und Gruppenzahlen motivierend wirken, da die Konzentrationsfähigkeit der Schüler, so einige Interviewpartner, steigt und die Kinder in kleinen Schülerteams verstärkt das Gefühl haben, für die Projektarbeit einen wichtigen Beitrag zu leisten und sich intensiver mit einem Thema auseinandersetzen.

Zitat 92: „Weil sie weniger sind, jetzt sind sie dann eine starke Gruppe. Sie sind wirklich in dieser Zeit eine starke Gruppe geworden. Haben auch intensive Erlebnisse gehabt, weil sie sich ja mit dem Thema ganz anders auseinandersetzen müssen haben als die anderen. [...] Sie sind sich einfach der Ehre bewusst gewesen, dass sie jetzt was machen was keiner macht.“

Zitat 93: „Mit einer kleinen Klasse ist es wesentlich leichter. [...] Und alles was 20 ist, so aus meiner Erfahrung, ist gut zum Arbeiten. Und alles was drübergeht, jeder Schüler der drübergeht, ist eine Erschwernis, um etwas durchzuführen. Für die Motivation ganz ganz schwierig. Voriges Jahr die 17 und heuer die 22, das merkt man gewaltig. [...] Die Kommunikation untereinander ist besser und man überblickt das auch leichter wenn's Probleme gibt. [...] Die Kommunikation und unser Überblick. Ich hab einfach bei 17 einen besseren Überblick wenn sie einzeln arbeiten wie bei 22, oder in Gruppen arbeiten. Ich kann kleinere Gruppen machen, ist übersichtlicher. Sie arbeiten konstruktiver wie wenn ich fünf in einer Gruppe hab oder sieben.“

Motivierend sein kann auch, wenn Schüler über Hintergründe, Relevanz, Sinn und Zweck sowie Ziele der Projektarbeit informiert werden, wenn versucht wird, die Schüler dort abzuholen, wo sie mit ihrem Wissen stehen, das Thema altersgemäß aufzubereiten, die Schüler neugierig zu machen und langsam zum Thema hinzuführen, Prämien, Wettbewerbe, Preise, das Arbeiten im Freien, ein offener, wertschätzender Umgang zwischen Schülern und Lehrern und/oder wenn Schüler auch sehen, dass sie etwas bewirken können und ihre Vorschläge ernst genommen und realisiert werden.

4.4.2.6. Schularzt

Nur zwei Projektkoordinatoren geben an, dass der Schularzt stark in die Projektarbeit eingebunden ist und auch von sich aus aktiv auf die Schulgemeinschaft zugeht. Die Einbindung wird unter anderem durch eine häufige Anwesenheit des Schularztes erleichtert.

Zitat 94: „Der Schularzt ist bei uns eigentlich sehr viel mit dabei. [...] Und das angenehme bei dem Schularzt ist, er bringt sich auch von sich aus sehr gut ein. [...] Also das ist ganz klar, er gehört einfach zum Team mit dazu bei uns, der Schularzt. Wir haben natürlich auch den Vorteil, dass der Schularzt zwei Mal in der Woche bei uns da ist.“

An zwei Schulen ist der Schularzt abhängig vom Thema in das Projekt eingebunden. In den restlichen Schulen spielt der Schularzt eine untergeordnete bis keine Rolle.

Einer der Hauptgründe der geringen Kooperation mit dem Schularzt ist nach Angabe der Befragten dessen Desinteresse, sich zu engagieren. Ein weiterer Grund ist der Zeitmangel sowie die seltene Anwesenheit des Schularztes vor Ort, was wiederum auch zu einer mangelnden Identifikation mit den schulischen Aktivitäten führen kann, da sich der Arzt eher als Außenstehender fühlt. Auch Inkompetenz wird dem Schularzt von ein paar Projektkoordinatoren vorgeworfen. Ein Befragter gibt an, generell vom österreichischen Schularztsystem wenig zu halten. Der Schularzt wurde an dieser Schule im Rahmen eines Projektes durch verschiedene, regional tätige und/oder mitunter arbeitssuchende Ärzte ersetzt, die von den Eltern und Schülern ausgewählt werden. Eine weitere Schule hat auf Grund der Passivität des Schularztes einen Schulsanitätsdienst eingeführt.

Zitat 95: „Ich persönlich glaube, dass die Gesundheitserziehung, Gesundheitsvorsorge, Gesundheitsförderung, wie immer man das nennt, wesentlich besser funktioniert in Zusammenarbeit mit den Eltern und den Hausärzten der Eltern. Und die Hausärzte der Eltern und der Schüler sind natürlich die frei praktizierenden Ärzte der Region. Und wir versuchen auch wirklich die, das heißt wir versuchen nicht und wir tun, diese Leute einbinden. [...] Ich halte es für eigentlich eine sehr unglückliche Bevormundung in der österreichischen Praxis, dass pragmatisierte Ärzte ihren Job damit verdienen und Schüler gar nicht gefragt werden, zu wem sie gehen.“

Zitat 96: „Na ja, das ist ein ganz eigenes Kapitel. [...] Sie kommen viel zu wenig oft. [...] Darum haben sie auch nicht so eine Bindung zur Schule. Wir hätten sehr gern schon einmal gehabt, dass die Schulärztin so einen Vergleich macht. [...] Dass man so ein

bisschen eine Langzeitstudie macht. Aber das, das war nicht möglich. Weil erstens hat sie keine Zeit, dann gibt's kein Budget dafür, hat sie uns erklärt.“

4.4.2.7. Schulisches Umfeld, Eltern

4.4.2.7.1. Schulisches Umfeld

Das schulische Umfeld wird an allen Schulen mehr oder weniger gut eingebunden. So werden zum Beispiel externe Experten eingeladen, zu verschiedenen Themen zu referieren und den Schülern und Lehrern Wissen zu vermitteln. Angebote von Institutionen wie Stadt, Land, Gemeinde, Kammern, Krankenkassen werden in Anspruch genommen, Fördergelder von diversen Fonds bezogen, Kooperationen mit Betrieben und anderen Einrichtungen eingegangen, Sponsorgelder aufgetrieben und es wird an Wettbewerben teilgenommen,

Doch nicht immer gestaltet sich die Einbeziehung des Umfeldes einfach. Mehrfach erwähnen die Befragten, dass es immer schwieriger wird, Experten einzuladen, die für ihre Tätigkeit wenig bis kein Geld verlangen. Auch die Suche nach Sponsoren bereitet einigen Schulen Probleme. Ein Projektkoordinator führt diese Schwierigkeiten auf die Größe der Schule zurück. Sponsoren könnten demnach an kleinen Schulen weniger Interesse haben.

Zitat 97: „Das mit den Sponsoren hat nicht gut funktioniert. Zumindest bei uns da nicht, weil wir halt eher eine kleine Schule sind.“

Zitat 98: „Wir würden gerne öfter externe Experten wie Kinesiologen, Yogatrainer, Ernährungswissenschaftler et cetera einladen, aber heute kommt niemand mehr umsonst!“

4.4.2.7.2. Eltern

Der Großteil der Projektkoordinatoren versucht, auch die Eltern in die Projektarbeit einzubinden. Tendenziell sind Eltern im allgemein bildenden Pflichtschulbereich stärker eingebunden und engagierter als in mittleren und höheren Schulen.

Eltern werden auf unterschiedliche Arten in die Projektarbeit involviert, wie zum Beispiel durch den Schulgemeinschaftsausschuss, das Klassen- und das Schulforum, durch die Einladung zu Elternabenden, Projektpräsentationen, Ausstellungen oder Themenabende, durch Infoschreiben, Broschüren, durch das Einbeziehen in die Hausarbeiten der Kinder, durch Bastelsachen, die die Kinder im Rahmen eines Projektes für die Eltern anfertigen, durch die Bitte, etwas für das Projekt beizutragen (zum Beispiel in Form eines Referates, einer Exkursion, der Zubereitung einer gesunden Jause), durch Fragebögen und dergleichen mehr.

Eltern werden großteils eingebunden, um ihr Einverständnis zu diversen Maßnahmen zu geben. Oft ist dies, so manche Interviewpartner, auch nötig, da die Eltern einen kleinen finanziellen Beitrag im Rahmen von Projektaktivitäten leisten sollen. Nur ein Viertel der Projektkoordinatoren gibt an, die Eltern auf Grund ihrer Qualifikationen und ihres Wissens in die Projektarbeit einzubeziehen. Ebenfalls nur ein Viertel der Befragten erwähnt, dass die Eltern wichtig sind, um Gesundheitsförderung nachhaltiger im Bewusstsein der Schüler zu verankern.

Zitat 99: „Natürlich haben wir schon einen Einfluss, aber niemals den Einfluss, den man haben sollte. [...] Das Um und Auf, das muss man schon sagen, ist die Familie. Wenn wir jetzt was viel tun, ist es alles recht und schön, aber es ist trotzdem ganz ganz wenig, wenn die Familie nichts tut. [...] Man kann sich bemühen, aber das muss man einfach schon sagen, dass die Familie immer noch an erster Stelle steht, und wenn wir auch sehr viel tun, dann ist trotzdem immer der Effekt niemals so, wie wenn die Familie dahinter ist. Es nutzt nichts, wenn wir einmal in der Woche eine gesunde Jause haben, die ja auch beispielgebend sein soll, wenn sie dann die anderen vier Tage immer eine Wurstsemmel mitkriegen.“

Zitat 100: „Damit Gesundheitsförderung nachhaltig wirkt, ganzheitlich greift, denk ich mir, wär's auch wichtig, dass von der Elternseite her ein bisschen sensibilisiert wird, oder dass es auch einmal gut ist, dass die Eltern sehen was eigentlich gemacht wird, weil viele Eltern nicht wirklich mitkriegen, was rund um den normalen Unterricht passieren. [...] Ja, weil's schon wünschenswert wäre, dass man die Eltern auch mit einbezieht, eben aus dem

Grund, weil ja die Sache viel tiefer greifen kann und nachhaltiger auch wirkt, das wär ja eigentlich das Ziel, die Nachhaltigkeit.“

Auf die Frage, wie Eltern motiviert werden, sich für Schulische Gesundheitsförderung zu engagieren, wird genannt, dass es wichtig ist, die Eltern über Sinn und Zweck des Projektes zu informieren, sie persönlich um ihre Unterstützung zu bitten und ihre Vorschläge bei der Umsetzung auch zu berücksichtigen. Wenn Eltern merken, dass sie in der Schule etwas bewegen können, sind sie dadurch stärker am schulinternen Geschehen interessiert. Allerdings führen ungefähr drei Viertel der Projektkoordinatoren an, dass Eltern sehr schwer zu motivieren sind. Dafür dürfte es nach Ansicht der Befragten mehrere Gründe geben: Eine bedeutsame Rolle scheint ein großes Einzugsgebiet zu spielen, wodurch die regionale Verbindung zum Schulstandort und somit das Interesse der Eltern an den schulinternen Aktivitäten verringert wird. Als weiterer Grund werden Desinteresse und Zeitmangel sowie die zunehmende Individualisierung angeführt. Eltern scheinen sich nach Einschätzung einiger Interviewpartner immer mehr um sich selbst, ihren Beruf und ihre Freizeit zu kümmern und bringen gleichzeitig immer weniger Zeit für ihr Kind auf. Auch das Alter der Schüler spielt eine Rolle. Tendenziell lässt sich nach Angaben mancher Befragter feststellen, dass das Interesse der Eltern für schulische Aktivitäten mit zunehmendem Alter der Kinder schwindet. Das könnte aber auch darauf zurückzuführen sein, so die Auskunftspersonen, dass die Schüler ab einem gewissen Alter (meist mit Eintritt der Pubertät) selbstständig werden und den Einfluss der Eltern zurückdrängen wollen. Als weitere Ursache für das mangelnde Engagement geben vor allem Schulen in ländlichen Gebieten an, dass die Landbevölkerung für Themen wie Gesundheitsförderung noch nicht so aufgeschlossen zu sein scheint wie die Stadtbevölkerung. Projekte zur Förderung der Gesundheit werden eher belächelt. Schließlich scheint nach Einschätzung zweier Befragter der Status und das Bildungsniveau mit dem Engagement der Eltern zu korrelieren. Umso wohlhabender und gebildeter die Eltern sind, umso höher ist das Interesse an Gesundheitsförderung. Untere Schichten sind schwer für Gesundheitsförderungsmaßnahmen zu begeistern.

Zitat 101: „Über das notwendige Maß hinaus kommt mir vor, sind sie auch nicht interessiert. Das ist im Pflichtschulbereich sicher anders als bei uns.“

Zitat 102: „Das wird immer schwieriger, das muss man ganz ehrlich sagen. Ich unterrichte jetzt 24 Jahre. [...] Früher haben schon, muss ich sagen, die Eltern sich Zeit genommen, sich die Arbeiten der Kinder anzuschauen. Jetzt haben die Eltern nicht einmal dafür Zeit, dass sie vorbeischauen. Das wird immer weniger. Es sind ein paar Eltern, Großväter, Großmütter, ja, die vorbeikommen, aber Eltern haben nicht einmal mehr Zeit, obwohl wir es gegen Abend machen, also 18 Uhr, wo also jeder seine Arbeit absolviert hätte. Aber das ist einfach halt eine traurige Entwicklung, wo halt die Kinder auch keine Anerkennung finden. Weil sie sehen, ja wenn die Eltern kommen, und die Eltern wollen das bewundern und sagen: ‚Ma super, meine Tochter referiert da, hat das Plakat da gemacht.‘, dass man das hervorhebt, das ist leider nicht mehr der Fall. Also das wird immer schlimmer.“

Zitat 103: „Also wir haben zum Beispiel Schwierigkeiten, unser Leitbild zu verkaufen. Gesundheit, Wellness ist im ländlichen Bereich nicht so aktuell. Also wir können das gar nicht so richtig verkaufen. Und dann fragen die Eltern: ‚Ja was tut Ihr denn da überhaupt?‘ Das geht komplett an ihnen vorbei.“

Zitat 104: „Teilweise hab ich es auch schon erlebt, dass die Schüler nicht wollten, dass die Eltern kommen oder so. [...] Also das ist im Pflichtschulbereich sicher 100 Mal leichter als bei uns.“

Zitat 105: „Wir wollten sie einmal zu Schitagern mitnehmen. Es fahren nicht mehr so viele mit, jetzt haben wir Plätze im Bus. Darum haben wir versucht, dass auch Eltern mitfahren. Ja, das Ergebnis wäre gewesen, dass wir im Bus Eltern drinnen gehabt hätten aber keine Schüler. Das heißt, in dem Alter [Fünfzehnjährige] ist das sehr schwierig, dass man irgendwas gemeinsam macht mit Schülern und Eltern, auch in der Schule. [...] Das taugt [gefällt] ihnen halt nicht so. Oder die Angst vielleicht, dass die Eltern irgendwas erfahren könnten was sie nicht unbedingt wollen, dass die Eltern erfahren. [...].“

Ein Projektkoordinator kann dem geringen Engagement der Eltern auch insofern etwas Positives abgewinnen, als dadurch etwaige Konfliktpotenziale umgangen werden.

Zitat 106: „Dafür haben wir den Vorteil, [...] für die Gesundheit der Lehrer, die eine ganz wichtige Rolle spielt, [...] dass natürlich da der Einfluss der Eltern wieder relativ gering ist. Weil in der Volksschule hast du da immer irgendwo irgendeine Mutter stehen, weil der eine beschäftigt sich zu viel mit den guten Schülern, der andere mit den schlechten Schülern, und so weiter und so fort, das fällt bei uns jetzt weg. [...] Wie bei den Fußballtrainern ist das, weil jeder der Fußball zuschaut, wüsste alles besser als der Trainer. Und genauso ist es hauptsächlich bei den Müttern, weil sich die drum kümmern. Weil ein jeder einmal in die Schule gegangen ist, glaubt er, jetzt weiß man da auch Bescheid, was gemacht werden muss.“

4.4.2.8. Beitrag des nicht-unterrichtenden Personales

Etwas weniger als die Hälfte der Projektkoordinatoren betont die Wichtigkeit des nicht-unterrichtenden Personales, allen voran des Schulwartes, in Gesundheitsförderungsprojekten. Während diese Befragten die große Rolle, die Schulwarte in Projekten spielen, hauptsächlich damit begründen, dass sie notwendig sind, um gewisse Materialien zur Verfügung zu stellen und Rahmenbedingungen zu schaffen, meint ein Koordinator, dass sie einen wesentlichen Beitrag zum Schulklima leisten.

Zitat 107: „Schulwarte spielen überhaupt eine große Rolle in der Schule. Weil sie gerade was das Pausenverhalten angeht, viel mehr mitkriegen. Und sie sind einfach bei uns sehr selbstständig oder müssen viele Sachen machen. Und ein Schulwart, der gerne in die Schule geht, ist mindestens so wichtig wie ein Lehrer, der gerne in die Schule geht beziehungsweise umgekehrt, weil wenn ein Schulwart irgendwie halt nur schimpft über die Schüler und keinen Draht zu den Schülern hat, das bringt, was die Gesundheitsförderung angeht, also in punkto Schulklima ja einen wesentlichen Schlechtpunkt. Weil das Schulklima selber ist ja für uns das Hauptziel, an dem wir arbeiten. Wenn du da nur schreiende Schulwarte drinnen hast und die Schüler natürlich, die sind ja auch nicht so, dass sie dann schön friedlich sind. Die tun ja dann reizen, so wie es sich halt gehört gegen

jeden der sich aufregt, ob Mitschüler, oder Lehrer, oder Schulwart. Also unbedingt wichtig.“

In etwas weniger als der Hälfte der untersuchten Schulen wird das nicht-unterrichtende Personal regelmäßig über den Projektverlauf, Ziele, Hintergründe, Sinn und Zweck von Maßnahmen und dergleichen mehr informiert. In rund einem Viertel der Fälle wird das Personal auch zu Besprechungen und sonstigen Aktivitäten im Rahmen des Projektes eingeladen.

4.4.3. Soziale Prozesse

4.4.3.1. Information, Kommunikation und Kooperation/Partizipation

In allen Schulen wird die Schulgemeinschaft über Aktivitäten der „Gesundheitsfördernden Schule“ informiert. Das ist notwendig, damit sich niemand übergangen fühlt. Außerdem gerät das Projekt so nicht in Vergessenheit. Ein Projektkoordinator macht aber darauf aufmerksam, dass der Informationsfluss in großen Schulen mit großen Kollegien oft schwieriger aufrechtzuerhalten ist.

Zitat 108: „Man kann die Information nicht in die letzte Ecke tragen, da müssen fertige Ergebnisse geliefert werden. [...] Man muss die Dimension beachten.“

Zitat 109: „Den Stand der Dinge immer wieder einbringen. Dass Kollegen am Laufenden sind. Bei Konferenzen, die nur zwei Mal pro Jahr sind und nicht viel Zeit ist und keine Zeit ist zu berichten, versandet das leicht. Ähnlich wie bei Schülern. Wirklich gut informiert zu sein während der ganzen Projektphase, weil das hat also diesen Geschmack, ich bin involviert, ich bin dabei.“

Der Großteil der Schulen bemüht sich auch um eine Partizipation von Kollegen, Eltern, externen Experten, Sponsoren und Schulärzten, was sich aber nicht immer einfach gestaltet. Um eine breite Akzeptanz und das Wohlwollen der Schulgemeinschaft zu

erreichen, werden in den meisten Schulen wichtige Entscheidungen in Bezug auf das Projekt auf breiter Basis getroffen, sei es, durch einberufene Konferenzen, aber auch durch den Schulgemeinschaftsausschuss, das Schulforum oder das Klassenforum.

Zitat 110: „Es ist wichtig, dass sie [die Kollegen] ins Projekt eingebunden sind, das heißt, bei der Projektplanung schon. Erstens einmal sowieso, dass sie das einmal akzeptieren, dass sie da mitarbeiten am Projekt. Das ist eh jetzt schon Grundvoraussetzung. Und selber in manchen kleinen Projekten die halt da gemacht werden, weil da passiert ja Verschiedenes, dass sie auch eingebunden sind. Dass man sie vielleicht bei einer Konferenz dann fragt, welche Ideen einer hat und wenn einer die Ideen dann bringt und diese Idee von einem ist und er in irgendeiner Weise eingebunden ist und wenn das nur eine Kleinigkeit ist, dann ist er halt auch dabei.“

4.4.3.2. Mögliche Konflikte

4.4.3.2.1. Kollegen

Ein Viertel der Befragten gibt an, dass die Schulische Gesundheitsförderung mit dem Umgang der Lehrer und einer entsprechenden Schulkultur steht und fällt. Das Konferenzzimmer ist ein zentraler Ort, in dem Konflikte vermieden werden, entstehen und gelöst werden können. Ein wertschätzender, respektvoller, harmonischer und offener Umgang unter den Kollegen wird als Voraussetzung für eine erfolgreiche Kommunikation, Kooperation und Umsetzung von gesundheitsfördernden Maßnahmen angesehen. Ansonsten besteht unter anderem die Gefahr, dass das Projekt als Austragungsort für bereits existierende Konflikte unter Kollegen missbraucht wird.

Zitat 111: „Es hat viele Höhen gegeben, aber auch die eine oder andere eher unruhige Phase, und da war es aber auch schwierig, das Projekt erfolgreich zu halten. Das kann dann einfach so ein schöner Austragungsort werden für Dinge, die man so direkt eben nicht gern ausspricht, aber dann kann man sie an irgendwelchen Dingen festmachen, das ereignet sich dann halt eher in außergewöhnlichen Situationen, sprich am Projekt.“

Zitat 112: „Es ist dann nicht ratsam, wenn Kollegen nicht miteinander können. Das denk ich mir, weil da kann zwar irgendeiner ein Projekt machen, aber das Projekt ist halt so eine isolierte Sache.“

Zitat 113: „Das ist so ein Leitsatz von mir: Das Zentrum ist das Konferenzzimmer. Wenn das Konferenzzimmer gesund ist, dann ist die Schule auch gesund. Wenn das Konferenzzimmer kriselt oder kränkelt, dann wirkt sich das auf die ganze Schule aus, weil in allen Beziehungen ist das, die Zusammenarbeit oder, überhaupt, wie gern gehe ich als Lehrer in die Schule [...], weil da passiert ja viel in der so genannten Freizeit, also nicht Unterrichtszeit. [...] Wenn das harmoniert, dann rennt einfach alles besser.“

Zitat 114: „Das Wohlfühlen hat auch was zu tun, wie Lehrer miteinander umgehen. Weil Kinder merken das total, wie die Stimmung auch unter den Lehrern ist, und dass sich das auch auf das, wie sich die Kinder wohl fühlen, dass das auch abfärbt.“

Zitat 115: „Es ist dann nicht günstig, wenn die äußeren Bedingungen nur darauf hin sind, dass nur Drill ist im Unterricht. Ich glaub, das muss eine Einheit sein.“

Ungefähr die Hälfte der Interviewpartner ist der Ansicht, dass die Zusammenarbeit der Kollegen in kleinen Schulen einfacher funktioniert. Gründe, warum Kommunikation und Kooperation unter kleinen Kollegien leichter möglich sind, wurden bereits mehrfach angeführt (siehe dazu Kapitel 4.4.1.3.2. „Besprechungen“ sowie 4.4.2.3. „Projektteam“ und 4.4.2.4. „Kollegium und Schulgemeinschaft“.)

Ein Viertel der Befragten meint, dass sich die Arbeit mit jungen Kollegen einfacher gestaltet, da diese gegenüber Gesundheitsförderung aufgeschlossener zu sein scheinen als ihre älteren Kollegen.

Rund die Hälfte der Projektkoordinatoren gibt an, dass Konflikte entstehen, so bald sich Kollegen quer stellen, Widerstand leisten und das Projekt „schlecht machen.“ Blockaden zeigen sich dann zum Beispiel darin, dass Kollegen nicht bereit sind, Stunden zu tauschen

oder Schüler für klassenübergreifende Aktivitäten frei zu stellen. Ursachen für Widerstände können Desinteresse, das Gefühl, bedroht und in seiner Freiheit eingeschränkt zu werden, übergangen zu werden, zu wenig teilnehmen zu dürfen und zu wenig Information zu erhalten, andererseits das Gefühl, überrumpelt und überfordert zu werden, Eifersucht gegenüber dem Projektteam sowie eine ablehnende Haltung gegenüber Projektunterricht sein. Als mögliche Gründe, Projektunterricht abzulehnen, führt ein Befragter mangelnde Stressresistenz, Lärmüberempfindlichkeit, Angst, den vorgeschriebenen Lehrstoff nicht zu bewältigen und Abneigung, Neues vorzubereiten, an.

Zitat 116: „Blockieren tut jemand, wenn sich jemand übergangen fühlt. Also dass man gleich zum Beginn eines Projektes ja niemanden übergeht. [...] Mit Information und mit der breiten Basis die Entscheidungen zu treffen. Aber das sind Kleinigkeiten. Wenn man übersieht, dass jemand an einem Tag eine Schularbeit hätte, das muss man wieder ausbügeln, das sollte nicht passieren. Aber halt, zu wenig informiert und nicht einbezogen. Und natürlich ist das andere, womit wir schon auch kämpfen tät ich sagen, dass es nicht für alle ein Anliegen ist. Das ist dann natürlich die Passivität als Widerstand. Dann kriegt man keine Stunden, da kriegt man halt die Stunde nicht, und das sind dann halt so Dinge, so kleine Stückchen, die einem halt in den Weg gelegt werden oder die halt dann da sind und mühsam sein können. Aber ich würd sagen, der aktive Widerstand kann passieren irgendwie mit diesem jemanden übergehen oder nicht einbeziehen, das sollte von Anfang an vermieden werden. Weil dass eben dann niemand sagt: ‚Ja schön, dass du das machst, das ist wunderbar, es betrifft mich nicht.‘ Oder es wird dir nicht gesagt: ‚Ja wenn du eine Hilfe brauchst kommst halt.‘ oder ‚Ja, ich tu mit.‘ Aber dass es dargelegt wird möglichst breit und die Information möglichst breit und möglichst gut weitergegeben wird.“

Zitat 117: „Viele Lehrer sind für Projektunterricht nicht sehr aufgeschlossen, muss ich sagen. Also jetzt muss ich aber dazusagen, das sind eher die älteren Generationen. [...] Wenn sie mitgemacht haben, dann haben sie es halt irgendwo reingezwängt in eine so eine Unterrichtsstunde, das sehr wenig gebracht hat. Und die Schüler waren nach kürzester Zeit, waren sie irgendwo sauer auf das Projekt, weil ja, weil sie irgendwo von den Lehrern mitbekommen haben, das müssen wir halt jetzt machen. [...] Also das heißt, der Stellenwert vom Projekt ist eigentlich sehr tief gesetzt worden von den Lehrern muss ich

sagen. [...] Ein Projekt hängt immer von den einzelnen Lehrern ab wie, ja wie wertvoll sie es ansehen, sag ich jetzt einmal dazu. [...] Generell ist der Projektunterricht, also trau ich mir behaupten, dass 80 Prozent der Lehrer vom Projektunterricht nichts halten. [...] Du brauchst halt starke Nerven für Projektunterricht, muss man sagen, weil es ist dementsprechend laut, die Schüler werden immer lauter, das muss man auch natürlich sagen, und da brauchst halt wahrscheinlich gute Nerven damit du den Lärm aushältst. [...] Der Hauptgrund, was ich jetzt vermute, ist, dass halt jeder Lehrer glaubt halt, er muss Stoff machen, den Lehrstoff. Der Lehrstoff der muss bewältigt sein, nicht. Und jetzt kriegt jeder die Panik, so kommt mir das manchmal vor, bei uns zumindest, dass sie halt keine Zeit haben für irgendetwas, was im Prinzip nicht viel bringt unter Anführungszeichen. Und aus dem Grund müssen sie zuerst den Stoff durchpauken. Und wenn sie mit dem Stoff fertig sind, dann können wir eh vielleicht irgendwann noch einmal ein Projekterl machen so Ende Juni, Anfang Juli. Und das hat natürlich dann keinen Sinn für den Schüler, weil den freut's ja dort auch nicht mehr zum arbeiten [...], weil gerade ein Projekt ist ja sehr intensiv. [...] Und das nächste [...] ist wahrscheinlich, dass sich die Lehrer dementsprechend vorbereiten müssen, also zusätzlich. [...] Also die Lehrer die zu faul sind, dass sie sich eine neue Vorbereitung machen. Es ist halt einfacher, den Regelunterricht zu halten als den Projektunterricht, wo ich mich neu vorbereiten muss zu jedem Thema. Also das ist natürlich schon ein Problem. [...] Man muss auch lernen, dass man vielleicht drei Monate mit einer Klasse gearbeitet hat [...], und dann ist nichts herausgekommen. Und dann darfst eben nicht frustriert sein als Lehrer.“

Um Konflikten vorzubeugen, ist es nach Ansicht einiger Projektkoordinatoren auch wichtig, Polarisierungen zu vermeiden, das heißt, nicht über jemanden zu urteilen, der sich nicht an der Projektarbeit beteiligen will oder einer anderen Meinung ist.

Zitat 118: „Man muss es allerdings glaub ich auch akzeptieren, wenn Leute sagen: ‚Da mach ich nicht mit, mich interessiert das nicht. Es gefällt mir zwar, aber ich will da nicht zusätzlich was machen.‘ Und ich denk mir, das muss man auch akzeptieren und respektieren. Das glaub ich ist auch irgendwo ein Geheimnis mit dazu, dass man nicht sagt, die tut man jetzt ausschließen und ausgrenzen. Ganz normal behandeln wie jeden anderen in der Klasse und nicht drüber schimpfen, dass er nicht mittut. [...] Dass ich dann

nicht den jetzt ausgliedere aus dem Lehrkörper und sich sozusagen im Lehrkörper Gruppen bilden, wo man dann einer gegen den anderen hinbeisst. Dann kann's nicht funktionieren.“

Zitat 119: „Hier ist Fingerspitzengefühl notwendig. Man soll die Zielgruppe nicht polarisieren, zum Beispiel die Raucher nicht zu sehr attackieren.“

Konflikte können auch auf Grund von Organisationsschwierigkeiten, Stress und erhitzter Gemüter entstehen. Nach Einschätzung der Befragten handelt es sich hierbei aber meist um Lappalien, die schnell aus der Welt zu schaffen sind.

4.4.3.2.2. Schulleitung, Projektkoordinator, Projektteam

Auch wenn der Schulleiter zu Beginn hinter dem Projekt steht, ist es nach Ansicht einer Auskunftsperson nicht auszuschließen, dass er mit Fortschreiten der Projektarbeit misstrauisch und sogar eifersüchtig auf den Projektkoordinator wird. Das Misstrauen kann entstehen, wenn der Direktor mit zunehmender Komplexität der Aktivitäten den Überblick verliert und ein Gefühl des Kontrollverlustes aufkommt. Der Projektkoordinator wird somit zu einer Art zweiter Leiter, was Eifersuchtsgefühle beim Schulleiter auslösen kann.

Zitat 120: „Für den Schulleiter war es auch nicht immer einfach zu ertragen, zu sagen, na ja, OK, das Projekt ist eindeutig mir [dem Projektkoordinator] zuzuordnen als Hauptverantwortliche. Das zu ertragen, dass in der Schule das Projekt allein lebt, ist halt oft für die Leitung auch nicht ganz so einfach. [...] Also das waren dann schon Momente der Anspannung. So quasi: ‚Ist das eh gut, wird die Schule gut vertreten? Das muss nach außen schon gut funktionieren.‘ Nach innen wär's ja nicht so schlimm, wenn sich irgendwas ändert, aber alles was nach außen geht, ist halt schon dann mit Scharfblick beobachtet worden.“

Zitat 121: „Wenn ein Projekt gut läuft, ist der Direktor irgendwie stolz aber auch eifersüchtig, dass es nicht sein Projekt ist. Er hat wenig Einblick und muss sich verlassen,

finanzielle Angelegenheiten unterschreiben, ohne dass er viel Einblick hatte. In der Anfangsphase war es noch kein Problem, weil da war es noch schön überschaubar, aber mit der Zeit ging die hundertprozentige Kontrolle verloren, er hatte das Zepter nicht mehr in der Hand. Das löste schon auch Unsicherheit aus. Das war zum Teil schon ein Problem. So Fragen: ‚Brauchen wir überhaupt so viel Zeit, ist das schon was Gescheites, hört’s auf oder nicht?‘, das ist als Unsicherheit, als Gefühl des Kontrollverlustes zu interpretieren. Aber er hat’s präsentiert, und es ist gut gelaufen. Aber es war immer ein bisschen Wehmut, dass es nicht sein Projekt ist.“

Wichtig ist nach Einschätzung einiger Interviewpartner auch, darauf zu achten, dass weder der Projektkoordinator noch sonstige Projektteammitglieder überfordert und zu wenig unterstützt werden, da ansonsten Motivation und Ausdauer schnell schwinden können.

4.4.3.2.3. Schüler

Auch unter Schülern und/oder zwischen Schülern und Lehrern können im Rahmen der Projektarbeit Konflikte entstehen. Eine mögliche Ursache ist das Zeigen von Desinteresse der Schüler. Dies führt dazu, dass sie nicht mitarbeiten und dem Lehrer kein positives Feedback geben, was wiederum zu dessen Motivationsverlust führen kann. Probleme können auch auf Grund von Sprachbarrieren entstehen, wenn der Anteil nicht Deutsch sprechender Schüler groß ist, bei mangelnder Selbstständigkeit der Kinder, die in der Gruppenarbeit aber gefordert ist, oder wenn sich Kinder durch das Projekt bedroht und in ihrer schulischen Routine gestört fühlen. Auch eine Polarisierung der Schüler durch das Projekt ist möglich. Eine weitere Gefahr liegt darin, Kinder mit dem Thema Gesundheitsförderung zu „*übersättigen*“, in dem zu viele Aktivitäten darauf konzentriert sind.

Zitat 122: „Wenn sie dann aus dem Rhythmus aus dem täglichen rausgeworfen werden, oder vielleicht eben die Gruppeneinteilung für solche Projekte. Wir machen das immer schultypen- und klassenübergreifend, dass wir die Schüler so durchmischen, da gibt’s mitunter Probleme, dass sie am Anfang motzen, weil sie nicht mit der besten Freundin zusammengekommen sind.“

Zitat 123: „Wir haben ziemlich am Anfang einmal, [...] schon im zweiten Jahr, ein großes Problem gehabt, weil einfach wir uns zu viel vorgenommen haben, und das war sehr arbeitsintensiv und auch von den Stunden her [...] und haben einfach die Gesundheitsförderung falscherweise zu viel in den Blickpunkt gestellt, nämlich auch von Seiten der Schüler. Das heißt, bei den Unsrigen sind wir halt dann draufgekommen, ist wichtig, dass irgendwas so nebenbei läuft, ohne dass sie so richtig mitkriegen, um was das es eigentlich geht. Also nicht alles Gesundheitsförderung, Gesundheitsförderung, Gesundheitsförderung, Gesundheitsförderung, weil [...] sie das sättigt. [...] Und wenn die Schüler dann vom Lehrer bestraft worden sind aus irgendeinem Grund, haben sie erwidert: ‚Und das soll gesundheitsfördernd sein?‘ Und wenn sie gemerkt haben, dass einer drauf einsteigt, dann natürlich umso massiver. Da haben wir eine große Krise gehabt, bis wir dann festgestellt haben: ‚Eigentlich machen wir was für die Schüler und wir selber werden unter Führungszeichen krank dabei.‘ [...] Dann sind wir draufgekommen, dass man erstens einmal nicht übertreiben darf, dass man die Schüler diesbezüglich halt nicht zu viel sensibilisieren darf, weil sonst hast du sie immer auf der Schüssel. Alles. Zu Viel Hausübung, das soll gesundheitsfördernd sein, zu viel lernen – das soll gesundheitsfördernd sein? [...] Diplomatie ist wie überall gefragt.“

4.4.3.2.4. Eltern

Konflikte mit den Eltern treten eher seltener auf. Eltern, die sehr engagiert sind, empfinden die gesundheitsfördernden Aktivitäten der Schule ihres Kindes manchmal als zu wenig, während andere Eltern versprechen, mitzuarbeiten und die Schule dann „hängen lassen“. Auch als problematisch angesehen wird der Lebensstil einiger Eltern, der den gesundheitsfördernden Maßnahmen an der Schule widerstreben kann (zum Beispiel wenn Eltern ihren Kindern immer Wurstsemmeln mitgeben und nicht auf ausgewogene Ernährung achten).

4.4.4. Ressourcen

4.4.4.1. Finanzielle Unterstützung

Rund ein Drittel der Befragten ist der Meinung, dass finanzielle Mittel zur Durchführung eines Gesundheitsförderungsprojektes unerlässlich, ja sogar das „Wichtigste“ sind, während zwei Drittel meinen, dass Geld nicht immer notwendig ist, sondern abhängig vom Thema und den Maßnahmen benötigt wird. Diese Befragten meinen auch, dass man mit kreativen Ideen einen Mangel an finanziellen Mittel gut ausgleichen kann und „*eben erfinderisch*“ sein muss.

Die Frage, ob finanzielle Mittel die schulische Projektarbeit hemmen können, spaltet die Meinungen der Interviewpartner. Während die eine Hälfte der Auskunftspersonen davon überzeugt ist, dass Geldmangel einen Hemmschuh darstellt, bezeichnet die andere Hälfte diese Ansicht mitunter als „*faule Ausrede*“.

Zitat 124: „Die finanziellen Mittel sind natürlich schon ein Problem. Man kann schon viele Dinge, viele Ideen, die man hätte, nicht durchführen, weil's einfach an den Mitteln scheitert.“

Zitat 125: „Das Finanzielle schränkt schon sehr ein. Wenn irgendwas recht teuer ist von Haus aus, dann sagen wir, na ja, das lassen wir eher.“

Zitat 126: „Ich glaube, wenn eine Schule sagt: ‚Ich kann das nicht machen weil uns die Mittel fehlen‘ [...], ist das in meinen Augen [...] eine faule Ausrede, weil ich kann überall was machen, ganz gleich wo ich bin. Der Wille muss sein und die Motivation muss sein.“

Zitat 127: „Diese österreichische Jammerei, man braucht dafür Geld oder mehr Geld oder sonst was, halte ich für eine reine Schutzbehauptung. [...] Finanzielle Mittel sind keine hemmenden Faktoren, sondern die, die wir kriegen, oder das Geld, das wir haben, versuchen wir zu verwenden.“

Im Bereich der Geldmittelbeschaffung kann, so ein paar Projektkoordinatoren, die eine oder andere Schwierigkeit auftreten. So gab es in zwei Schulen das Problem, dass die Höhe der Gelder, die von der Schulleitung zur Verfügung gestellt worden sind, mit zunehmendem Projektfortschritt abgenommen hat, da man der Meinung war, dass für die Gesundheitsförderungsaktivitäten nicht mehr so viele finanzielle Mittel notwendig sein würden. Eine weitere Herausforderung für manche Befragten stellt die Ungewissheit dar, ob, wann und in welcher Höhe man für ein Projekt Fördermittel erhält. Ein Interviewpartner meint generell, dass es sehr mühsam ist, an Gelder zu gelangen.

Zitat 128: „Am Anfang war ganz viel an Investition da, jetzt ist eine Routine eingedrungen. Aber ich sage, es passt jetzt. Aber es hat auf einmal geheißen: ‚Das Projekt läuft eh schon seit letztem Jahr, jetzt ist es eh nicht mehr so viel.‘ Aber da musste ich mich auf die Füße stellen und das rechtfertigen. Weil auch wenn es sich etabliert hat, ist die Arbeit ja trotzdem noch da.“

Zitat 129: „Da beißt sich ja die Katze in den Schwanz: Wenn man so ein Projekt anfangen will [...], dann muss man einen Kostenvoranschlag bringen. Ja wer macht dir denn den Kostenvoranschlag? Der verlangt ja wieder was! [...] Dann brauchst du einen Kostenvoranschlag, aber der kostet wieder was, weil umsonst geht nichts. So, dann hab ich aber kein Geld für den Kostenvoranschlag, und so rennt das. [...] Ich traue mich da nicht drüber, sag ich jetzt, ja, weil ich nicht weiß, wenn ich das Geld nicht kriege, wie soll ich denn dann zahlen, dem, der das konzipiert, plant?“

Zitat 130: „Entweder man bekommt Geld von den Schulen, wobei ich jetzt sagen muss, dass die Schulen ja jetzt finanziell sehr eingeschränkt wurden, und es ist fast kein Geld da. Und man muss dann eben schon wirklich betteln, und man muss den Elternverein anbetteln und solche Sachen. Das ist also, also das ist sehr mühsam, muss ich sagen.“

4.4.4.2. Räumliche, infrastrukturelle und organisatorische Rahmenbedingungen

Lediglich ein Projektkoordinator fühlt sich durch die vorhandenen schulischen Räumlichkeiten eingeschränkt, alle anderen betonen, dass genügend Räume vorhanden sind, die man für die Projektarbeit benutzen kann.

Auch durch die schulische Infrastruktur wird die Mehrheit der untersuchten Schulen in der Durchführung von gesundheitsfördernden Aktivitäten nicht gehemmt, sondern eher gefördert. Die Infrastruktur, wie zum Beispiel eigene Werkstätten, eine eigene Küche, eine Tischlerei oder bestimmte Geräte, wie Computer, können ohne Probleme in Anspruch genommen werden.

Bezüglich der organisatorischen Rahmenbedingungen gibt ein Viertel der Projektkoordinatoren an, dass es von Vorteil ist, wenn der Schultyp einen Schwerpunkt im Gesundheits- und Sozialbereich aufweist. Dadurch scheint sowohl von Seiten der Lehrer als auch von Seiten der Schüler, die diese Schulen besuchen, bereits ein gewisses Bewusstsein und Interesse für gesundheitsfördernde Themen vorhanden zu sein. Das Verständnis, das Wohlwollen, die Unterstützung und das Engagement für ein schulisches Gesundheitsförderungsprojekt sind nach Meinung der Befragten an diesen Schulen eher gegeben.

Zitat 131: „Es müssen auch die richtigen Fächer vorhanden sein, und da ist unser Schultyp ideal, weil wir haben eben Ernährung, wir haben Gesundheit und Soziales, wir haben Kochen. Also unser Schultyp find ich, bietet sich da geradezu an. [...] Weil wir einfach die passenden Gegenstände dazu haben und einfach auch ja die Kapazität so weit es halt möglich ist auch, das umzusetzen.“

Zitat 132: „Bei uns liegen natürlich Themen, die mit Gesundheit zu tun haben, eher auf der Hand, dass man dann sagt: ‚Machen wir etwas in diesem Bereich.‘ [...] Die Diskussion ist an dieser Schule im Gange. In anderen Schulen wäre es aber besonders wichtig, dieses Thema zu thematisieren, weil der Zugang erst aufgebaut werden muss, während er bei uns

schon im Raum steht und nur mehr beleuchtet werden muss und die Bewusstseinsbildung angeregt werden muss.“

4.4.4.3. Zeitlicher Rahmen

Zeitliche Probleme ergeben sich bei der Organisation von Sitzungen. Allerdings trifft das mehrheitlich auf große Kollegien zu, da es schwierig ist, alle Lehrer zu einer bestimmten Zeit zu erreichen. Rund ein Viertel der Projektkoordinatoren ist außerdem der Meinung, dass Zeit ein Hemmnis darstellt, wenn es darum geht, Kollegen für die Mitarbeit an einem schulischen Gesundheitsförderungsprojekt zu akquirieren. Lehrer, die am Thema interessiert sind, sind tendenziell eher auch schon anderweitig engagiert und bringen daher nicht die Zeit auf, sich in einem Gesundheitsförderungsprojekt einzubringen. Denn eine Mitarbeit in einem derartigen Projekt bedeutet - gemäß dem Großteil der Befragten - viel Freizeit zu opfern. Doch die Meinungen über die Notwendigkeit, Freizeit zur Verfügung zu stellen, sind gespalten. Ein kleiner Teil der Befragten ist der Ansicht, dass es eine Organisationsfrage ist, wie viel an Freizeit für die Projektarbeit verwendet werden muss. Arbeit in der Freizeit lässt sich nach diesen Auskunftspersonen weitgehend verhindern.

Zitat 133: „Wir sind so ein Kollegium, dass wir so zerstreut sind. Viele sind dort und da. Und das ist einfach die Schwierigkeit dabei. Der Faktor Zeit ist irgendwo ein großes Problem. [...] Der eine ist dort drei Tage da, der andere ist nur zwei Tage da. Es ist schwierig, dass man etwas gemeinsam plant, wenn man nicht alle erreicht.“

Zitat 134: „Mir ist das auch einfach eigentlich zu selten und es wär einfach feiner, wenn man öfter so einen Jour fixe hat und sich auch mehr austauschen kann, auch, wie weit ist man oder wie sind die Fortschritte, dass man die Projekte mehr mitverfolgen kann. Das ist aber de facto nicht möglich. [...] Da ist wieder das Zeitproblem, dass nie alle beisammen sind. [...] Also der Zeitfaktor ist eigentlich immer wieder das große Problem. [...] Das erleb ich einfach als sehr aufwändig, sehr aufwändig.“

Zitat 135: „Es gibt etliche engagierte, interessierte Lehrer. Wenn man sie fragt ‚Wie schaut’s aus?‘, winken sie ab, weil sie eh schon so viel um die Ohren haben. Die Engagierten sind nämlich schon mit mehreren Dingen beschäftigt. Die wollen keine zusätzliche Belastung mehr.“

Zitat 136: „Gute Projekte haben längere Vorlaufzeiten, professionelle Planung und Durchführung und saubere Dokumentation und Evaluation. Natürlich, alles in der Freizeit. Natürlich sind die KollegInnen da schwer zu motivieren.“

4.4.4.4. Wissen und Erfahrung

Ein Viertel der Projektkoordinatoren hält ein thematisches Grundwissen über die Inhalte, die im Rahmen eines Projektes behandelt werden sollen, für wichtig. Eine Auskunftsperson betont die Notwendigkeit, über methodisches Können im Umgang mit den eingesetzten Mitteln und Medien zu verfügen. Ebenfalls lediglich ein Koordinator betont, dass Projektmanagementkenntnisse für die Arbeit unabdingbar sind. Rund ein Viertel der Interviewpartner gibt an, dass die Beteiligten durch die Projektarbeit selbst einiges lernen. Learning by Doing hilft, Projekte immer besser zu organisieren und durchzuführen und andererseits auch, das Wissen im Bereich der Gesundheitsförderung zu erweitern und zu vertiefen.

Zitat 137: „Das ist einmal das Allerwichtigste, dass man sagen wir das erarbeitet mit den Schülern, wo man sich dann auch wirklich auskennt. Also nicht nur, dass man halt auch irgendwas selber halt kurz gehört hat und dann macht man halt ein Thema dazu, das ist nicht sehr ratsam, also das soll schon Hand und Fuß haben.“

Zitat 138: „Wenn ich heut ein Projekt mach, dann mach ich es ja eigentlich aus innerer Überzeugung, das heißt, dann hab ich mich zumindest schon mit dem Thema auseinandergesetzt. Und ein Projekt ist ja umgekehrt dazu da, dass ich mich intensiver mit dem einen Thema auseinander setze. Das heißt, ich muss nicht alles wissen.“

Ein Drittel der Projektkoordinatoren gibt an, dass die verschiedensten Qualifikationen der einzelnen Lehrer und Schüler für die Projektarbeit sehr hilfreich sind und mitunter auch helfen, finanzielle Engpässe zu überwinden.

4.4.5. Gesetzliche und schulinterne Rahmenbedingungen

4.4.5.1. Gesetzliche Rahmenbedingungen

Rund die Hälfte der Projektkoordinatoren fühlt sich durch gesetzliche Rahmenbedingungen in Bezug auf die Arbeit an schulischen Gesundheitsförderungsprojekten nicht gehemmt. Einige Auskunftspersonen sind der Ansicht, dass die gesetzlichen Rahmenbedingungen nicht hemmend, sondern teilweise sogar fördernd wirken. Als Beispiel führen sie die Lehrpläne an, die viele Möglichkeiten für gesundheitsfördernde Aktivitäten bieten. Eine Auskunftsperson fühlt sich in der Projektarbeit auch durch den „Grundsatzterlass Gesundheitserziehung“ bestätigt und gestärkt.

Zitat 139: „Im Sachunterricht, da kann man so viele Sachen machen, die zur Gesundheitsförderung passen.“

Zitat 140: „Man kann die Wochenstunden, was weiß ich, wenn ein zweistündiger Gegenstand im Laufe eines Jahres 38 Mal zwei, ist gleich 76 Wochenstunden, die müssen nicht in 38 Wochen stattfinden, sondern die können ohne weiteres als Blockunterricht gemacht werden. Also das sind Rahmenbedingungen, die im Rahmen eines Schulprogrammes ohne weiteres möglich sind, bei der Gesundheitserziehung genau so wie bei anderen Bereichen. Klassenübergreifend, jahrgangsübergreifend, es gibt alle diese Möglichkeiten, man muss sie nur wollen, und es muss in der Schule vom Schulleiter und Schulpartnern entsprechend gewünscht und verabredet sein, dann muss es von der Schulverwaltung durchorganisiert werden.“

Etwas mehr als ein Drittel der Interviewpartner findet, dass gesetzliche Bestimmungen, die die finanzielle Situation einer Schule betreffen, ein Hemmnis in der Schulischen Gesundheitsförderung darstellen. Man wünscht sich von Gesetzes wegen die Möglichkeit, ein eigenes Projektbudget oder einen bestimmten Budgetanteil für Projektmaßnahmen zu erhalten. Außerdem wird bemängelt, dass das zusätzliche Engagement der Lehrer nicht finanziell honoriert wird. Ein extra Honorar für besonders Engagierte, eine leistungsorientierte Finanzierung und/oder die Einführung einer mittleren Managementebene sind für die Befragten denkbar.

Zitat 141: „Wenn ein Projektmanagementlehrer ein Gesundheitsprojekt mit seinen Schülern durchführt, bekommt er die gehaltenen Stunden auch bezahlt. Häufig werden aber klassen- und jahrgangsübergreifende Aktivitäten [...] durchgeführt. Diese Unternehmungen sind Freizeitaktivitäten der engagierten LehrerInnen und SchülerInnen! Man ist nicht versichert, es darf kein Unterricht in Hauptfächern ausfallen, Lehrer dürfen keine Stunden versäumen, et cetera. In meinen Augen ist das ein unhaltbarer Zustand eines schlechten Systems.“

Zitat 142: „Die gesetzlichen Bestimmungen sagen, dass der Unterricht nichts kosten darf.“

Zitat 143: „Das ist ein Problem, dass im Unterricht nicht alles zur Gänze passieren kann. Die Lehrer und auch die Schüler müssen ihre Freizeit dafür verwenden, sonst ist es nicht möglich. Schön wäre ein extra Honorar für das Engagement, das über den regulären Unterricht hinausgeht, eine mittlere Managementebene und eine leistungsorientierte Bezahlung. Das wäre eine doppelte Motivation.“

Zitat 144: „Es ist ein großer Aufwand. Der Idealismus seitens der Lehrer ist da, sie opfern viel Zeit. Es gibt aber kaum Möglichkeiten, das anzuerkennen, außer durch ein Glaserl Sekt und einen Händedruck.“

Die strenge Reglementierung des Schulalltages wird ebenfalls als Hemmnis für die Schulische Gesundheitsförderung angesehen. Hier werden viele gesetzliche Bestimmungen aufgezeigt, die die Projektarbeit einschränken können. So ist es beispielsweise oftmals mit organisatorischen und/oder rechtlichen Schwierigkeiten verbunden, den Klassenverband aufzulösen, Stunden zu tauschen, zu blocken oder Schulveranstaltungen durchzuführen, da die gesetzlich mögliche Stundenanzahl für Schulveranstaltungen bereits verbraucht wurde. Auch die Aufsichtspflicht wird erwähnt, einerseits hinsichtlich der Begleitlehrerregelung, andererseits in Bezug auf das Verbot, Schüler ohne Aufsicht während des Unterrichts auf die Straße zu schicken (beispielsweise um Fotos zu schießen, Interviews zu führen und dergleichen mehr). Die gesetzlich vorgeschriebenen Schülerzahlen pro Klasse können sich ebenfalls hemmend auf die Projektarbeit auswirken, da große Klassen der Konzentrationsfähigkeit entgegenwirken. Auch die Anforderungen und Verpflichtungen gegenüber öffentlichen Institutionen, wie dem Landes- und Bezirksschulrat oder dem Landesschularzt werden vielfach bemängelt, da diese des Öfteren umfangreiche Dokumentationen und Belege über bestimmte Aktivitäten an Schulen einfordern. Schließlich müssen Schulen für verschiedene Maßnahmen um Genehmigung ansuchen.

Zitat 145: „Als erstes diese strenge Reglementierung des Schulalltags sowieso. Dass es einfach sehr schwierig ist, klassenübergreifend, fächerübergreifend was zu machen. Die Stundentafel sozusagen, man hat halt seine zwei Stunden und wenn man ein bisschen mehr Zeit braucht, muss man schauen, mit wem kann man kooperieren kann, beziehungsweise übernimmt jemand was, weil man einfach mit der eigenen Zeit nicht auskommt. Dann der Stundenplan selber, dass dann wieder die Schüler halt geteilt sind, dann sind sie wieder in Gruppen. Also es zieht immer gleich viel weitere Kreise, wo man dann auf die Kooperation angewiesen ist. Der Rahmen ist unwahrscheinlich starr eigentlich.“

Zitat 146: „Und zum Beispiel denk ich an unser Projekt Seniorenheim. Das ist nur möglich, dass wir am Nachmittag dort was machen mit den Senioren, weil am Vormittag Arztbesuche und so weiter sind. Und wenn aber die Stunden jetzt am Vormittag im Stundenplan sind, ist es wahnsinnig schwierig, dass man die Stunden einmal auf den Nachmittag verlegt und so weiter. Also da muss man wirklich sehr improvisieren und schauen, dass es sich überhaupt ausgeht.“

Zitat 147: „Und bei Exkursionen dann natürlich noch viel mehr. Dann heißt's wieder, also da ist das Geld nicht da oder da ist die Zeit nicht da oder [...] so viele Tage sind gar nicht zur Verfügung pro Schuljahr, also rein rechtlich, für die Klasse.“

Zitat 148: „Ich mach ein Projekt mit meiner Klasse, und Kollegin [...] macht auch einen Bereich, und sie hätte zu der Zeit Unterricht, wo wir außer Haus gehen. Es ist sehr schwierig, wenn ich 20 in der Klasse hab, dass sie mitgeht, weil für 20 reicht eine Begleitung. Da zählt nicht, dass wir miteinander das Projekt machen, sondern sie würde als Begleitung gelten und die ist gesetzlich nicht notwendig, also kann sie nicht mitgehen weil sie selber Unterricht hat. [...] Sie kann [...] natürlich in ihrer Freizeit mitgehen. Aber das ist genau das, worauf man nicht bauen darf. [...] Dass die Lehrer das ohnehin in ihrer Freizeit machen damit ein Projekt gut wird. [...] Und wir opfern ja sowieso, ohne dem geht nichts. [...] Das hemmt schon manchmal sehr.“

Zitat 149: „Gerade auch Klassenverbände aufzulösen für zwei, drei Stunden, weil man sagt, wir wollen jetzt schulintern was machen, ist das nicht so einfach. Es müssen die Lehrer bereit sein, von der Administration her auch, dass das genehmigt wird, weil das eben besoldungsrechtlich für uns Folgen haben kann.“

Zitat 150: „Da ist halt jetzt das Problem, dass es von der Unterrichtszeit vom Gesetz her nicht erlaubt ist [dass ein paar Schüler alleine während der Unterrichtszeit vor dem Schulgebäude Personen interviewen, fotografieren, filmen, et cetera], weil wenn was passiert, dann wäre der Lehrer der beaufsichtigen muss, Schuld. Jetzt ist man wieder darauf angewiesen, dass manche Schüler auch in der Freizeit was machen.“

Zitat 151: „Diese großen Schülerzahlen in den Klassen, das ist ganz wichtig, dass das solchen Bestellungen entgegenläuft. [...] Aber das ist auch wieder eine gesetzliche Vorgabe, die wir haben.“

Zitat 152: „Ein Hemmschuh, könnt ich mir auch vorstellen, könnten Organisationen sein, ich rede da jetzt vom Bezirksschulrat oder irgend so was, die auch sagen: ‚Das muss geschehen.‘ oder ‚Es darf das und das nicht sein.‘ Also wo vom Gesetzlichen her sehr viele Dinge vorgeschrieben werden. Weil ich glaube, in einem Projekt ist es so, dass man sich automatisch manchmal mit einem Fuß ins Illegale fast begibt. Denn ich kann nicht wirklich das alles dann so abdecken, dass Kinder immer abgesichert sind. Weil oft spontan etwas sich ergibt und ich sag, na jetzt geh ich dann spontan raus. Und wenn ich da jetzt für alles Genehmigungen und Bewilligungen einholen muss, dann wäre das ein Hemmschuh. Weil dann sind im Vorfeld so viele Dinge zu überlegen, dass es schwierig ist, wenn ich was sehr Großes machen möchte.“

Zitat 153: „Unsere Erfahrung ist, dass es behindert wird höchstens von außen, indem wir sehr hoch verpflichtet werden, irgendwelche Dokumentationen nach außen zu bringen für irgendwelche Ämter oder so. Wir haben also keine positiven Erfahrungen gemacht mit der Landesschulärztin, die auf ihrem Thron sitzt und ständig irgendwelche Berichte verlangt, nur weil sie nicht kommen will und sich das anschaut. [...] Also pragmatisierte Angestellte in dieser Zunft [...], das ist für mich hemmend.“

Des Weiteren können sich Hygienevorschriften sowie Datenschutzbestimmungen als hemmend erweisen.

Zitat 154: „Wobei man da auch wieder aufpassen muss, und da sind wir wieder bei den hemmenden Faktoren, ich weiß, da gibt's eben dann von dieser Sauberkeitsvorschrift und so, da gibt's irrsinnig viele Wege und Schritte, wo das und das nicht erlaubt ist. Wo die nicht einfach jetzt sagen können: ‚Da kenn ich einen, der macht so einen vorzüglichen Topfen, der soll uns das bringen.‘ Oder auch Mütter, die vielleicht sagen würden: ‚Ja, ich tu euch da Weckerl herrichten, mir würd das Spaß machen.‘ [...]. Und da haben wir leider Gottes wieder eben dann auch diese Vorschriften, ja ist das wirklich dann hygienisch und, und, und, das ja unter Umständen sehr hemmend sein kann. Dann sagt man auch, was soll das, wenn man immer gegen Gesetze läuft.“

Zitat 155: „Wenn fotografiert wird oder gefilmt wird, ja, dass man die Kinder darauf aufmerksam macht, dass die Person befragt werden wird müssen, ob sie damit einverstanden sind, ob die Bilder dann verwendet werden dürfen in Form einer Ausstellung. Also das sind eigentlich die Hauptprobleme, also dass man zu einem Filmmaterial kommt, zu einem Fotomaterial kommt, wenn man Personen fotografiert, filmt, [...] dass ich mir da die Erlaubnisse hole.“

4.4.5.2. Schulinterne Rahmenbedingungen

Rund die Hälfte der Projektkoordinatoren ist der Meinung, dass sie durch schulinterne Rahmenbedingungen nicht gehemmt werden.

Ein Viertel der Befragten nennt die Flexibilität des Stundenplanes, die klassen- und die jahrgangsübergreifende Projektarbeit sowohl als hemmende, als auch fördernde Faktoren. Es hängt hauptsächlich von der Leitung, den Kollegen und der Schulkultur ab, ob es „üblich“ und konfliktfrei möglich ist, Stunden zu tauschen, zu blocken, Klassenverbände aufzulösen und übergreifend zu arbeiten.

Die schulinterne Administration stellt für vier Projektkoordinatoren ein Hemmnis dar, da es auf Grund des administrativen Aufwandes beispielsweise sehr kompliziert ist, extern Materialien und dergleichen zu beschaffen und von der Studentafel abzuweichen.

4.5. Interpretation und Zusammenfassung

In diesem Kapitel werden die wesentlichen Resultate der Literaturrecherche und der qualitativen Interviews zusammengefasst und die empirischen Forschungsergebnisse mit der Literatur auf Abweichungen, Übereinstimmungen und Ergänzungen verglichen.

4.5.1. Projektmanagement

Im Bereich „Projektmanagement“ gibt es von allen Dimensionen die meisten Abweichungen zwischen Literatur und Praxis. Ergänzend zur Literatur fällt auf, dass sich

der Großteil der Befragten stark auf **das „Operative“ und „Manuelle“** konzentriert, also auf die tatsächliche Durchführung von Maßnahmen im Rahmen eines Gesundheitsförderungsprojektes und weniger auf „theoretische“ Arbeiten, wie einigen Zitaten zu entnehmen ist. Des Weiteren sind Aktivitäten im Bereich der Schulischen Gesundheitsförderung von hoher Flexibilität und Kreativität gekennzeichnet. Vieles ergibt sich. Das ist wahrscheinlich auch ein Grund, warum vielen Projektkoordinatoren vorbereitende Arbeiten wie Planung und Zieldefinition zuwider laufen.

Die Ausarbeitung eines **Vertrages**, eine exakte, operationalisierbare **Zieldefinition**, die aus einer umfangreichen **Ist-Analyse** abgeleitet wird, eine **Planung** im Sinne der Erstellung eines Projektstrukturplanes oder eines Maßnahmenplanes sowie eine detaillierte **Dokumentation**, um daraus lernen und Geschehenes reflektieren zu können, werden von sehr wenigen Projektkoordinatoren explizit als Erfolgsfaktoren angesehen. Aus einigen Aussagen lässt sich ableiten, dass diese klassischen Projektmanagementtools von vielen Interviewpartnern weniger als Bereicherung, sondern eher als Zeitvergeudung und hemmende Faktoren oder auch als notwendiges Übel wegen der Öffentlichkeitsarbeit und den Anforderungen und/oder des Interesses des Umfeldes angesehen werden. Dies mag sein, da die zeitlichen Ressourcen an Schulen knapp sind und viele Lehrer entsprechende Kenntnisse erst erwerben müssten, was anfänglich einen zusätzlichen Aufwand bedeuten mag. Auffallend ist, dass vor allem Schulen, an denen Projektmanagement gelehrt wird, Projektmanagementtools auf sehr professionelle Weise einsetzen.

Dennoch wird Projektmanagement in der einen oder anderen Form an allen Schulen durchgeführt. So werden im Rahmen der **Ist-Analyse, Planung und Evaluation** hauptsächlich Gespräche unter den Lehrern sowie zwischen Lehrern und Schülern geführt. An das Thema **Dokumentation** gehen viele Schulen sehr kreativ heran, indem Bilder gezeichnet, Schaukästen zusammengestellt, Videos gedreht oder Fotos geschossen werden. Auch hier zeigt sich wieder, dass die Durchführung manueller Tätigkeiten im Vordergrund steht.

Obwohl in der Literatur der **Vertrag** als „wichtigstes Kommunikationsmedium“ beschrieben wird, fällt auf, dass die Aushandlung von detaillierten Bedingungen, Zielen,

Erfolgskriterien und Zeitvorgaben nur bedingt stattfindet und nur in Einzelfällen schriftlich festgehalten wird. Vielmehr wird eine **mündliche Vereinbarung** für die Unterstützung durch den Schulleiter, das Kollegium und die Schulgemeinschaft generell als ausreichend befunden. Diese kommt nicht selten im Rahmen von Konferenzen oder Sitzungen des Schulgemeinschaftsausschusses, Schul- oder Klassenforums zu Stande.

Die **Planung** der Vorgehensweise und die **Reflexion** von Geschehenem passiert hauptsächlich durch Gespräche unter Kollegen. Ergänzend zur Literatur ist hier der **Unterschied große/kleine Schule** hervorzuheben. Vor allem an größeren Schulen werden für oben genannte Zwecke Sitzungen und Konferenzen einberufen, während an kleinen Schulen häufig und teils sogar ausnahmslos informelle Gespräche ablaufen, zum Beispiel in den Pausen oder am Mittagstisch.

Obwohl in der Literatur beschrieben wird, dass Institutionen, an denen wichtige **Entscheidungen** informell getroffen werden, zu den inflexibelsten gehören, scheint das bei kleinen Schulen nicht zuzutreffen. Eine Voraussetzung dürfte aber sein, dass wirklich sämtliche Entscheidungsträger und Kollegen voll hinter dem Gesundheitsförderungsprojekt stehen, was bei den untersuchten Schulen durchwegs der Fall ist. Bei kleinen Kollegien scheinen auch immer alle Lehrer genügend über Projektaktivitäten informiert zu sein. Das könnte einerseits darauf zurückzuführen sein, dass bei (informellen) Besprechungen das gesamte Kollegium anwesend ist, und andererseits, dass Informationen auf Grund des eigenen Interesses vom Informationsträger gerne weitergegeben und vom Informationssuchenden aktiv eingefordert werden.

Mit ein Grund für die guten Kommunikations- und Informationsstrukturen an kleinen Schulen scheint die generell gute, familiäre Atmosphäre und der wertschätzende Umgang unter den Kollegen zu sein. Es lässt sich außerdem beobachten, dass der Identifikationsgrad mit der Schule und deren Aktivitäten an kleinen Schulen höher ist als an großen.

Die Dimension „Projektmanagement“ umfasst auch explizit die **Öffentlichkeitsarbeit**. In diesem Punkt wurden ergänzend zur Literatur die Schwierigkeiten erwähnt, mit denen vor

allem städtische Schulen im Public Relations Bereich konfrontiert sind. Medien scheinen an der Berichterstattung über schulische Aktivitäten im städtischen Raum weniger interessiert zu sein als im ländlichen Bereich. Dies könnte unter anderem auf den geringen Bekanntheitsgrad einer einzelnen Schulen - als eine von vielen der Stadt - als auch auf vermehrt auftretende andere für die Medien interessante Vorkommnisse zurückzuführen sein.

4.5.2. Interessensgruppen

Die qualitativen Erkenntnisse der Dimension „Interessensgruppen“ decken sich weitgehend mit den Resultaten der Literaturrecherche. Doch auch in diesem Bereich weichen die Meinungen der Projektkoordinatoren teilweise von der Literatur ab. Ergänzende Anregungen seitens der Befragten werden zusätzlich angeführt.

Alle Befragten stimmen überein, dass die Unterstützung und das OK der **Schulleitung** für den Erfolg eines schulischen Gesundheitsförderungsprojektes eine wesentliche Voraussetzung ist und das Projekt mit dem Wohlwollen der Direktion steht und fällt. Diese Erkenntnis deckt sich vollkommen mit der Literatur.

Interessant sind die Erhebungen im Bereich der **Projektkoordination**. Der „**variierende Projektkoordinator**“ stellt eine Erweiterung der Ergebnisse der Literaturrecherche dar. Übereinstimmend mit der Literatur befindet die Mehrheit der Befragten, dass es einen Projektkoordinator für die Projektdurchführung braucht. Auffallend ist aber, dass je nach Projekt an manchen Schulen verschiedene Personen die Funktion des Hauptverantwortlichen einnehmen, abhängig davon, wer eine Idee hat und ein Projekt initiiert. An allen Schulen, an denen die Koordinatorenfunktion wechselt, scheint **Schulische Gesundheitsförderung** bereits ein **fester Bestandteil der Organisation und Schulkultur** zu sein. Auch das Verständnis, dass der **Gesundheitsbegriff umfassend** ist und sich nicht nur auf wenige Unterrichtsfächer bezieht, trägt wesentlich dazu bei, dass sich verschiedene Personen verantwortlich fühlen, etwas zur Gesundheitsförderung beizutragen. Auch die Größe des Lehrerkollegiums dürfte eine Rolle spielen. Je kleiner das Kollegium ist, umso eher wird der ursprüngliche Koordinator von einem Kollegen abgelöst. Gute Kommunikationsstrukturen, familiäre Verhältnisse aber auch ein stärkerer

Gruppendruck und mehr Eigendynamik als in großen Kollegien dürften Gründe für das **stärkere Engagement kleiner Schulen** sein.

Hinsichtlich des **Projektteams** ist festzustellen, dass die in der Literatur als erfolgsversprechend angesehene Festlegung von festen Mitgliedschaften und Definition von Grenzen kaum stattfindet. Das Projektteam unterscheidet sich an einem Großteil der Schulen in seiner Zusammensetzung je nach Projekt. Eine starre Regelung der Teilnahme würde der gewünschten Flexibilität im Bereich der Projektarbeit zuwider laufen. Weiters variieren die benötigten Qualifikationen von Projekt zu Projekt. An zwei Schulen dürfte eine bereits stattgefundene breite Verankerung Schulischer Gesundheitsförderung in der Schule - ähnlich wie bei variierenden Projektkoordinatoren - ein Grund dafür sein, von einem fix installierten Projektteam Abstand zu nehmen.

Die **Ressourcen** Motivationskapital, Wissenskapital, Beziehungskapital, Betroffene und soziale Kompetenz, die gemäß Literatur in einem Team vorhanden sein sollten, sind auch in der Praxis in den meisten Teams zu finden.

Hinsichtlich der **Funktionen der Projektteammitglieder** muss festgehalten werden, dass diese im Gegensatz zu der in der Literatur vorgeschlagenen bunten Zusammensetzung durchwegs homogen sind. In einem Großteil der Schulen besteht das Team aus Lehrern, in einigen wenigen Fällen auch aus dem Schularzt, Eltern und/oder Schülern.

An vielen Schulen scheint es ausreichend zu sein, andere Personengruppen bei Bedarf zu involvieren. An einigen Schulen könnte eine homogene Gruppe auch ein Zeichen der Resignation sein, nachdem vergeblich versucht worden ist, vor allem Schulärzte und Eltern in das Team zu integrieren. Möglich wäre aber auch das Bestreben, einen gesteigerten Arbeits- und Abstimmungsaufwand auf Grund einer größeren Anzahl an Ansichten und Meinungsverschiedenheiten zu vermeiden. Der konstruktive Kritiker findet an den untersuchten Schulen in keinem der Teams Platz. Speziell an kleineren Schulen, an denen der Großteil oder alle Personen positiv hinter dem Projekt stehen, dürfte er nicht notwendig sein und auch nicht existieren.

Eine Erweiterung der Rechercheergebnisse aus der Literatur stellen die unterschiedlichen Möglichkeiten der Motivation der Projektteammitglieder dar.

Das Wohlwollen und die Akzeptanz der gesundheitsfördernden Aktivitäten durch das **Kollegium und die Schulgemeinschaft** insgesamt sind für die Mehrheit der Betroffenen unbedingt erforderlich. Diese Ansicht deckt sich mit den Erkenntnissen der Literatur. Ergänzend wurde auch erhoben, wie man Kollegen zum Engagement am Projekt oder zumindest zu einer guten Meinung über die gesundheitsfördernden Aktivitäten bewegt.

Hinsichtlich der Motivation der **Schüler** werden in der Literatur vor allem Mitspracherechte bei der Themenfindung, Planung und Umsetzung sowie die Möglichkeit, Teilverantwortungen am Projekt zu übernehmen, erwähnt. Diesen Erkenntnissen pflichten auch die Befragten bei. Allerdings werden zusätzlich noch viele weitere Möglichkeiten genannt, um Schüler zur Mitarbeit an Gesundheitsförderungsprojekten zu bewegen.

Ein interessanter Aspekt, der hinsichtlich der Arbeit mit dem **Schularzt** ergänzend zur Literatur auftaucht, ist der Zeitfaktor. An vielen Schulen gestaltet sich die Kooperation und Einbindung des Schularztes in schulische Gesundheitsförderungsaktivitäten als sehr mühsam oder nicht durchführbar. Neben Desinteresse seitens des Arztes dürfte die Ursache für die mangelnde Mitarbeit in den Fällen, in denen der Schularzt nur selten vor Ort anwesend ist, auch an einer mangelnden Identifikation mit der Schule und deren Aktivitäten liegen.

Dass die Einbindung des **schulischen Umfeldes**, wie sie in der Literatur aus verschiedenen Gründen vorgeschlagen wird, für Schulen sehr vorteilhaft sein kann, haben alle Auskunftspersonen erkannt. Zusätzlich wurde aber erhoben, dass sich das Einbeziehen externer Experten und Sponsoren - vor allem aus finanziellen Gründen - schwierig gestalten kann.

Auch die in der Literatur vorgeschlagene Mitarbeit der **Eltern** an einem Gesundheitsförderungsprojekt stellt für den Großteil der Schulen ein Problem dar. SCHARINGERS Erkenntnisse, wie Eltern zu motivieren sind, werden im Rahmen der

Interviews noch erweitert. Auch Gründe für deren zunehmendes Desinteresse an den schulischen Aktivitäten ihrer Kinder werden in den empirischen Ergebnissen aufgezeigt.

Die von DIETSCHER und anderen betonte Einbindung oder rechtzeitige Information des **nicht-unterrichtenden Personales** über gesundheitsfördernde Aktivitäten erachtet rund die Hälfte der Befragten als wichtig.

4.5.3. Soziale Prozesse

Die Aussagen der Interviewpartner in Bezug auf die Dimension „Soziale Prozesse“ stimmen gut mit den Erkenntnissen der Literaturrecherche überein. Der Bereich „Konflikte“ wird durch die Resultate der Interviews erweitert.

Die in der Literatur dargestellte Notwendigkeit, die **Schulgemeinschaft** ausreichend zu **informieren, miteinzubeziehen und Entscheidungen** hinsichtlich eines Gesundheitsförderungsprojektes **auf breiter Basis** zu treffen, um eine breite Unterstützung und Wohlwollen der Kollegen, Eltern, Schüler und sonstiger Interessenten zu gewährleisten, wird auch von fast allen Betroffenen für wichtig befunden. Dementsprechend herrscht ein reger Informationsfluss und eine Entscheidungsfindung in Rahmen von einberufenen Konferenzen oder den Schulgemeinschaftsausschuss, das Schul- oder das Klassenforum an fast allen Schulen vor.

Da in der Literatur vor allem **Konflikte**, die seitens des Kollegiums auftreten können, behandelt werden, stellen Angaben der Projektkoordinatoren zu möglichen Konflikten mit Schulleitung, Schülern und Eltern eine Ergänzung dar.

In Bezug auf mögliche Konflikte zwischen Projektteam und **Kollegen** decken sich die Erkenntnisse zwischen Literatur und empirischer Forschung weitgehend. Gefühle, sich übergangen, überrumpelt, überfordert und/oder nicht informiert zu fühlen, eine ablehnende Haltung gegenüber den Methoden des Projektunterrichtes, Desinteresse oder die Haltung, mit Gesundheitsförderung nichts bewirken zu können, bieten viele Konfliktstoffe.

Ergänzend zur Literatur wurde erhoben, dass sich die Zusammenarbeit zwischen Kollegen an kleinen Schulen aus diversen Gründen wie beispielsweise einer stärkeren Identifikation mit den Aktivitäten der Schule, einem größeren Gruppenzwang und stärkeren Verantwortungsgefühlen leichter gestaltet. Zusätzlich wurde auch herausgefunden, dass junge Kollegen gesundheitsfördernden Aktivitäten und modernen Projektmanagementmethoden aufgeschlossener gegenüber zu stehen scheinen.

Auch konkrete Lösungsvorschläge, Konflikte im Kollegium zu umgehen, wurden genannt. So dürfte das Vermeiden von Polarisierungen und das Üben in gegenseitiger Toleranz eine Möglichkeit darstellen, Streitigkeiten vorzubeugen.

Zusätzlich zur Literaturrecherche wurde im Rahmen der qualitativen Interviews herausgefunden, dass auch der **Schulleiter** für Konfliktstoff sorgen kann, wenn er das Gefühl hat, nicht mehr alleiniger Leiter der Schule zu sein. Dieser Eindruck kann entstehen, wenn der Direktor den Überblick und die Gesamtkontrolle über das Gesundheitsförderungsprojekt verliert.

Zudem wurde erhoben, dass auch innerhalb des **Projektteams** Probleme entstehen können, wenn sich Teammitglieder überfordert und zu wenig unterstützt fühlen.

Die Literatur ergänzend wurden durch die Betroffenen auch mögliche Konflikte vor allem zwischen **Schülern** und Lehrern genannt. Diese gestalten sich sehr vielfältig. Konflikte mit **Eltern** treten scheinbar seltener auf. Dies dürfte auf deren ohnehin eher geringeres Engagement zurückzuführen sein.

4.5.4. Ressourcen

Das Thema **finanzielle Unterstützung** wird in der Literatur in Bezug auf schulische Gesundheitsförderungsprojekte kaum behandelt. Die Erkenntnisse in diesem Bereich stellen somit großteils eine Erweiterung der Literatur dar. Die Ansichten der Befragten zum Thema „Ressourcen“ sind in Bezug auf finanzielle Mittel sehr kontroversiell. Während ein paar Interviewpartner betonen, dass Gelder notwendig sind und teils sogar als

Voraussetzung angesehen werden, um Schulische Gesundheitsförderung betreiben zu können, meinen andere, dass man Geld nicht immer braucht. Ebenso unterschiedlich sind die Meinungen darüber, ob finanzielle Mittel einen hemmenden Faktor darstellen oder nicht.

Hinsichtlich der **räumlichen Ausstattung** fällt auf, dass sich lediglich ein Projektkoordinator durch die Räumlichkeiten in der Projektarbeit eingeschränkt fühlt, während diese für rund die Hälfte der Pilotschulen ein hemmender Faktor in ihrer Entwicklung waren.

Interessant ist auch, dass keiner der Befragten auf die **Organisation einer Schule** als Ganztageschule oder Internat eingeht, obwohl ihr in der Literatur in Bezug auf Gesundheitsförderungsprojekte eine positive Auswirkung nachgesagt wird. Stattdessen beziehen sich einige Auskunftspersonen auf den fördernden Einfluss von Schulen mit gesundheits- und/oder sozialwissenschaftlicher Ausrichtung auf die Schulische Gesundheitsförderung.

Auch die **Zeit** ist ein heikler Punkt. Ergänzend zur Literatur wird die Problematik der Freizeitarbeit angeführt. Während der Großteil der Projektkoordinatoren betont, dass es notwendig ist, auch in der Freizeit zu arbeiten, meint ein kleinerer Teil der Befragten, dass es nicht sein muss, außerhalb der Schulzeit zu arbeiten, wenn man sich nur gut organisiert.

Interessant ist, dass lediglich eine Auskunftsperson **Projektmanagementkenntnisse** betont. Inhaltliches Wissen scheint für die Mehrheit der Befragten vorrangig zu sein. Dieses Ergebnis korreliert gut mit der Erkenntnis des Kapitels 4.5.1. „Projektmanagement“, das veranschaulicht, dass professionell durchgeführtes Projektmanagement aus verschiedenen Gründen an vielen Schulen kein vorrangiges Thema ist.

4.5.5. Gesetzliche und schulinterne Rahmenbedingungen

Die Frage nach fördernden und hemmenden gesetzlichen Rahmenbedingungen einerseits, sowie schulinternen Vorgaben und Umständen andererseits, stellt eine Ergänzung dar, die in der österreichischen Literatur in der Form noch nicht behandelt wurde.

Die Dimension „Rahmenbedingungen“ spaltet die Meinungen der Befragten. Rund die Hälfte der Interviewpartner fühlt sich durch **gesetzliche Bestimmungen** nicht eingeschränkt sondern zum Teil sogar gefördert und in ihrem Handeln bestärkt. Die andere Hälfte der Koordinatoren führt unterschiedliche Gesetze an, die sich hemmend auf ihre Projektaktivitäten auswirken sowie darüber hinaus das starr reglementierte österreichische Schulsystem.

Auch die **schulinternen Rahmenbedingungen** stellen für rund die Hälfte der Auskunftspersonen kein Hemmnis dar. Ein paar Befragte betonen, dass sich die internen Gegebenheiten je nach der Schulkultur und den üblichen Gepflogenheiten hemmend oder fördernd auswirken können.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Ergebnisse der Literaturrecherche und der qualitativen Interviews in vielerlei Hinsicht übereinstimmen. Auch eine Gliederung nach denselben Dimensionen und Unterpunkten war gut möglich. In manchen Punkten weichen die Meinungen der Koordinatoren, welche Faktoren zu Erfolg oder Misserfolg führen können, aber von der Literatur ab. In einigen Bereichen werden Themen angesprochen, die die Rechercheergebnisse ergänzen. Auch innerhalb des Untersuchungskollektives divergieren die Ansichten und Einstellungen zu bestimmten Themen immer wieder. Auffallend ist, dass Projektmanagement in einigen Schulen nicht „nach den Regeln der Kunst“, so wie es im Buche steht, betrieben wird. Zeitmangel, ein Fehlen der Kenntnisse sowie eine ablehnende Haltung gegenüber verschiedenen Projektmanagementmethoden dürften vorrangige Gründe für die teils stiefmütterliche Behandlung dieser Tools sein. Allerdings helfen sich Schulen mit ungeheuer viel Kreativität und Ideenreichtum; Kreativität im Bereich der Dokumentation, der Beschaffung und Verwendung verschiedener Ressourcen und dergleichen mehr. Auch die Flexibilität spielt eine große erfolgsfördernde Rolle in der Schulischen Gesundheitsförderung. Dass Schulische Gesundheitsförderung überhaupt existiert, ist vielfach auf den Idealismus und den Einsatz engagierter, überzeugter Persönlichkeiten zurückzuführen.

5. AUSBLICK

Im Rahmen dieser Arbeit hat die Verfasserin aufgezeigt, mit welchen Einflüssen und Rahmenbedingungen die Schulische Gesundheitsförderung im Alltag konfrontiert wird.

Die Ergebnisse der Untersuchung über fördernde und hemmende Faktoren im Bereich der schulischen Gesundheitsförderungsarbeit haben gezeigt, wie Schulen in der Praxis arbeiten und wie gewisse Umstände zum Vorteil der Arbeit genutzt aber auch umgangen oder gelöst werden. Kreativität und Flexibilität, eine Anpassung an die jeweiligen Gegebenheiten der Schule und weniger häufig Projektmanagementkenntnisse scheinen das Stichwort zu sein, um in der Schulischen Gesundheitsförderung zu reüssieren.

Doch auch wenn Schulen ihre Wege gefunden haben, bringen einige Projektkoordinatoren doch das eine oder andere Anliegen vor. Rund die Hälfte der Interviewpartner fühlt sich durch die gesetzlichen Bestimmungen, allen voran dem stark reglementierten Schulsystem, in der schulischen Gesundheitsförderungsarbeit gehemmt. Ein zukunftsweisender Schritt könnten eine weitere Deregulierung des Schulsystems und somit mehr Freiheit, aber auch mehr Verantwortung für die einzelnen Schulen sein. Die Autonomiebestimmungen weisen bereits in die entsprechende Richtung.

Auch eine leistungsgerechte Finanzierung für Engagement abseits des Regelunterrichtes und/oder ein entsprechendes Stundenkontingent erscheinen wünschenswert, um die Arbeit der Beteiligten entsprechend zu honorieren, Schulische Gesundheitsförderung aus dem Status der „Nebensache“ zu heben und zu einem wichtigen Hauptanliegen der Schulen zu machen. Die Anerkennung des Einsatzes für Gesundheit und eine entsprechende zeitliche und finanzielle Abgeltung könnten auch zu einer Professionalisierung der Schulischen Gesundheitsförderung führen. Die Autorin kann sich durchaus vorstellen, dass Lehrer als Folge verstärkt verschiedene Fortbildungen zum Thema, wie etwa Projektmanagement, besuchen würden.

Die Verfasserin weist abschließend darauf hin, dass Schulische Gesundheitsförderung somit nicht im Verantwortungsbereich einzelner Schulen bleiben, sondern als eine Thematik der österreichischen Volkswirtschaft behandelt und dementsprechend gefördert werden sollte. Schließlich werden in den österreichischen Schulen heute die Erwerbstätigen, Arbeitsunfähigen, Arbeitslosen und Pensionisten von morgen gebildet

Literaturverzeichnis

Bücher

- Auchmann M. et al. (2001); Grundsatzlerlass zum Projektunterricht. Tipps zur Umsetzung; 2. Aufl., Wien: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur
- Barkholz U. et al. (1998); Gesundheitsförderung in der Schule. Ein Handbuch für Lehrerinnen und Lehrer aller Schulformen; Bönen: Verlag für Schule und Weiterbildung
- Brößkamp-Stone U. et al. (2000); Gesundheitsförderung; in: Schwartz F. W. et al. (Hrsg.); Das Public Health Buch. Gesundheit und Gesundheitswesen; München et al.: Urban & Fischer, S. 141 - 150
- Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (Hrsg.) (2003); Leitbegriffe der Gesundheitsförderung: Glossar zu Konzepten, Strategien und Methoden in der Gesundheitsförderung; 4. Aufl., Schwabenheim a. d. Selz: Fachverlag Peter Sabo
- Dietscher C. et al. (2000); Schritt für Schritt zur Gesundheitsfördernden Schule. Ein Handbuch für Schulen unterwegs; 2. Aufl., Wien: Bundesministerium für soziale Sicherheit und Generationen und Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur
- Hurrelmann K., Nordlohne E. (1993); Gesundheitsförderung in der Schule – Konzeptionen, Erfahrungen und Evaluationsergebnisse; in: Pelikan J. et al. (Hrsg.); Gesundheitsförderung durch Organisationsentwicklung. Konzepte, Strategien und Projekte für Betriebe, Krankenhäuser und Schulen; Weinheim et al.: Juventa, S. 100 - 118
- Kaba-Schönstein L. (2003); Gesundheitsförderung I: Definition, Ziele, Prinzipien, Handlungsfelder und -strategien; in: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (Hrsg.); Leitbegriffe der Gesundheitsförderung. Glossar zu Konzepten, Strategien und Methoden der Gesundheitsförderung; 4. Aufl., Schwabenheim a. d. Selz: Fachverlag Peter Sabo, S. 73 - 78
- Naidoo J., Wills J. (2003); Lehrbuch der Gesundheitsförderung: Umfassend und anschaulich mit vielen Beispielen und Projekten aus der Praxis der Gesundheitsförderung; Gamburg: Verlag für Gesundheitsförderung
- Oberndorfer P., Binder B. (1999); Skriptum Öffentliches Recht I; 3. Aufl., Linz: Institut für Verwaltungsrecht und Verwaltungslehre der Rechtswissenschaftlichen Fakultät der Johannes Kepler Universität Linz
- Sabo P. (2003); Gesundheitserziehung; in: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (Hrsg.); Leitbegriffe der Gesundheitsförderung. Glossar zu Konzepten, Strategien und Methoden der Gesundheitsförderung; 4. Aufl., Schwabenheim a. d. Selz: Fachverlag Peter Sabo, S. 71f

Artikel

Haller B. (2004); Liebe Leserinnen und Leser!; in: Newsletter. Das Österreichische Netzwerk „Gesundheitsfördernde Schulen“; o. Jg., Nr. 1, S. 1

Internetquellen

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (2004); Bildungsfonds für Gesundheit und Nachhaltige Entwicklung (Umwelt- und Gesundheitsbildungsfonds); <<http://www.bmbwk.gv.at/schulen/pwi/init/Bildungsfoerderungsfonds1696.xml?style=text>>, Zugriff: 12. Nov. 2004

Gesundheitsförderung Schweiz (2003); Interview; <<http://www.quint-essenz.ch>>, 14. Okt. 2003, Zugriff: 08. Jän. 2005

Österreichische Professoren-Union (2004); Schularzt; <<http://www.oepu.at/informiert/schularzt.htm>>; Mai 2004, Zugriff: 28. Nov. 2004

o. V. (Netzwerk Gesundheitsfördernde Schulen, 2004); Homepage des Netzwerkes Gesundheitsfördernde Schulen; <<http://www.gesunde-schule.at>>, Zugriff: 20. Nov. 2004

Rauscher E. (o. J.); Schulautonomie Handbuch <<http://144.65.2.1/extern/autonomiehandbuch/index.htm>> Zugriff: 14. Nov. 2004

Unternehmensberatung BAB GmbH (2004a); Homepage der Unternehmensberatung BAB GmbH; <<http://www.bab.at>>; Zugriff: 20. Nov. 2004

WHO (1986); Ottawa-Charta zur Gesundheitsförderung; <<http://www.fgoe.org/Ottawa-Charta.pdf>>, 21. Nov. 1986, Zugriff: 30. Okt. 2004

WHO (2004); The 6th Global Conference on Health Promotion; <http://www.who.int/noncommunicable_diseases/6gchp/en/>, 2004, Zugriff: 30. Okt. 2004

Sonstige Quellen

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (Hrsg.) (2004); Bildungsentwicklung in Österreich 2000-2003; Wien: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur

Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten (Hrsg.) (1997); Grundsatzterlass Gesundheitserziehung; Wien: Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten

Dietscher C. (2001); Schritt für Schritt zur Gesundheitsfördernden Schule. Ein Leitfaden für LehrerInnen und SchulleiterInnen; Wien: Bundesministerium für soziale Sicherheit und Generationen und Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur

Esterl W. (2004a); persönliche Mitteilung zum Thema Budget und finanzielle Autonomie an Pflichtschulen, in Vertretung der Leiterin des Schul- und Sportamtes Linz; 20. Dez. 2004

- Esterl W. (2004b); persönliche Mitteilung zum Thema Budget und finanzielle Autonomie an Pflichtschulen, in Vertretung der Leiterin des Schul- und Sportamtes Linz; 9. Dez. 2004
- Feigl S. (2000); Informationsblätter zum Schulrecht Teil 4: Schulautonomie; Wien: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur
- Feigl S. (2001a); Informationsblätter zum Schulrecht Teil 2: Schuldemokratie und Schulgemeinschaft; Wien: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur
- Feigl S. (2001b); Informationsblätter zum Schulrecht Teil 5: Schulveranstaltungen; Wien: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur
- Lobnig H., Dietscher C. (o. J.); Das Österreichische Netzwerk „Gesundheitsfördernde Schulen“ 1993-1996. Ergebnisse der Evaluation; Wien: Bundesministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales
- Scala K. (1997a); Gesundheitsförderung in der Schule. Ein Handbuch für ProjektkoordinatorInnen; Wien: Bundesministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales und Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten
- Scala K. (1997b); Gesundheitsförderung in der Schule. Eine Einführung für SchulleiterInnen zum Aufbau und zur Entwicklung eines Gesundheitsförderungsprojektes; Wien: Bundesministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales und Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten
- Scharinger C. (1998); Kann Gesundheitsförderung Schule machen?. Dispositionen und Implementationsprozesse eines Gesundheitsförderungsprojekts im „Setting Schule“; eine Analyse am Beispiel des „Österreichischen Netzwerkes Gesundheitsfördernder Schulen“; 2. Aufl., Wien: Republik Österreich, Bundesministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales
- Schul- und Erziehungszentrum (SchEz) (2003); Die (ober)österreichische Schule. Wegweiser durch die österreichische Schul- und Bildungspolitik; Linz: Schul- und Erziehungszentrum (SchEz)
- Schulorganisationsgesetz (SchOG) von 1962; BGBl 242/1962, zuletzt geändert durch BGBl 766/1996
- Schulunterrichtsgesetz (SchUG) von 1986; BGBl 472/1986, zuletzt geändert durch BGBl 78/2001
- Schulveranstaltungenverordnung (SchVV) von 1995; BGBl 498/1995
- Schulzeitgesetz (SchZG) von 1985; BGBl 77/1985, zuletzt geändert durch BGBl 516/1993
- Unternehmensberatung BAB GmbH (2004b); Österreichisches Netzwerk „Gesundheitsfördernde Schulen“. Gesundheitsförderung und Schulentwicklung; Graz: Präsentation der Unternehmensberatung BAB GmbH

Anhang

Interviewleitfaden

Interviewleitfaden

Sehr geehrte Damen und Herren,

im Zuge meines Studiums Gesundheitsmanagement an der IMC Fachhochschule Krems verfasse ich eine Diplomarbeit zum Thema „Schulische Gesundheitsförderung“. Von besonderem Interesse ist für mich Ihre Einschätzung, welche Faktoren sowie Rahmenbedingungen die Arbeit als „Gesundheitsfördernde Schule“ unterstützen und welche Faktoren sich eher hemmend auf die Projektarbeit auswirken. Ich bin dabei auf Ihr Wissen als Experte oder Expertin angewiesen. Selbstverständlich werden Ihre Informationen anonym behandelt und keine Personen oder Schulen namentlich genannt. In der Diplomarbeit wird folglich zum Beispiel von „dem Projektleiter“ oder „der Hauptschule“ gesprochen, wobei nicht näher darauf eingegangen wird, in welchem Bundesland sich diese Schule befindet.

Ich möchte mich für Ihr Einverständnis, mich bei meiner Arbeit zu unterstützen und Ihre Erfahrungen an mich weiter zu geben, recht herzlich bedanken!

Anmerkung: Alle personenbezogenen Angaben, die nur in männlicher Form angeführt sind, beziehen sich auf Frauen und Männer in gleicher Weise! Aufgrund der besseren Lesbarkeit wurde hier nur die männliche Form angeführt.

Allgemeines

- 1) Wie viele Schüler werden an Ihrer Schule unterrichtet?
- 2) Wie viele Lehrer unterrichten an Ihrer Schule?
- 3) Seit wann sind Sie eine Netzwerkschule des „Österreichischen Netzwerkes Gesundheitsfördernde Schulen“ (ÖNGS)?

Voraussetzungen

- 4a) Was ist Ihrer Meinung nach Voraussetzung, damit eine Schule eine „Gesundheitsfördernde Schule“ sein kann?
- 4b) Unter welchen Umständen ist es Ihrer Meinung nach nicht möglich, in einer Schule umfassende (das heißt, die gesamte Schulgemeinschaft einbeziehende) Gesundheitsförderungsprojekte durchzuführen?

Projektmanagement

- 5) Welche Werkzeuge und Arbeiten sind für eine erfolgreiche Projektarbeit wichtig und warum?

Interessensgruppen

- 6) Welche Personen spielen in einem schulischen Gesundheitsförderungsprojekt eine Rolle, warum?
- 7) Wie können Ihrer Einschätzung nach folgende Personengruppen motiviert werden, sich für das Projekt zu interessieren und zu engagieren?
 - a) Schüler
 - b) Lehrer
 - c) Nicht-unterrichtendes Personal
 - d) Eltern

Soziale Prozesse

- 8) Warum kann es zu Konflikten kommen? Wie können Personen ein Projekt behindern?

Notwendige Mittel für die Projektarbeit

- 9a) Welche Mittel benötigen Sie, um ein Projekt durchführen zu können?
9b) Inwiefern können diese Mittel die Projektarbeit einschränken?

Schulinterne und gesetzliche Rahmenbedingungen

- 10a) Welche schulinternen sowie gesetzlichen Rahmenbedingungen müssen bei der Projektarbeit beachtet werden?
10b) Wie fördern oder hemmen diese Rahmenbedingungen das Projekt?

Sonstiges

- 11a) Was erleichtert/erschwert die Projektarbeit sonst noch? Worauf ist sonst noch zu achten?
11b) Sonstige Bemerkungen?